ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

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

VII (25)

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради
Інституту вищої освіти НАПН України
Протокол № 10-13/2 від 25 жовтня 2010 р.

Видання здійснено за сприяння проекту Європейського Союзу
“Національний Темпус-офіс в Україні”



Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Губерський Л.В., Савченко О.Я., Маноха І.П., Луговий В.І., Мадзігон В.М., Ляшенко О.І., Євтух М.Б., Степко М.Ф., Невмержицький О.А., Ткаченко В.М., Корольов Б.І., Михальченко М.І., Онкович Г.В.,Корсак К.В., Левшин М.М., Клименко І.В., Заболотна В.О., Жиленко М.В.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Вища освіта України – Додаток 4, том VII (25),– 2010 р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – 540 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 вищої 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.2010.25.00

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2010 р.
© Факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2010 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2010 р.

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ

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

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Додаток 4, том VII (25), 2010 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 4, том VII (25), 2010 р.

Тематичні рубрики випуску:

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

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

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

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

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

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

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

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

АНДРІЄВСЬКА В.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

ВИМОГИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено проблемі педагогічно доцільного використання інформаційно-комунікативних технологій у практиці навчання молодших школярів. Уточнено вимоги до впровадження комп'ютера на базових дисциплінах початкової школи.
Ключові слова: вимоги, молодші школярі, початкова школа.

Статья посвящена проблеме педагогически целесообразного использования информационно-коммуникативных технологий в практике обучения младших школьников. Уточнены требования по внедрению компьютера на базовых дисциплинах начальной школы.
Ключевые слова: требования, младшие школьники, начальная школа.

The Article is devoted a problem pedagogical the expedient use of informative-communicative technologies in practice of teaching of junior schoolboys. Specified requirement on introduction of computer on base disciplines of initial school.
Keywords: requirements, junior schoolboys, initial school.

Постановка проблеми. Процес інформатизації шкільної освіти охопив і її початкову ланку. Це сприяло виникненню необхідності уточнення вимог до педагогічно доцільного використання інформаційно-комунікативних технологій у початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах М. Антропової, Н. Польки, О. Суховірського, С. Тур, В. Шакотько та ін. досліджувались окремі аспекти й вимоги педагогічно доцільного використання комп'ютера у навчанні молодших школярів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Стрімке

© АНДРІЄВСЬКА В.М., 2010.
УДК 373.31:004

оволодіння учнями молодшого шкільного віку умінням користуватися комп'ютерною технікою вимагає уточнення вимог до педагогічно доцільного використання інформаційно-комунікативних технологій в практиці навчання.

Метою статті є уточнення вимог до педагогічно доцільного використання комп'ютера у навчанні молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Застосування комп'ютера у практиці навчання молодших школярів ґрунтується на обов'язковому дотриманні ряду вимог, серед яких: вимоги до влаштування й обладнання комп'ютерних класів; вимоги до організації роботи молодших школярів з комп'ютером; ергономічні вимоги до прикладних програмних засобів, орієнтованих на учнів молодшого шкільного віку; вимоги до змісту навчального матеріалу в електронному ресурсі.

Перша вимога пов'язана з дотриманням санітарно-гігієнічних норм та правил у комп'ютерних класах, до яких належать: температура приміщення, вологість, швидкість руху повітря на одну людину, наявність шкідливих речовин у приміщенні, концентрація пилу, шум і вібрація, освітленість тощо. Основними нормативними документами з цього питання є Державні санітарні правила та норми "Влаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах (ДсанПіН 5.5.2.009-98)", затверджені Постановою Головного санітарного лікаря України від 30.12.1998 р. №9[20] [7].

Аналіз наукових джерел [3, 7 та ін.] дозволив визначити такі вимоги до влаштування й обладнання комп'ютерних класів: комп'ютери повинні знаходитися у спеціальному кабінеті загальною площею понад 72 $м^2$ зі спеціальним меблевим обладнанням. В кабінеті не повинно бути більше 12 робочих місць. Для підтримки працездатності школярів температура повітря в кабінеті повинна бути від +18 до $+22^0$ С, рівень шуму не може перевищувати 45 дБА, відносна вологість від 30 до 40%. Крім того, у комп'ютерних класах важливо забезпечити трикратний обмін повітря за 1 годину.

Важливе місце в комплексі заходів щодо створення оптимальних умов роботи школярів за комп'ютером займає освітленість робочого місця. Комп'ютерний клас має бути оснащено як природним, так і штучним освітленням і розташовуватися в приміщеннях, які орієнтовані на північ або північний схід та обладнані жалюзі. Комп'ютери слід розташовувати так, щоб природне світло на екран монітора падало зліва [7].

У класі повинні розташовуватись наочні матеріали щодо правил безпечної поведінки учнів під час роботи. Для профілактики травматизму електроприводи повинні бути обладнані спеціальними коробками, розетки необхідно розташовувати поза вертикальною стінкою комп'ютерного столу.

Вимоги до організації роботи молодших школярів з комп'ютером висвітлено у Державних санітарних правилах і нормах "Середні загальноосвітні

навчально-виховні учбові заклади (школи, ліцеї, гімназії). Устаткування, утримання середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів та організація навчально-виховного процесу (ДСанПіН 5.5.2.008-98)" затверджені постановою Головного санітарного лікаря України від 30.12.1998 р. №8[19] та у Державних санітарних правилах та нормах "Режим праці учнів на персональних комп'ютерах (ДСанПіН 5.5.2.009-98)" затверджені Постановою Головного санітарного лікаря України від 30.12.1998 р. №9[20] [7].

Учитель повинен контролювати правильну робочу позу молодших школярів при роботі з комп'ютером. Зокрема, робочий стілець має бути оснащений підйомно-поворотним пристроєм, що забезпечує регуляцію висоти сидінь і спинки; його конструкція повинна передбачати також зміну кута нахилу спинки й мати підлокітники.

Слід звернути увагу на те, що при організації роботи молодших школярів з комп'ютером має бути забезпечена зручність використання периферійних пристроїв. Зокрема, клавіатура розташовується на поверхні столу на відстані 100-300 мм від краю й не повинна бути жорстко зв'язана з монітором; монітор розміщується на відстані 500-700 мм від очей. Площина екрану монітору повинна бути перпендикулярною нормальної лінії зору. Водночас, має бути передбачено можливість переміщення монітору навколо вертикальної осі в межах 30^0 (справа наліво) та нахилу вперед до 85^0 і назад до 105^0 з фіксацією в цьому положенні [4, 7].

З метою попередження негативного впливу на здоров'я учнів молодшого шкільного віку рекомендується обмежувати тривалість роботи з комп'ютером: дітям 6 років – до 10 хвилин, 7-8 років – до 15 хвилин, 9 років – до 20 хвилин.

Категорично забороняється залишати молодших школярів у комп'ютерному класі без учителя, у зв'язку з чим уроки рекомендується проводити разом з лаборантом. Необхідні електронні ресурси повинні бути встановлені на комп'ютері та відкрити заздалегідь. При застосуванні мультимедійного проектору ввімкнутим має бути лише комп'ютер учителя. Крім того, учні початкової школи мають бути поінформовані щодо правил поведінки в комп'ютерному класі. Наприклад, у 1-2 класах можна скористатися програмним засобом "Мир информатики" від компанії "КіМ" (рис. 1), в якому візуалізовано правила поведінки у комп'ютерному класі.

Таким чином, дотримання вимог до влаштування й обладнання комп'ютерних класів і до організації роботи молодших школярів з комп'ютером дозволяє забезпечити безпечну для здоров'я учнів молодшого шкільного віку роботи з інформаційно-комунікативними технологіями.

Ергономічні вимоги до програмних засобів [1, 7] стосуються розташування та оформлення матеріалу, використання графічних та звукових



Рис. 1. Програмний засіб "Мир информатики

ефектів. Зокрема, інформація на екрані повинна бути візуально структурована й органічно поєднуватися з аудіоінформацію; найважливішу інформацію має бути розташована в середині екрана; орієнтація текстової інформації на екрані монітора має бути вертикальною; відстані між рядками тексту повинні бути більші, ніж висота символів; довжина рядка тексту має бути короткою.

При роботі школярів з текстовою інформацією на екрані монітора перевага має бути віддана позитивному контрасту: темні знаки на світлому фоні [4]. Крім того, при підборі комп'ютерних програм слід пам'ятати, що читання інформації учнями молодшого шкільного віку з екранів монітора швидко призводить до стомленості очей, якщо літери мають незвичні вигадливі обриси [2].

Ергономічні вимоги стосуються також колірно-графічного оформлення комп'ютерних програм. У зв'язку з цим, для навчального процесу рекомендується обирати комп'ютерні програми, які враховують психологічну реакцію особистості на колірне оформлення. Зокрема, перевага темних кольорів може призвести до розвитку пригнобленого психологічного стану, пасивності учня. Водночас, перевага яскравих кольорів, навпаки, – до перезбудження організму та швидкого стомлення зорового аналізатора, зниження працездатності.

Оформлення інтерфейсу програмного засобу м'якими відтінками коричневого кольору (пісочний, світло-коричневий, світло-оранжевий тощо) створюють в учнів спокійний настрій. Перевага чорного і темно-сірого – викликають апатію, різко знижуючи працездатність. Червоний колір сприймається учнями як екстрена інформація, переривання, небезпека. Зелений – спонукання до дій, до подолання труднощів. Жовтий й оранжевий кольори привертають увагу школярів і активізують спостереження. Особливість жовтого й оранжевого кольорів полягає у візуальному приближенні об'єктів на екрані монітора, що надає можливості привернути

увагу учнів на конкретні об'єкти вивчення. Водночас, синій та фіолетовий – візуально віддаляють об'єкти на екрані монітора.

Головні герої програми, різні об'єкти з насиченим кольором повинні займати якомога менше місця на екрані монітора та їхнє використання має бути короткочасним. Це дозволить привернути увагу школярів, підвищити активність в конкретний момент, не призводячи до втоми.

Таким чином, при організації роботи учнів молодшого шкільного віку з програмними засобами слід додержуватись ергономічних вимог [4, 7], які включають:

- "дружність" інтерфейсу (близьке до віку школяра оформлення програми);
- оптимальність візуального середовища (розміри об'єктів на екрані монітора, відстань між об'єктами, їх кількість та швидкість руху);
- зображення головного героя (об'єкта) програми повинно бути виділено кольором або більшим за розміром;
- рекомендується розміщати в полі головного об'єкта програми не більше 4-6 другорядних об'єктів;
- якість текстової інформації, графічних, анімаційних, динамічних елементів програми;
- гармонійність колірно-графічних і звукових рішень;
- наявність коригувальної реакції на дії школяра при роботі.

Вимоги до змісту навчального матеріалу в електронному ресурсі стосуються педагогічно правильного компонування навчальної інформації. Зокрема, інформація повинна бути чіткою, логічно зв'язаною, зрозумілою й короткою; створювати в учнів відчуття комфорту при роботі; не нав'язувати темп пред'явлення інформації.

Аналіз програмних засобів навчального призначення показав, що складною задачею для вчителя є відбір таких програмних засобів, які відповідають змісту конкретного уроку і дозволяють сформувати необхідні вміння або навички за обмежений санітарно-гігієнічними нормами термін. Ураховуючи санітарно-гігієнічні вимоги до організації роботи учнів початкової школи з комп'ютером, вимоги до прикладних програмних засобів навчального призначення наголошуємо, що організація роботи молодших школярів за комп'ютером повинна бути короткочасною. Цьому сприяють потужні можливості освітніх ресурсів, які дозволяють значно прискорити виконання тривалих операцій, уникнути складних обчислень, автоматизувати перевірку й оформлення результатів діяльності та зосередити увагу школярів щодо вирішення зазначеної ситуації.

Висновки. Таким чином, додержання вимог до педагогічно доцільного використання інформаційно-комунікативних технологій у практиці навчання

молодших школярів дозволяє організовувати цілком безпечну роботу учнів з комп'ютером в межах навчання.

Подальшого розвитку потребують теоретичні положення щодо використання педагогічних програмних засобів, орієнтованих на підтримку базових дисциплін початкової школи.

Література

1. Антропова М. В. Гигиена труда учащихся общеобразовательной школы / М. В. Антропова. — М. : Учпедгиз, 1960. — 241 с.
2. Державні санітарні правила та норми "Влаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах ДСанПіН 5.5.2.009-98 : затверджені Постановою Головного санітарного лікаря України від 30.12.1998 р. №9. – К., 1998.
3. Полька Н. С. Гігієнічне обґрунтування принципів і критеріїв безпечного застосування комп'ютерної техніки у навчанні молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. док. мед. наук : спец. 14.02.01 "Гігієна" / Н. С. Полька. — К., 2001. — 35 с.
4. Санітарно-гігієнічні вимоги при роботі з комп'ютером [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://safety.s-system.ru/main/subject-110.
5. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: дис. ... к.п.н. : 13.00.04. / Суховірський Олег Васильович. – К., 2005. – 220 с.
6. Тур С. Н. Первые шаги в мире інформатики : пособ. [для учителей 1-4 классов] / С. Н. Тур, Т. П. Бокучава. — СПб. : БХВ-Петербург, 2002. — 544 с.
7. Шакотько В. В. Методика використання ІКТ у початковій школі / В. В. Шакотько. — К. : Комп'ютер, 2008. — 128 с.

АННЄНКОВА І.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент Одеського національного
університету ім.І.І.Мечникова,
м. Одеса

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВНЗ

У статті розглянуто основні інноваційні підходи сучасного менеджменту якості освіти. Розкрито основні принципи й елементи концепції «Загального управління якістю»(TQM). Визначено основні напрямки діяльності вищого навчального закладу з управління якістю освіти на основі концепції TQM.
Ключові слова: якість освіти, управління якістю освіти, система менеджменту якості освіти, загальне управління якістю.

В статье рассмотрены инновационные подходы современного менеджмента качества образования. Раскрыты основные принципы и элементы концепции «Общего управления качеством» (TQM). Определены основные направления деятельности вуза по управлению качеством образования на основе концепции TQM.
Ключевые слова: качество образования, управление качеством образования, система менеджмента качества образования, общее управление качеством.

Innovative approaches of modern management of education's quality are considered in the article. The basic principles and elements of the concept of Total Quality Management are considered. Basic directions of higher educational establishment's activity on management of education's quality on the basis of conception of TQM are certain.
Key words: education's quality, quality management of education, system of management of education's quality, total quality management.

Постановка проблеми. В сучасних соціально-економічних умовах підвищується відповідальність вищих навчальних закладів за якість підготовки випускників, причому не тільки перед державою, але й перед молодими

 © АННЄНКОВА І.П., 2010.

фахівцями, які мають пройти через жорсткий відбір на ринку праці. Закон України «Про вищу освіту» надає вищим навчальним закладам великі повноваження у виборі стратегії свого розвитку, педагогічних концепцій і технологій, організаційних методів роботи і формуванні змісту освіти. Це також накладає на навчальні заклади додаткову відповідальність за результати своєї освітньої діяльності. У зв'язку з цим при розгляді питань сучасного функціонування і розвитку вищої освіти на перший план виходять проблеми якості освіти, управління якістю освіти у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Значний внесок у розробку теорії управління в сфері освіти внесли дослідження А.П. Авер'янова, В.Г. Афанасьєва, Д.М. Гвішиані з проблеми управління соціальними системами, праці А.Є. Капто, Ю.А. Конаржевського, М.М. Поташніка, Т.І. Шамової з управління школою, роботи В.А. Бордовського, Б.С. Гершунського, Т.М. Давиденко, В.О. Кальней, С.Т. Молчанова, В.П. Панасюка, П.І. Третьякова, С.І. Шишова з управління інноваційними процесами у навчальних закладах. Окремі аспекти формування системи якісної освіти розглядалися у роботах Ю.К. Бабанського, Ю.А. Конаржевського, В.В. Краєвського, І.Я. Лернера, М.М. Поташніка, А.В. Усової і ін. Існує також цілий ряд досліджень, у яких питання якості освіти у вищій школі розглядаються із сучасних управлінських позицій (Г.А. Бордовський, Н.Н. Булинський, З.Д. Жуковська, І.А. Івлієва, Н.А. Селезньова, Г.Н. Серіков, О.І. Субетто, А.В. Усова й ін.).

Проте, незважаючи на величезний інтерес дослідників, проблема підвищення якості як і раніше в достатній мірі не вирішена, зокрема недостатньо досліджені різні теоретико-методологічні підходи до якісної підготовки майбутнього фахівця й особливо стосовно до внутрішньовузівського управління, не сформувалася цілісна концепція внутрішньовузівського управління якістю освіти з позицій сучасних досягнень різних наук, таких як філософія, педагогіка, соціологія, не розроблені ефективні варіанти управлінських технологій з позицій сучасних ідей синергетики й кваліметрії.

Метою даної статті є визначення сутності, основних принципів і напрямків діяльності вищого навчального закладу з управління якістю освіти на основі концепції TQM.

Виклад основного матеріалу. Управління якістю - аспекти виконання функції управління, які визначають політику, цілі й відповідальність в сфері якості, а також здійснюють їх за допомогою таких засобів, як планування якості, оперативне управління якістю, забезпечення й поліпшення якості в рамках системи якості [1].

Система якості - сукупність організаційної структури, методик, процесів і ресурсів, необхідних для здійснення управління якістю [1].

Система якості за формою - це система документації, в якій установлені загальні принципи забезпечення якості, вимоги до діяльності й відповідальності кожного співробітника в галузі якості; умови дотримання заданих параметрів кожного процесу й характеристик кожного об'єкта; методики контролю, обробки й аналізу інформації про якість; програми навчання персоналу в галузі якості й ін. Система якості містить у собі також систематичну діяльність відповідно до встановлених вимог, виявлення недоліків і постійний пошук шляхів поліпшення.

Система якості в організації призначена, насамперед, для задоволення внутрішніх потреб управління організацією. Вона ширше, ніж вимоги певного споживача, що оцінює тільки ту частину системи якості, яка стосується його індивідуальних вимог.

Створення системи менеджменту якості відповідно до вимог міжнародного стандарту ISO 9001-2000 «Системи управління якістю. Вимоги» дедалі набуває статусу важливої складової діяльності підприємств і організацій різних галузей. Формальне засвідчення відповідності міжнародним стандартам системи управління якістю в одній країні є дійсним і в інших. Тому для вищих навчальних закладів, які зацікавлені у подальшому розвитку і зміцненні міжнародних зв'язків, залучення до навчання іноземних громадян, міжнародного визнання документів про освіту запровадження системи менеджменту якості освіти є дійсно актуальним питанням.

Існує сім основних функцій управління якістю освіти:

1. Прогнозування й планування якості освіти, передбачення тенденцій її зміни.
2. Організація функціонування системи управління якістю освіти, спеціалізація функцій, їхній розподіл, закріплення й реалізація. Контроль якості освіти по параметрах її потенціалу, процесу й результату.
3. Регулювання якості, забезпечення відповідності й гармонії її характеристик.
4. Оцінка якості, визначення її рівня й можливостей підвищення.
5. Дослідження якості освіти в сфері причин і джерел її формування, критичних факторів, обмежень, негативних впливів, пріоритетів.
6. Мотивація забезпечення й підвищення якості освіти [3].

Основні функції відіграють інтегруючу роль у системі управління якістю освіти.

Специфічні функції характеризують як специфіку об'єкта управління, так і реальні проблеми його функціонування й розвитку. Наприклад, трудомісткість, наявність фахівців, матеріально-технічне забезпечення та ін. Виходячи із цієї посилки, Е.М.Коротков виокремлює сім специфічних функцій управління

якістю освіти:

1. *Управління якістю викладацького складу.* Ця функція передбачає визначення кількості викладачів, їхній склад і структуру, кваліфікаційний рівень, систему підвищення кваліфікації, організацію їхньої роботи, мотивацію й систему оплати праці. Для кожного елемента цієї функції повинні бути сформульовані вимоги й критерії якості. Реалізовувати цю функцію можна у вигляді спеціалізованих програм або розділу загальної програми якості освіти.
2. *Управління якістю студентів.* Вимоги до абітурієнтів при прийманні у вищий навчальний заклад, формування студентських груп з урахуванням соціально-психологічних характеристик, організація навчальної діяльності студента, формування студентських колективів, система студентського самоврядування, виховання громадянських і професійних якостей - все це відбиває зміст даної функції.
3. *Управління якістю технології освіти.* У розвитку освіти помітна тенденція збільшення можливостей проектування різноманітних технологій освіти, вибору найбільш ефективних з них. Це й становить основу даної функції управління якістю. Вона включає не просто використання сучасних технологій, а варіювання технологічними характеристиками освіти за факторами року навчання, специфіки навчальної дисципліни, спеціальності в цілому, матеріально-технічних можливостей, концепції виховного процесу та ін. Це функція динаміки управління якістю.
4. *Управління інформаційно-методичним забезпеченням* припускає регулювання процесів пошуку й одержання необхідної навчальної й наукової інформації як студентом, так і викладачем, використання найбільш ефективних методичних схем оволодіння знаннями. Це функція організації бібліотечної роботи й діяльності інформаційних центрів.
5. *Управління якістю матеріально-технічного забезпечення* передбачає розподіл і оформлення навчальних приміщень, використання лабораторного устаткування й комп'ютерних класів, залів для самостійної роботи. Тут велике значення має своєчасне відновлення техніки.
6. *Управління якістю інфраструктури освіти.* Ця функція організації роботи забезпечуючих служб освітньої установи - адміністративно-господарські підрозділи, бухгалтерія, планово-фінансовий відділ та ін.
7. *Управління якістю освітньої програми,* що включає розвиток концепції спеціальності й компетенції випускника, навчальна план,

кваліфікаційні вимоги, організацію практик і підсумкові заходи, склад циклів навчання та ін.[3].

Може скластися враження, що система управління якістю нічим не відрізняється від системи управління освітнім процесом взагалі. Функції в деяких своїх рисах начебто однакові.

Звичайно, функції схожі, хоча й не у всьому. Але головна відмінність у тім, що джерела й орієнтування цих функцій припускають показники якості й існують спеціалізовані ланки для реалізації цих функцій або контролю їхнього виконання. У цьому особливість системи управління якістю освіти. Взагалі ця система є не стільки частиною загальної системи управління, скільки її специфічною особливістю.

Головною ідеєю сучасного розвитку *теорії й практики управління якістю освіти* є відмова від традиційного підходу, при якому управління освітнім процесом здійснювалося за оцінками кінцевого результату. *Сучасний підхід,* що ґрунтується на концепції «Загального управління якістю», орієнтований на створення загальної системи управління якістю освіти, що передбачає регулювання процесу на підставі оцінювання його стану по спеціально виділених критеріях якості для всіх компонентів самого процесу, а також факторів, що впливають на кінцевий результат [2]. Це є принципово новим підходом.

Загальне управління якістю (Total Quality Management) - це підхід до управління організацією, націлений на якість, який ґрунтується на участі всіх її членів (персоналу у всіх підрозділах і на всіх рівнях організаційної структури) і спрямований на досягнення як довгострокового успіху шляхом задоволення вимог споживача, так і вигоди для членів організації й суспільства [5].

Основна ідеологія TQM ґрунтується на принципі – поліпшенню немає меж. Діє цільова установка – прагнення до нуля дефектів і до нуля невиробничих витрат, а також до постачання – точно в термін. При цьому є усвідомлення, що досягти цих меж неможливо, але до цього треба постійно прагнути і не зупинятися на досягнутих результатах. Ця ідеологія має спеціальний термін – «поспіне поліпшення якості» [4].

Мета TQM: досягнення довгострокового успіху шляхом максимального задоволення запитів споживачів, співробітників і суспільства.

Завдання TQM: постійне поліпшення якості шляхом регулярного аналізу результатів і коректування діяльності, повна відсутність дефектів і невиробничих витрат, виконання наміченого точно в строк.

Тактика TQM: попередження причин дефектів; залучення всіх співробітників у діяльність по поліпшенню якості; активне стратегічне управління; безперервне вдосконалювання якості продукції й процесів; використання наукових підходів у вирішенні завдань; регулярна самооцінка.

Таблиця 1
Відмінності основних принципів традиційної системи управління і системи TQM

Традиційні принципи управління	Принципи системи TQM
Задоволення потреб замовника	Задоволення потреб споживача, суспільства й співробітників організації
Планування, забезпечення й контроль поліпшення якості продукції	Планування, забезпечення й контроль поліпшення якості всіх процесів і систем
Розробка переважно коригувальних впливів	Розробка переважно попереджуючих впливів
Навчання управлінню якістю тільки співробітників відділу контролю якості	Навчання управлінню якістю усього персоналу
Покладання функцій забезпечення якості на відділ контролю якості	Покладання функцій управління якістю на всіх співробітників
Рішення в області якості тільки «палаючих» питань і завдань сьогоднішнього дня	Регулярне виявлення й вирішення в галузі якості хронічних проблем
Виконання кожним автономно поставленого завдання	Координація й взаємодія діяльності всіх співробітників в галузі якості

Основними елементами стратегії TQM є:

1. *Роль вищого керівництва.* Керівництво має інтегрувати систему управління якістю в загальну модель управління ВНЗ. Управління якістю освіти має здійснюватися через конкретні рішення, які однозначно й чітко відображають позицію керівництва. Стиль керівництва має бути корпоративний, наставницький.
2. *Орієнтація на споживача.* ВНЗ має стати організацією, що орієнтована на клієнта і вважає студентів, персонал, працедавців та суспільство своїми споживачами. У вищому навчальному закладі повинні впроваджуватися процеси, спрямовані на визначення оцінки його діяльності споживачами.
3. *Стратегія планування.* ВНЗ має уникати планування діяльності з підвищення якості підготовки майбутніх фахівців як відокремленої від своєї загальної сфери діяльності. Оптимальною для ВНЗ вбачається підготовка стратегічного плану за принципом знизу – вгору.
4. *Залучення працівників.* Професорсько-викладацький склад є

головною конкурентною перевагою ВНЗ. Відповідно, важливо створювати умови для максимального розкриття та використання його творчого потенціалу. Необхідно делегування більшої відповідальності на нижчі рівні відповідальності.

5. *Навчання працівників.* Критичним фактором успіху запровадження TQM у вузі є організація навчання. Навчання необхідно починати з ректорату, а потім використовувати принцип "доміно". Вчитися потрібно і на успіхах, і на невдачах, своїх, своїх конкурентів, замовників, постачальників.
6. *Нагороди та визнання.* Залучення персоналу ВНЗ до роботи за принципами TQM має стимулюватися визнанням та винагородами.
7. *Лояльність працівників.* Для забезпечення лояльності працівників ВНЗ необхідно створити такий клімат, щоб робота приносила радість.
8. *Зв'язок зі споживачем.* Керівництво ВНЗ має обов'язково налагодити зв'язки з усіма категоріями споживачів, залучати їх до участі у ключових процесах діяльності закладу, зокрема, у процесі стратегічного планування. Вимоги до якості не завжди в полі зору замовника. Тому необхідно прагнути до задоволення всіх потреб "покупця". При цьому слід враховувати і те, щоб результати діяльності ВНЗ відповідали визначеним стандартам.
9. *Проектування та розроблення продукції, послуг*. Для ВНЗ воно полягає у створенні нових навчальних планів та програм, а також наукової продукції в рамках науково-дослідних робіт вищого закладу.
10. *Управління процесами*. Доведено, що бажаного результату досягають, якщо діяльністю і відповідними ресурсами управляють як процесом.
11. *Якість постачальників.* Вимоги до якості продукції постачальників є практично такими ж, як і до власної.
12. *Збір та аналіз даних.* Це передбачає розроблення і впровадження системи моніторингу якості освіти у ВНЗ.
13. *Бенчмаркинг.* Він дає змогу на підґрунті порівняння з іншими ВНЗ визначити власні шляхи розвитку і можливості для удосконалення [4].

Найбільший ефект TQM дає під час узгодженого використання цієї концепції на рівнях: індивідуальному; кафедри, лабораторії, відділу; університету, інституту; державному.

Нами було проведено дослідження якості професійної підготовки майбутніх фахівців в Одеському національному університеті імені І.І.Мечникова за такими параметрами: мотиви вибору студентами професійної діяльності; розуміння її сутності; якість підготовки майбутніх фахівців; можливість розкриття і реалізації студентами власних здібностей і можливостей. З цією метою нами було

проведено анкетування «Усвідомлення професії: оцінка якості освіти» [3]. В анкетуванні взяли участь 50 магістрантів і 31 студент III курсу ОНУ імені І.І.Мечникова.

Аналіз результатів анкетування засвідчив, що більшість опитуваних студентів університету (більше 50%) обирали спеціальність, враховуючи власні здібності й особисту схильність до певного виду діяльності; мають уявлення про майбутню професійну діяльність; вважають що фахові знання відбивають зміст і особливість професійної діяльності; вважають, що навчання в університеті допомогло їм оцінити свої індивідуальні здібності; визнають, що існуюча система оцінювання знань відповідає умовам і потребам організації навчального процесу. Проте доволі значна частина опитуваних студентів вказує на недоліки в організації навчального процесу в університеті, серед яких визначають такі: методична непідготовленість викладачів (20% магістрантів), недостатні можливості щодо визначення і розвитку своїх здібностей і можливостей (28% магістрантів), недостатня ефективність системи оцінювання знань, умінь і навичок.

Дослідження думки студентів щодо якості їх підготовки дає підстави виділити такі напрямки удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців: підвищення педагогічної майстерності викладачів університету; впровадження інноваційних технологій навчання, які сприяють індивідуалізації і диференціації навчання, самореалізації студентів; оновлення змісту професійної підготовки і методики викладання відповідно до вимог професійної діяльності; удосконалення організації і змісту профорієнтаційної роботи.

Висновки. Отже, стратегія TQM зорієнтована на запобігання випуску неякісної продукції, а не на її виправлення. Діяльність вищого навчального закладу з управління якістю освіти на основі концепції TQM передбачає:

1. проведення проблемного аналізу стану освітнього процесу за схемою: результати – освітній процес – умови;
2. орієнтацію всієї діяльності вищого навчального закладу *на мету освіти,що має відображати потреби суспільства,* від задоволення яких залежить його конкурентноспроможність;
3. безперервне вдосконалювання й підвищення якості *всіх процесів* освітньої діяльності;
4. створення системи науково-методичного забезпечення освітнього процесу;
5. забезпечення участі всього професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, а також студентів у вирішенні проблем якості освіти;
6. створення системи мотивації якості освіти на всіх рівнях: студент – викладач - керівник;

7. розробку й використання сучасних технологій якості освіти;
8. організацію внутрішньовузівської системи підвищення кваліфікації викладачів і керівників підрозділів з питань управління якістю освіти;
9. створення системи моніторингу якості освіти на основі об'єктивних показників стану якості й оцінки тенденцій її зміни;
10. установлення відповідності якості освіти місії й меті освіти в суспільстві;
11. формування інформаційного забезпечення управління якістю освіти;
12. визначення рейтингу вищого навчального закладу серед інших вищих навчальних закладів країни.

Робота з перерахованих напрямків дає можливість підвищити ефективність і якість підготовки фахівців.

Системне дослідження управління якістю освіти у ВНЗ передбачає вивчення комплексу проблем, що охоплюють: а) з'ясування сутності базових понять якості освіти (її визначення, структурні компоненти, властивості, критерії і норми тощо); б) визначення процедур і показників оцінювання якості освіти (як освітнього процесу, його результату і функціональної системи); в) проведення моніторингу та прийняття управлінських рішень з метою забезпечення встановлених норм якості освіти на всіх її рівнях.

Література

1. ДСТУ 3230-95. Управління якістю та забезпечення якості. Терміни та визначення. – К., 1995.
2. Исаев В.А. О концептуальной модели системы анализа качества информационно-образовательной среды (ИОС) системы открытого образования/ В.А. Исаев // Материалы X Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология и практика». Книга 1. — М., 2002. — С.173-183.
3. Коротков Е.М. Управление качеством образования/ Э.М.Коротков. – М.: Академический проект, 2007. – 320с.
4. Побудова систем управління якістю освіти вищих навчальних закладів: посіб. для студ. вищ. навч. закл.: у 2 кн. / [Л.М.Віткін, С.М.Лаптєв, Т.В.Фініков, С.М.Піддубна]. – К.: Таксон, 2009. – 564с.
5. Фомичев С.К. Основы управления качеством / С.К.Фомичев, А.А.Старостина, Н.И. Скрябина. – К., 2002. – 192с.

БЕЛИКОВ Д.Ю.,
аспирант ГЛАУ

СКАРБОВИЙЧУК Д.В.,
соискатель ГЛАУ

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АВИАДИСПЕТЧЕРОВ КАК ОПЕРАТОРОВ СЛОЖНЫХ СИСТЕМ

В статье рассмотрена проблема безопасности полетов по человеческому фактору, связанная с недостаточно развитой профессиональной надежностью; а именно: оперативной памятью, вниманием, концентрацией внимания авиадиспетчерского состава при непосредственном управлении воздушным движением.
Ключевые слова: внимание, ошибка, авиадиспетчер, память.

This article is devoted to the problems of professional training. A lot of aviation crashes, accidents and incidents are connected with so called "human factor". One of the reasons of such faults is that air traffic controllers can not remember all numeral, lateral and graphical information that surrounds and changes on ATC's computer system's screen in short period of time; air traffic controllers can not concentrate their attention for a long period of time and are not taught how to improve their skills in this specific direction of operator's mind activity.
Keywords: attention, mistake, air traffic controller, memory.

Стаття розкриває проблему важливості людського чинника при забезпеченні безпеки польотів, яка пов'язана з недостатньо розвинутою професійною надійністю, а саме: оперативною пам'яттю, увагою, концентрацією уваги авіадиспетчерського складу при управлінні повітряним рухом.
Ключові слова: увага, помилка, авіадиспетчер, пам'ять.

Под профессиональной надежностью понимается стабильность интеграции мотивационных, эмоциональных, интеллектуальных, психофизиологических, психологических и физических компонентов деятельности, направленных на эффективное обеспечение профессиональных функций в нормальных и экстремальных режимах работы в заданное время. [1]

© БЕЛИКОВ Д.Ю., СКАРБОВИЙЧУК Д.В., 2010.

В процессе формирования надежности авиационных специалистов мы уделяем внимание как теоретической, так и практической подготовке авиадиспетчера. Применяется система тестирования для поддержания знаний, а для поддержания умений и отработки навыков при нестандартных ситуаций - применяются диспетчерские тренажеры.

Однако, материальные потери от лётных происшествий за последние годы составили свыше 4 млрд. долларов. Анализ научных отчётов, описывающих различные предпосылки к лётным происшествиям, показывает, что 86% произошли по вине человека, из которых по недостаточной профессиональной подготовке лётного состава 49% и 37% - по вине авиадиспетчеров. Это обстоятельство с особой остротой ставит вопрос как о необходимости повышения профессиональной надёжности авиадиспетчерского персонала, так и о построении эффективной системы профессионального обучения на этапе стажировки на рабочем месте.

Являясь оператором сложной системы, одной из составляющих надежности авиадиспетчера является корректное и быстрое восприятие знаково-буквенной и звуковой информации. От того, как быстро специалист сможет увидеть, услышать и запомнить, удержать в памяти и вовремя применить ранее услышанную или увиденную информацию при управлении воздушным движением, зависит безопасность воздушного движения в целом.

При изучении проблемы тщательно изучались руководящие и регламентирующие документы Международной организации гражданской авиации (ИКАО), что дало возможность определить проблему и конкретизировать задачи научного поиска. В связи с тем, что данная работа затрагивает, прежде всего, проблему обеспечения надежности полетов, то первоочередному изучению подлежали работы, освещающие концептуальные основы организации профессионального обучения операторов особо сложных систем управления (Р.Н. Макаров, Л.В.Герасименко, И.Л. Смирнова) [1, 2, 3], и документов Госдепартамента авиационного транспорта Украины.

С момента зарождения и до реактивной эры в авиации исследованиями профессиональной подготовки занимались в основном авиационные врачи, психологи, методисты и инструктора лётного обучения. Исследования, проведённые В.А.Горячевым, А.И.Годуновым, В.И.Чугуновым и другими учёными, не затрагивали дидактическую сторону профессиональной теоретической подготовки авиадиспетчеров. Исследования современных учёных (К.К.Платонов, В.Г.Кузнецов, Ю.В.Воронцов, В.А.Пономаренко, Е.И.Шерешев, Р.Н.Макаров и др.) показали, что теоретическая подготовка является не только эффективным способом формирования профессионально важных качеств авиаспециалиста, но и методом прогнозирования его

профессиональной надёжности.

За 4 квартала 2009 и 2 квартала 2010 годов, были выявлены следующие нарушения в работе авиадиспетчерского состава «Украэроруха».

Таблица 1
Классификация нарушений авиадиспетчерского состава за 2009-2010 г.г.

	I/09	II/09	III/09	IV/09	I/10	II/10
Не выполняется исправление допущенных экипажем ошибок	-	-	-	15	10	10
Неверно выполняется исправление допущенных экипажем ошибок	-	-	-	8	9	11
Неверно назван позывной воздушного судна	31	5	26	42	18	33
Неверный порядок передачи чисел	3	0	4	13	0	11
Всего нарушений	34	5	30	78	37	65

Из таблицы видно, что за 6 кварталов количество разного рода ошибок меняется произвольно, не прослеживается закономерность их изменений. Мы не берем во внимание первые две строки таблицы, так как не имеем объективных данных за весь период наблюдения. Изначально такого рода ошибки попросту не отслеживались. Но, так как они все же имеют место, на них нельзя не обращать внимания. Поэтому, начиная, с IV квартала 2009 года производится анализ данных ошибок. Большая часть ошибок это неверно названные позывные ВС- 155 ошибок, в то время как наименьшее количество связано с неверным порядком передачи чисел- 31. Если провести сравнительный анализ, то мы можем увидеть, что количество ошибок допущенных экипажем, как правило находится примерно на том же уровне, что и неверный порядок передачи чисел.

Данные ошибки, нельзя классифицировать под определенный стереотип ошибок фразеологии, когда имеются нарушения в порядке слов, специальной терминологии, недостаточном владении языком для понимания. Или же технологии работы авиадиспетчера, когда оператор по каким-то причинам не знает, игнорирует или сознательно нарушает требования норм, технологий, инструкций и руководящих документов. Речь идет об ошибках незаметных самому оператору. Авиадиспетчер бывает полностью уверен, что увидел, ввел в систему управления воздушным движением и выдал экипажу «правильную» информацию, исправил экипаж в случае ошибки «правильно»,

услышал «правильное» подтверждение, вызвал воздушное судно «правильным» позывным, т.е. об неосознанных и непреднамеренных ошибках внимания.

В этой связи проблема надёжности авиадиспетчерского состава и путей её решения, особенно при формировании надёжности принятия и реализации решения в особых и критических ситуациях, требует комплексного осмысливания. На повестку дня встаёт проблема разработки психолого-педагогических основ организации такой подготовки диспетчерского состава.

Для выбора методов формирования надёжности авиадиспетчера необходимо определить уровни надёжности человеческого фактора. На основании проведённых исследований можно выделить следующие уровни профессиональной надёжности диспетчера:

а) психологический, характеризующий профессиональную готовность специалиста;
б) профессионально-прикладной, определяющий необходимые знания, навыки, умения стажера;
в) психофизиологический, определяющий устойчивость знаний, навыков и умений в экстремальных условиях профессиональной деятельности;
г) медико-биологический и физический, характеризующий общую работоспособность диспетчера в ожидаемых условиях и прогнозирующий его профессиональное долголетие;
д) биохимический, характеризующий степень восстанавливаемости, запас буферных систем диспетчера, изменения под воздействием стресса для прогнозирования патологических состояний. [3]

Как мы видим, установлена первоначальная проблема авиационных специалистов: на первом и втором местах в определении уровня профессиональной надёжности диспетчера стоит профессионально-прикладной уровень, который состоит из системы знаний и системы навыков, создающих готовность человека к самостоятельному решению поставленных перед ним задач, и психологический, способность человека-оператора контролировать внимание и концентрацию внимания в определенный период времени. [3]

Именно в повышении индивидуальных особенностей памяти, концентрации внимания и оценки способности к концентрации внимания, устойчивости внимания при длительной однообразной работе или простой, но монотонной работе, способности произвольно распределять внимание между несколькими однородными объектами, устойчивости внимания и особенностей распределения внимания в условиях смысловой помехи,

способности выполнять действия, требующие постоянного переключения внимания с одного рода действий на другой, а так же в выявлении и оценке индивидуальных различий в переключении внимания и лежит проблематика формирования надежности авиадиспетчера.

Память - не столько устройство, сколько процесс, в котором задействованы различные “инструменты”. К ним относятся:

- образы, возникающие в нашем воображении и построенные на базе ощущений: зрительных, слуховых, тактильных, обонятельных и проч.;
- мышление, то есть умение выполнять умственные операции с элементами информации;
- технология работы, в которую входят как знание процессов, происходящих в мозгу в процессе познания, так и умение использовать знание этих процессов для борьбы с невнимательностью, утомляемостью, ленью;
- обязательным инструментом памяти является хорошо развитая речь - то есть умение свободно высказывать свои мысли, используя все богатство языка в жизни, и фразеологии в работе;
- интеллект, под которым мы понимаем имеющуюся сумму знаний и сумму умственных операций, которыми овладел оператор. [4] Чем лучше эти параметры, тем мощнее будет работать механизм памяти. А тренируя память, внимание и пространственное мышление ежедневно, в процессе стажировки, авиадиспетчер будет легко себя чувствовать как при интенсивной нагрузке, так и при нестандартных ситуациях.

Основные трудности запоминания связаны с особенностью любого специалиста при запоминании динамических данных (маршрут воздушного судна, его тип, высота полёта, курс, код ответчика, скорость, язык общения), которая заключается в том, что в этом отделе человеческой памяти может обрабатываться одновременно только 7±2 единицы информации. А если учесть, что каждые две-три минуты могут появляться и выходить из сектора до 15 воздушных судов, сама надежность неподготовленного в данном плане специалиста вызывает обеспокоенность.

Сталкиваясь с системой проверок памяти, внимания и концентрации внимания только лишь на этапе психологического отбора будущих авиационных специалистов (пилотов и авиадиспетчеров), мы не задумываемся, что данные психологические качества могут быть изменены в конкретном и специальном педагогическом процессе, где преподаватель или инструктор может являться связующим элементом на этапе формирования надежности оператора. Сталкиваясь в процессе работы и стажировки именно с

произвольным вниманием (искусственным), и понимая его как продукт воспитания, обучения или увлечения чем-либо, заинтересовывая и заставляя действовать оператора в несвойственных для памяти и внимания человека условиях (инстинктивное внимание), мы заставляем искать обучаемого действенный двигатель своих мотиваций, начиная от получения больших материальных благ, заканчивая страхом ответственности за неправильные или ошибочные действия. В противном случае произвольное внимание не может состояться. [4]

Учитывая, что при работе авиадиспетчера с автоматизированной системой управления воздушным движением отсутствуют активные возбудители внимания, которые инстинктивно могли бы заставить концентрировать и распределять внимание на то или иное воздушное судно: громкие звуки, яркие световые явления, резкие вкусы и сильные запахи, сильные давления, крайние температуры и сильные боли, которые могли бы заставить оператора сопоставить и запомнить их благодаря своей интенсивности, а внимание и память должны быть сосредоточены на монотонных действиях (часто одинаковой по структуре фразеологии) и похожих по структуре объектах (отметках воздушных судов) мы приходим к выводу, что внимание - состояние исключительно ограниченное во времени, так как оно находится в противоречии с основным условием психической жизни - изменяемостью. Внимание - состояние неподвижное. [4] Каждому авиадиспетчеру из личного опыта известно, что если оно продолжается чрезмерно долго, в особенности при неблагоприятных обстоятельствах, то вызывает постоянно возрастающую неясность мыслей, затем полное умственное изнеможение. Именно этим и вызвано большое количество ошибок в работе авиадиспетчерского персонала, которое должно быть качественно изменено в педагогическом процессе подготовки авиационных специалистов.

Итак, можем ли мы, как преподаватели, инструктора, методисты полагаться при обучении и стажировке авиадиспетчерского персонала лишь на личную мотивацию обучаемого в плане совершенствования его системы памяти и внимания? Нет. В настоящее время возросло значение надежности не только в части формирования специалиста как субъекта концентрации профессиональных знаний, навыков и умений, так и в части обеспечения совершенно новых подходов в развитии таких бесспорно необходимых качеств операторов как пространственное мышление, устойчивость внимания, концентрация внимания, распределение внимания, переключения внимания, память.

В настоящее время возросло значение надёжности профессиональных знаний, навыков и умений в обеспечении безопасности полётов. Поэтому на

повестку дня особо актуально встаёт проблема качества профессионального обучения, в частности разработки организационных параметров и дидактического наполнения процесса формирования профессиональных знаний, навыков и умений авиадиспетчеров.

Литература

1. Макаров Р.Н, Рубец М.И., Неделько С.Н. Авиационная педагогика и психология. Авиационная психология. Москва-Кировоград: МАПЧАК и ГЛАУ, 2003. – 323с.
2. Макаров Р.Н., Герасименко Л.В., Надзий Н.А., Стрелец И.В. Теоретические основы профессиональной авиационной педагогики. Учебник. М. 2000г.
3. Смирнова И.Л. Интегративные теоретические знання пилотов – залог безопасности полетов. Кировоград: КОД, 2008. – 183с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. Психология внимания. Хрестоматия по психологии. Московский психолого-социальный институт. М., ЧЕРО. 2001г – 858с.

БІЛАВИЧ Г.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент Прикарпатського
національного університету
імені Василя Стефаника

РОЗВИТОК МОВНОГО ЕТИКЕТУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗА УМОВ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті порушено питання мовного етикету як складника культури мови особистості. Виокремлено тематичні групи українського етикету спілкування, окреслено регіональні особливості мовного етикету галичан. Більшість учнів початкової школи мають середній рівень володіння етикетними формулами. Формування мовного етикету молодших школярів передбачає підготовку майбутніх учителів до здійснення такої роботи у школі.
Ключові слова: мовний етикет, культура мови, молодший школяр, регіональні особливості мовного етикету, майбутні учителі.

The article raised questions of linguistic etiquette as individual components of the culture of language. Singled out groups of Ukrainian etiquette communication outlines regional peculiarities Galician language etiquette. Most students of primary schools have an average level of label formulas. Formation of linguistic etiquette younger pupils provides training of teachers to implement such work in school.
Key words: language etiquette, language culture, younger pupils, regional peculiarities of language etiquette, future teachers.

Мовний етикет справедливо вважають культурним обличчям нації. Він втілює найтиповіші риси мовної поведінки людини в найрізноманітніших життєвих ситуаціях. Увібравши давні традиції, звичаєві приписи, мовленнєвий етикет українців є унікальною, універсальною моделлю їх мовної діяльності, що виявляється в системі стійких мовних виразів. Знання цієї системи є своєрідним барометром духовної зрілості нації. І навпаки нехтування законів мовного етикету - ознака її глибоких корозійних процесів, які за останні

 © БІЛАВИЧ Г.В., 2010. УДК: 147.97:41

десятиріччя, на жаль, прогресують.

Різні аспекти формування мовленнєвої культури молодших школярів знайшли своє відображення у працях сучасних дослідників, а саме: питання мовленнєвої особистості (М.Вашуленко, О.Горошкіна, С.Єрмоленко, Л.Мацько, Л.Паламар, Г.Сагач, О.Смолинський); взаємодія мови та світу людини, мовної гармонізації свідомості, мови як поліфункціонального духовного явища (К. Арутюнов, Ю.Жадько, В.Жадько, І.Левяш, О.Федик та ін.), духовно-естетична сутність слова (В.Костомаров, В.Ніколаєва, В.Троїцький); мовленнєва культура в системі культури особистості (Р.Гладіна, М.Львов, Т.Ладиженська, Л. Мацько, В.Соколова, В.Сьоміна, Н.Політова); мовний етикет, національні аспекти мовного етикету (Н.Формановська, С.Богдан, Я.Радевич-Винницький, Є.Чак, М.Стельмахович та ін.); місце риторико-мовленнєвого компонента в педагогічній діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл різного типу (М. Вашуленко, І.Зязюн, А.Капська, М.Пентилюк, Г.Сагач).

Як показало наше дослідження, у сучасній освітній теорії і практиці утвердилася суперечність: з одного боку, навчальна програма з української мови для кожного класу орієнтовано визначила коло умінь і навичок, які стосуються мовленнєвої поведінки молодшого школяра, з іншого – у практиці простежуємо низький рівень володіння мовним етикетом учнів. Таку ситуацію кваліфікуємо як критичну, позаяк саме в початкових класах закладаються основи ввічливої мовної поведінки, прищеплюються добрі манери. Якщо елементарні норми етики мовлення не закладені дітям змалечку, відтак доведеться усувати це упущення з великими труднощами, позаяк формується «безкультурне сучасне молодіжне середовище» (О.Пономарів).

Інтерес до мовного етикету - глибоко науковий, пов'язаний із проблемою спілкування, викликаний як досягненнями теоретичної лінгвістики, так і суміжних із нею наук: психолінгвістикою, соціолінгвістикою, етнолінгвістикою, паралінгвістикою, а також педагогікою. Вважаємо за доцільне виокремити низку проблемно-пошукових полів у вивченні вітчизняного мовного етикету: визначення предметного поля мовного етикету, встановлення його одиниць, з'ясування сутності понять «мовний етикет» та «мовленнєвий етикет», його розуміння різними мовознавцями.

Сучасний комплексний підхід до проблем мовного етикету, що враховує дані усіх згаданих галузей, дозволяє по-новому розглянути особливу систему стійких формул спілкування, яку й позначають терміном «мовний етикет». Мовний етикет є однією із важливих сторін людського спілкування, — це сукупність значною мірою стандартизованих висловів, що складають собою стереотипи мовлення, готові формули з певною синтаксичною структурою і лексичним наповненням. Вибір стандарту мовленнєвої поведінки, етикетних формул залежить від соціальних якостей (статусу, віку, освіти) адресата

мовлення у їх стосунку із якостями автора висловлювання, і від характеру взаємин між комунікантами, ступеня їх знайомства і близькості та інших конкретних ситуацій мовлення.

У результаті наукового пошуку з'ясовано, що українські дослідники національного етикету виокремлюють такі тематичні групи: звертання, вітання, вибачення, подяка, прохання, прощання (Н.Бабич); О. Мацько вважає окремими етикетними тематичними групами ті, куди входять лексеми на позначення побажання та компліменти; дослідниця О.М. Миронюк вказує на інші етикетні ситуації зі своїм набором мовних засобів: привернення уваги, рекомендування, знайомство; Г.Татаревич наводить цілу низку лексичних етикетних одиниць, що супроводжують частування; дослідниця вважає їх «ґречностями, що вказують на певний тон у громадському обходженні», а також наводить приклади норм етикету відмови.

Вважаємо за доцільне виокремити низку проблемно-пошукових полів у вивченні вітчизняного мовного етикету: визначення предметного поля мовного етикету, встановлення його одиниць, з'ясування сутності понять «мовний етикет» та «мовленнєвий етикет», його розуміння різними мовознавцями.

Сьогодні в науковій літературі вживаються обидва означення, що вносить плутанину в категоріальний апарат і сферу дослідження. Так, у О. Федик, М. Кіяновської, М.Стельмаховича, Г. Татаревич - «мовленнєвий етикет», а в Н. Плющ, С. Богдан, О.Мацько, О. Миронюк - «мовний етикет. На нашу думку, поза всякими сумнівами слід послуговуватися терміном «мовний етикет». Аргументуємо нашу міркування: по-перше, усі мовні стереотипи спілкування, що складалися віками, будучи спочатку мовленнєвими разовими одиницями, із часом стійко прикріпилися до стереотипних поведінкових ситуацій і ставали, подібно до фразеологізмів, етикетними кліше, фразеологізмами. Отже, під дією фактора часу та фактора відтворення, етикетні мовні засоби із разових фактів мовлення стають факторами мови. По-друге, абстраговані від конкретних актів мовлення й узагальнені одиниці мовного етикету відкладаються у фонд мови і в результаті постійного вживання стають стереотипними одиницями мови - стійкими формулами; російський дослідник П.А. Лекант навіть відносить етикетні формули до особливого класу фразеологізованих речень, а це, без сумніву, мовний рівень, а не мовленнєвий. Попри те, що в науковій літературі використовуються обидва терміни, у результаті наукового пошуку ми дійшли висновку, що доцільніше все ж уживати поняття «мовний етикет», ним ми і послуговувалися у тексті роботи, незважаючи на те, що при затвердженні теми магістерського дослідження використано дефініцію «мовленнєвий етикет».

Як засвідчив аналіз джерельної бази, не менш дискусійним та мало визначеним є питання термінування мовних одиниць етикету. Так, для

позначення мовних етикетних одиниць вживають низку термінів: форма ввічливості, етикетні мовні формули, формули звертання, вибачення, подяки й ін. (Н.Плющ); етикетна одиниця (Г.Татаревич); стійкі формули спілкування, формули ввічливості (О.Мацько); стилістичні формули (М.Гудзій, С. Богуславський), постійні формули (А.Орлов), стилістичні трафарети (Д. Лихачов), стійкі формули (І.Єрьомін), стереотипні формули (І.Мансикка), стилістичні шаблони (Б.Ларін), традиційні формули (Б.Творогов), стійкі формули спілкування, стійке висловлювання, фразеологічне речення (Н. Формановська). Як бачимо, немає бодай якоїсь єдності в термінуванні етикетних мовних одиниць. Найвдалішими спеціальними назвами можна назвати ті, у складі яких є вказівка на сферу використання, тобто етикет і мову. Отож питання про спеціальну назву для етикетних одиниць залишається відкритим.

Український мовний етикет - це національний кодекс словесної добропристойності, правила ввічливості, що сформувався історично в культурних верствах народу, передається від покоління до покоління як еталон порядної мовленнєвої поведінки українця, виразник людської гідності та честі, української шляхетності й аристократизму духу (М.Стельмахович) [1; 3]. Український мовний етикет передбачає властиві українцям національно-специфічні правила мовленнєвої поведінки, утілені в системі стійких формул і виразів для прийнятих і запропонованих суспільством ситуацій чемного контакту зі співбесідником.

В українській мові є цілий арсенал етикетних мовних формул звертання, привітання, прощання, прохання, вибачення та низка інших. Загальноукраїнські правила і норми мовного етикету поширені на всіх теренах, де проживають українці. Але поряд із ними – не замінюючи, а швидше доповнюючи їх – вживаються і дещо відмінні засоби поштивого спілкування, засновані на місцевих традиціях, звичаях, обрядах і віруваннях. Мовознавці зазначають, що на мовний етикет галичан істотно вплинула народна культура місцевих етнічних груп – гуцулів, бойків, покутян, опілян, західноукраїнська літературна традиція, зрештою – і запозичені від сусідів-поляків елементи підкресленої ґречності. З плином часу і передовсім у єдиних мовно-літературних процесах останнього півсторіччя сформувалися ті мовленнєві правила, що закріпилися у свідомості українського народу як галицизми (хоч при їхній поширеності в Україні вважати їх лише західноукраїнським явищем було б недоречністю, перебільшенням). За сучасних умов демократизації українського суспільства, культурного відродження надбання галицького мовного етикету можуть вагомо прислужитися до розвитку й збагачення української мови, позаяк у них відтворена споконвічна історія великого масиву українства, віддзеркалено

традиційно-народне світобачення.

Передовсім звертає на себе увагу нинішня повсюдна активізація на західноукраїнських землях ледве не заборонених за часів тоталітаризму звертань пан, пані, панове. Якщо на Сході України їхнє вживання закріпилося переважно в офіційно-діловій сфері (це звертання до іноземних гостей, високопоставлених урядовців, учасників зборів і засідань і под.), то на Заході нашої держави ці звертання знову стали побутовими, загальноприйнятими. Тут їх можна почути на вулиці, в крамниці й на ринку, в автобусі й електричці, в школі тощо. До регіональних особливостей мовного етикету галичан належить і виняткове вживання звертання у кличному відмінку: Марічко! Миколо! Андрію! Мамо! Тату! Бабусю! Дідусю! Дядьку! До них відносимо й зменшувально-пестливі власні імена, якими називають дітей, родичів, близьких друзів. На відміну від русифікованих Альоша, Серьожа, Кіріл, Крістіна, Ваня, Вася, Коля, Міша, Маша, Свєта і под., це власне українські утворення, причому частково такі, що їх рідко коли зустрінеш в інших куточках України, особливо в містах: Іванку, Івасику, Миколайку, Михасю, Михаську, Миросю, Марічко, Анничко, ін.[3, с.20]

У результаті спостережень над мовленням молодших школярів дійшли висновку, що їхня культура мовлення постійно перебуває під впливом соціальних змін (як позитивних, так і негативних), що відбулися в Україні за останні десятиріччя. Більшість учнів початкової школи мають середній рівень засвоєння мовного етикету. Тому вся робота з формування мовного етикету в процесі засвоєння знань з мови може бути значно ефективнішою, якщо спрямовуватиметься на засвоєння особливостей функціонування мовних засобів у текстах різних стилів та на вироблення в учнів уміння мотивовано використовувати виучувані мовні одиниці в усному і писемному мовленні [2, с.47-48].

Нами розроблена модель (методика) формування мовного етикету молодших школярів, метою якої було виявити рівень розвитку мовного етикету учнів, по цьому запропонувати завдання, спрямовані на вдосконалення рівня володіння етикою спілкування.

Аналіз даних, отриманих у результаті експериментального дослідження, засвідчують ефективність використання різних видів роботи над розвитком мовного етикету учнів 4 класу на уроках рідної мови та читання. Відтак учителі почали звертати більше уваги на вибір робіт, що слугували формуванню мовного етикету, а це сприяло підвищенню навчального і розвивального потенціалу уроків, їх ефективності загалом.

Співвіднесення результатів констатувального та формувального етапів експериментальної роботи засвідчило, що залучення учнів до активної роботи з використання формул увічливості є важливим чинником формування

мовленнєвої культури. Так, до 25,5 % зменшилась кількість учнів за середнім рівнем, відповідно зросла група школярів на оптимальному (30,1 %), високому (17,2 %) рівнях. Слід відзначити помітну тенденцію зростання рівня мовленнєвої культури (володіння мовним етикетом) у всіх молодших школярів. Найбільші зрушення відстежуємо за критеріями щодо володіння мовним етикетом, мовленнєвої творчої активності, емоційності та естетичної виразності мовлення, використання засобів художнього мовлення, «етикетної» спрямованості мовленнєвої поведінки.

Формування мовного етикету молодших школярів передбачає підготовку майбутніх учителів початкових класів до здійснення такої роботи у школі, а саме: урахування і вдосконалення лінгвістичних і соціально-психологічних знань і навичок студентів, їхнього комунікативного досвіду; комплексне формування мовної і соціокультурної компетенції у складі власне комунікативної компетенції; розвиток умінь і навичок дотримання доцільності у використанні мовних норм, зокрема, їх варіантів; удосконалення усного і писемного мовлення щодо дотримання в ньому комунікативних якостей у ділянці мовного етикету; прищеплення студентам умінь орієнтуватися у виборі правильної комунікативної поведінки у суспільстві залежно від конкретної мовленнєвої ситуації.

Отже, за сучасних умов демократизації українського суспільства, культурного відродження скарбниця українського мовного етикету може вагомо прислужитися до розвитку й збагачення української мови, позаяк у ній відтворена споконвічна історія українства, віддзеркалено його традиційно-народне світобачення.

Література

1. Стельмахович М. Г. Мовний етикет / Мирослав Стельмахович // Культура слова. — К., 1981. — вип. 20.
2. Стельмахович М.Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 кл. – К.: Радянська школа, 1981. – 136 с.
3. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет / Мирослав Стельмахович // Дивослово. - 1998.- №3.- С.20-21.

БІЛОУСОВА Л.І.,
кандидат фізико-математичних наук,
професор, завідувач кафедри
інформатики Харківського
національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди
ЖИТЄНЬОВА Н.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри інформатики Харківського
національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПІДТРИМКИ У НАВЧАННІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Статтю присвячено розкриттю функцій комп'ютерної підтримки у навчанні природничо-математичних дисциплін. Висвітлено застосування комп'ютерної підтримки для підвищення рівня пізнавального інтересу, для мотивації пізнавальної діяльності, для формування у школярів активного ставлення до процесу навчання, для прищеплення учням навичок саморозвитку, самовиховання та самоосвіти.
Ключові слова: комп'ютерна підтримка, навчання предметів природничо-математичного циклу, функції комп'ютерної підтримки, інформаційно-комунікаційні технології.

Статья посвящена использованию функций компьютерной поддержки в обучении дисциплин естественно-математического цикла. Раскрыто применение компьютерной поддержки для повышения уровня познавательного интереса, для мотивации познавательной деятельности, для формирования у школьников активного отношения к процессу обучения.
Ключевые слова: компьютерная поддержка, обучение предметам естественно-математического цикла, функции компьютерной поддержки, информационно-коммуникационные технологии.

Given article is devoted to the use of computer support functions to study naturally-mathematical disciplines. Disclosed the use of computer support for improving cognitive interest, motivation for learning activities, to form a school of active attitude towards learning, for instilling pupils' habits of self-development, self-education and self-education.
Keywords: computer support, to study naturally-mathematical disciplines, computer support functions, information–communication technologies.

 © БІЛОУСОВА Л.І., ЖИТЄНЬОВА Н.В., 2010. УДК [371.31: 5]: 004

Постановка проблеми. Дисципліни природничо-математичного циклу посідають особливе місце в системі загальноосвітньої підготовки, оскільки саме вони формують світогляд молодої людини, створюють цілісне уявлення про навколишній світ і процеси, що в ньому відбуваються. Разом із тим, в останні роки позначилася тенденція суттєвого зниження рівня шкільної підготовки з природничо-математичних дисциплін, що зумовлює необхідність запровадження якісних змін у практику їх навчання. Саме такі зміни можуть бути досягнуті із використанням комп'ютерних дидактичних засобів, які надають учителеві нові можливості для реалізації продуктивних педагогічних технологій, для залучення учнів до активної пізнавальної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Специфіка природничо-математичних дисциплін полягає в тому, що базові знання й уміння, які формуються під час вивчення, є значимими як для створення у свідомості учня єдиної наукової картини навколишнього світу, так і для застосування в життєвих ситуаціях, у технічній та практичній діяльності сучасної людини; у цих дисциплінах широко використовуються уявні поняття й абстракції, знакова символіка й математичний апарат; провідними методами пізнання у природничих науках виступають спостереження й експеримент.

Разом з тим більшість об'єктів вивчення і втілення знань про них у реальну практику людства не можуть бути безпосередньо продемонстровані учням за об'єктивних причин (це стосується об'єктів мікросвіту й макросвіту, а також таких, що не відтворюються у штучних умовах; надзвичайно стрімкоплинних і, навпаки, занадто повільних процесів; екологічно небезпечних явищ тощо). Проведення демонстраційних і лабораторних експериментів обмежують часові рамки уроку; потреба в рідкісних або дорогих речовинах, у спеціалізованому або унікальному обладнанні; вимоги техніки безпеки; необхідність дотримання специфічних умов для демонстрації об'єкту, які неможливо або важко реалізувати в шкільних приміщеннях; неприпустимість експериментування на живих організмах; загальна недостатність шкільної матеріальної бази тощо. Традиційне використання статичних схем для унаочнення навчального матеріалу й візуалізації уявних понять та абстракцій не сприяє усвідомленому сприйняттю їх учнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вивчення феномену пізнавального інтересу, пошуку шляхів його розвитку є предметом ґрунтовних досліджень як вітчизняних психологів і педагогів, так і вчених зарубіжжя. У працях А. Алексюка, Ш. Амонашвілі, А. Ананьєва, Ю. Бабанського, Н. Бібік, Л. Божович, В. Бондаревського, В. Буряка, Ш. Бюлер, Л. Гордона, Б. Друзя, О. Киричука, О. Ковальова, М. Левітова, А. Леонтьєва, М. Махмутова, А. Маркової, Н. Морозової, В. Оконь, Ж. Піаже, Т. Рібо, С. Рубінштейна, М. Скаткіна, Т. Сущенко, Д. Фрейер, І. Шапошнікової, Г. Щукіної та інших закладено теоретичний фундамент і сформульовані продуктивні ідеї розвитку пізнавального інтересу школярів у процесі їх навчання.

Мета статті полягає у розкритті функцій комп'ютерної підтримки для

навчання предметів природничо-математичного циклу, а також висвітленні застосування комп'ютерної підтримки для підвищення рівня пізнавального інтересу який є одним з головних чинників створення позитивної мотивації навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення психофізіологічних особливостей учнів показало, що основними важливими моментами є: опора в поданні навчального матеріалу на образно-емоційний компонент мислення, інтуїцію та уяву учня; надання йому можливості самостійно переконатися в наявності тих чи інших властивостей об'єкта вивчення, тому що підліткам притаманна критичність, небажання приймати щось на віру; акцентування на практичному компоненті навчальної діяльності, зокрема на експериментуванні, оскільки саме така діяльність їх приваблює; розкриття реальної значущості предметних знань і вмінь, без чого навчання для учня втрачає сенс. Психологи відзначають, що велику роль у формуванні пізнавального інтересу школярів відіграють: наочне відображення сутності об'єкта вивчення (Т. Рібо, В. Мухіна), надання учневі можливості виконувати дії з цим об'єктом, набувати власного досвіду чуттєвого ознайомлення з ним через відчуття, сприйняття, спостереження (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, М. Левітов); висвітлення життєвої значущості оволодіння предметними знаннями і вміннями (Ш. Амонашвілі, Ж. Піаже).

Зазначені вище утруднення значною мірою можуть бути скомпенсовані за рахунок використання комп'ютерної підтримки в навчанні предметів природничо-математичного циклу.

Інтерес до вивчення сутності та функцій комп'ютерної підтримки у навчальному процесі зумовлений її суттєвим впливом на продуктивність навчання. Розгляд цих питань в теоретичному аспекті нами здійснено в [3]. Визначення сутності комп'ютерної підтримки нами було здійснено на підставі аналізу надбань педагогічної науки у розробці проблеми педагогічної підтримки [1, 4]. Продовження дослідження в ракурсі визначення основних напрямів застосування комп'ютерної підтримки і тих нових можливостей, які отримує педагог за її використання, дало нам змогу виокремити й обґрунтувати функції комп'ютерної підтримки у навчальному процесі.

Завдяки інформаційній функції комп'ютерної підтримки з'являється можливість розширення інформаційного простору навчального процесу за рахунок доступу до світових інформаційних ресурсів мережі Інтернет, до інформації, що зберігається на електронних носіях, одержана з цифрових пристроїв тощо. Використання інструментальної функції дозволяє збагачувати навчальну, дослідницьку, творчу предметну діяльності учня новітніми потужними інструментами, доступними в он-лайновому режимі (віртуальні мікроскопи, телескопи) або реалізованими в комп'ютерних предметних середовищах). Функція моделювання надає можливість використання інтерактивних мультимедійних моделей природних та уявних об'єктів, фізичних і хімічних явищ та процесів тощо для організації навчально-дослідницької та й інших видів

діяльності учнів. Наочне подання різноманітних об'єктів вивчення, зокрема й абстрактних, відображення взаємозв'язків і взаємозалежностей у їх динаміці з використанням високоякісної тривимірної графіки, анімації, відео та аудіо супроводу становиться можливим завдяки функції візуалізації. Можливість автоматизації окремих фаз навчального процесу - оцінювання навчальних досягнень учнів, відпрацювання репродуктивних умінь, засвоєння алгоритмів розв'язання типових задач тощо, пов'язана із функцією автоматизації. Комунікативна функція дозволяє реалізувати колективні форми організації навчальної діяльності, зокрема з віддаленими учасниками навчального процесу тощо), а аналітична – нагромаджувати дані результативності навчального процесу, здійснювати їх статистичний аналіз, одержувати прогностичні показники тощо.

З огляду на швидкість розвитку засобів телекомунікації, їх надзвичайні можливості щодо доступу до величезних інформаційних масивів, можна зазначити, що ідея випереджаючої освіти стає реально втілюваною [5]. Сьогодні матеріальна база шкіл, ступінь їх комп'ютерного оснащення, наявність доступу до мережі Інтернет дозволяють вводити у практику навчання новітні технології, знаходити шляхи їх ефективного використання у навчальному процесі. Доступ до мережі Інтернет набуває особливого значення в умова, коли перед освітою все гостріше стають проблеми, як найкращим чином передати молоді людські надбання, створити умови для підвищення мотивації пізнавальної діяльності, формування у школяра активного ставлення до процесу навчання, прищепити учневі навички саморозвитку, самовиховання та самоосвіти.

Застосування Інтернет технологій постає як один з потужних засобів вирішення означених проблем. В результаті проведеного аналізу нами виділено основні аспекти використання Інтернет у ракурсі розглядуваних питань. Інтернет дозволяє:

- підвищити науковий рівень викладання природничо-математичних дисциплін за рахунок можливості поширення освітнього простору, використання електронних ресурсів, які відбивають новітні досягнення науки, технологій, досвід педагогічної теорії і практики, матеріали конференцій і періодичних видань, що розміщуються на Інтернет сайтах;
- підвищити зв'язок навчального процесу з життям за рахунок застосування у навчанні інформації про реальні події нашого часу, а також шляхом використання реалістичного ілюстративного матеріалу, який емоційно впливає на учня, дозволяє йому проникнути у світ виучуваних явищ і процесів;
- реалізувати діяльнісний підхід до навчання з тим, щоб учень, у ході розв'язання поставлених задач використовував не тільки здобуті знання й наявний досвід, а й отримував нові знання і новий досвід. Застосування Інтернет технологій для реалізації означеного підходу спирається на

можливість доступу до віддалених дослідницьких ресурсів, енциклопедій, атласів, віртуальних лабораторій тощо;

- змінити авторитарний стиль педагогічного керівництва на суб'єкт-суб'єктну парадигму, основами якої є співробітництво, співуправління і самоуправління, прагнення учня до самореалізації і самовираження в навчальному процесі, цілеспрямований і послідовний розвиток творчого стилю діяльності;
- впровадити нові форми навчально-творчої діяльності учнів у практику школи на основі застосування новітніх засобів комунікації, зокрема таку перспективну форму роботи, як розробка творчих проектів із залученням до їх виконання учнів різних шкіл, регіонів України, різних країн. Залучення школярів до виконання творчо-дослідницьких проектів на матеріалі природничо-математичних дисциплін сприяє покращанню й поглибленню їх предметних знань і вмінь, стимулює інтерес до оволодіння основами наук на більш високому рівні.

Висновки. Проведений аналіз свідчить про необхідність ґрунтовних теоретичних досліджень впливу застосування Інтернет на ефективність навчання природничо-математичних дисциплін, про доцільність розробки концепції Інтернет-підтримки, вихідними положеннями якої могли б слугувати концепції педагогічної і комп'ютерної підтримки, а також про наявну потребу у переведенні теоретичних досліджень у площину педагогічної практики – розробку практико-орієнтованих педагогічних технологій використання Інтернет у навчальному процесі із зазначених дисциплін і створення відповідного навально-методичного забезпечення.

Література

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Газман О.С. // Новые ценности образования. – 1995. – №3. – С.58–64.
2. Дорошенко Ю.О. Біологія та екологія з комп'ютером / Дорошенко Ю.О. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіціна, 2005. – 128 с.
3. Житєньова Н.В. Формування пізнавального інтересу учнів 7-9 класів у процесі навчання предметів природничо-математичного циклу за комп'ютерної підтримки. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Житєньова Наталя Василівна. – Х., 2009 р. – 197 с.
4. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки / Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.. – М.: МИРОС. – 2001. – 99с.
5. Агапонов С.В., Джалиашвили З.О., Кречман Д.Л., Никифоров И.С., Ченосова Е.С., Юрков А.В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий. Серия "Мастер решений". / Агапонов С.В. //, –СПб.: БХВ-Петербург, 2003. – 336 с.

БЛОХІНА Л. Л.,
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри українознавства та
лінгводидактики Одеської національної
академії харчових технологій
ТОДОРОВА С.М.,
асистент кафедри українознавства та
лінгводидактики Одеської національної
академії харчових технологій

ГРОМАДЯНСЬКІ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ЦІННОСТІ СУСПІЛЬНОГО БУТТЯ ЛЮДИНИ В ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ СТУСА

У статті виділяються і досліджуються громадянські та національні цінності суспільного буття людини у філософській поезії В.Стуса, вивчається зміст національних поглядів митця, які розкривають проблему людини у соціумі.
Ключові слова: соціум, національне буття, національна ідентичність, національно-духовна солідарність, внутрішня цілісність.

В статье выделяются и исследуются гражданские и национальные ценности общественного бытия человека в философской поэзии В. Стуса, изучается содержание национальных взглядов поэта, которые раскрывают проблему человека в социуме.
Ключевые слова: социум, национальное бытие, национальная идентичность, национально-духовная солидарность, внутренняя целостность.

The article singled out and studied the civil and national values of public life of the person in the philosophical poetry of V. Stus, we study the content of the national poet of views that reveal the problem of man in society.
Keywords: society, national existence, national identity, national and spiritual solidarity, the internal integrity.

Сучасне буття української нації глибоко вкорінене в духовний світ національного минулого, його традиції та історію. Звернення до минулого зумовлено бажанням знайти та відкрити шляхи вдосконалення нашого сучасного в ім'я майбутнього. В цьому аспекті актуальним є звернення до проблеми національного буття, яка поряд з питаннями соціальної нерівності, дисгармонії суспільного життя займає важливе місце в творчості В. Стуса.

Сучасний соціум потребує такого розуміння суспільства, в якому формуючим

© БЛОХІНА Л. Л., ТОДОРОВА С.М., 2010.

і мотиваційним началом була б національна ідентичність. Адже «проблема національної самоідентифікації – це проблема чинника, що консолідує суспільство, системи ціннісних орієнтацій, , націй і людини, це проблема національної ідеї в її культурно-політичному вияві» [1; 64].

В. Стус робить філософське осмислення нації, розглядаючи її не як механічний збір певної кількості людей, пов'язаних лише спільністю території, мови і матеріальних інтересів, а як найвищу органічну форму людського співжиття, що має власний неповторний внутрішній і духовний зміст, творений від давніх віків на підставі природних властивостей даної людської спільності, її моральної єдності та стремлінні здійснювати свої власні історичні завдання. Не самі матеріальні підвалини існування, а, насамперед, дух і воля нації постійно проявляються в її творчості й змаганнях, є фундаментальними чинниками її життя й сили, надаючи їй відмінний від інших націй зміст і характер.

Розгля¬даючи націю як живе єство, Стус вирішення соціальних проблем переносить у площину національно-духовної солідарності. Духовність скеровує життя не лише людини, а й нації та суспільства в цілому. Вона визначає особистісну ментальність, забезпечує віддане ставлення до рідного для людини краю, формує її психіку, ідеї, ідеали, ідеологію, внутрішній життєвий світ [2].

Філософ вважає, що в основі патріотичного світогляду, свідомої ціннісної орієнтації до свого рідного народу полягає соборна духовність. Його думки перегукуються з іспанським філософом Ортега-і-Гассет, який також вважав, що сутність нації, перш за все, полягає в участі у національному проекті і стимульованій цим соборній згуртованості. «Державна міць народжується з самочинної і глибинної згуртованості «підданих», а не зі спільності мови чи походження» [4; 167].

На думку В. Стуса, до формування патріотичної свідомості потрібно залучати широкі верстви населення, підіймати рівень національної самосвідомості всього українського суспільства, консолідувати суспільство і спрямувати сукупну енергію на здійснення рішучих і послідовних заходів з розбудови української державності. Нація стає справжньою лише тоді, коли формується активне ставлення людини до неї, точніше, національна самосвідомість. Дійсно: «Українці Росії та Австрії стали однією нацією не тому, що розмовляли однією мовою – вони почали розмовляти однією мовою тому, що спочатку вирішили стати однією нацією» [11; 111]. Тому нація – це момент усвідомленого громадянського самовизначення людини.

В. Стус відзначає, що процес інтегрування націй відбувається паралельно із формуванням особистості, мірою зростання її внутрішньої свободи і соціокультурного самоусвідомлення. Етнонаціональність є іманентною сутністю людини, завдяки якій вона почувається трансцендентно співпричетною до суспільного організму. Нація – це духовно-душевна спорідненість етносу, яка виражається через особистісну ментальність.

Український філософ доходить висновку, що нація являє собою суб'єктивний

феномен, який окреслює масу людей, що з власної волі бажають створити спільну державність. Стус виходить з того, що формування українського народу загалом відбулося ще в середині І тис. н.е. Завершення формування українського етнічного соціуму, що став основою формування незалежної української нації, треба шукати в епоху Київської Русі в період розпаду Київської держави, коли етнонаціональний склад українського народу повноцінно оформився [3].

Проблема національного болюча як для В. Стуса, так і для його сучасників, вона не втратила актуальності й сьогодні. Значну частину творів письменника наскрізь проймає українська національна ідея, ідея формування української нації як нації модерної та державної.

Зрозумівши себе як частину національного духу, мислитель бере на себе відповідальність на найвищому рівні – рівні цілої нації, бере в свої руки цінність більшу, ніж своє власне життя – це життя свого народу. Розплату декількома десятками років свого життя за хоча б коротке продовження української національної історичної лінії філософ не вважає надмірною: «Але голови я гнути не збирався, бодай що б там не було. За мною стояла Україна, мій пригноблений народ, за честь котрого я мушу обставати до загину» [10;491].

Екзистенційна тривога за руйнування єдності світобудови поєднувалась у В. Стуса з турботою про зміцнення національної самосвідомості. У його творчості тісно переплітаються екзистенційні та національні характеристики особистості, при чому національне обумовлює екзистенціальне в людині, визначаючи її сутність (екзистенцію). Разом вони утворюють філософський дискурс, домінуючою ідеєю якого є теза, що людина рано чи пізно в пошуках сенсу життя стає перед вибором – для чого і як жити. І тільки внутрішня свобода та свобода вибору дають їй змогу самовиявитися і надати сенсу своєму існуванню.

Пробудження нового типу свідомості спонукали чинники не тільки національного характеру, але, передусім, глибоко духовного. Карл Густав Юнг, швейцарський філософ і психоаналітик, пояснює такі явища архетипічним потенціалом колективної духовності даного народу, який захований в підсвідомій психіці й пробуджується в час найбільшої духовної кризи народу. Адже сталінська доба була однією з найжахливіших духовних криз нашої історії.

Стус, як і всі українські інтелігенти, яким боліла доля України, шукає відповіді на сучасні питання в минулому. І найбільше мислителю імпо¬нує доба козацтва, доба звитяг у нерівній боротьбі із агесорами-сусі¬дами, або з «людожерами», як їх іменує філософ. В образі дубів-запорожців, що «схиливши круто голову, мов тури» протистоять «вітрам осіннім», Стус символізує приреченість України перед «людожерами, що обступили край». Через зраду запорожці-дуби змушені були скласти «незрадну зброю». Чи не ремініс¬ценції руйнування Запорізької Січі Катериною ІІ тут маємо?

Видатний український поет належав до так званих «шістдесятників» – опозиційно настроєних представників творчої молоді, які активно боролись за відродження національної культури, протестували проти реставрації сталінізму,

відверто протиставляли себе тоталітарному режимові з його політикою централізації та придушення прав людини.

У контексті доби діяльність Стуса набуває гострого політичного забарвлення. Не визнаючи кон'юнктури, не прийнявши компроміси, запропоновані владою, він стає в опозицію щодо неї. Крах намірів, які виникли під час духовного визрівання й осмислення системи цінностей, змушує трансцендентно відчути трагедію нації, народу і, відповідно, власну. Закутий дійсністю в трагедійні рамки, В. Стус шукає можливостей гармоніювати із собою, домагається внутрішнього захисту, який би протидіяв суспільному беззаконню. Маючи нереалізовані наміри самоутвердитися, філософ активно бореться за себе, мовби самонароджуючись, дбає про непорушність внутрішньої цілісності.

Стус багато роздумує над своїм становищем, усвідомлюючи весь трагізм ситуації. Знаходячись в ув'язненні в Мордовії, він продовжує творити поетично-філософські твори, пише заяви-протести проти переслідувань інакомислячих в СРСР. І як результат – вихід за рубежем першої поетичної збірки «Зимові дерева». Назва дуже символічна, яка означає визначення стану духовності українського народу. Дерева в стані анабіозу, як мертві; зламана віть – це переорана дорога з минулого в майбутнє, загублений прадавній шлях, обрушене духовне небо під завалами (торосами) чужих обрушених небес – усе це метафори одного порядку, нагромаджені як каменюччя, створюють трагічну картину нашого історичного буття, майже безнадійного поривання до повновартого суспільного буття.

У цій збірці можна виокремити три основні мотиви, які стануть визначальними для всієї наступної творчості мислителя: інтимна глибока філософська лірика; переживання своєї національної сутності, причетності до національної долі, відчуття історичної скривдженості України; гротеск і сарказм щодо навколишнього побутового існування та суспільної бездуховності. «Тепер провидь у маячні: / десь Україна – там, / уся – в антоновім вогні, / на докір всім світам. / До неї ти від неї йдеш, / в горбаті засвіти...» [8; 68]. «На всерозхресті люті і жаху, / на всепрозрінні смертного скрику / дай, Україно, гордого шляху / дай, Україно, гордого лику» [6; 142]. Наскрізна антитеза «краю» і «чужини» постала у філософа із надмірною, нерозв'язною гостротою: «На колимськім морозі калина / зацвітає рудими слізьми. / Неосяжна осонцена днина. / собором дзвінким Україна / написалась на мурах тюрми» [9; 77].

Збірка «Зимові дерева» – це щемлива біль за долю свого покоління, свого краю, рефлексивне визначення своєї безутішної долі в байдужому суспільстві, гостра постанова проблеми соціального нівелювання особистості: «Моє ж досьє велике, як майбутнє. / Мабуть, пропустив якийсь із трутнів. / Із тих, що білий світ мені окрали / Окравши край, окрали спокій мій» [7; 278].

Поетично-філософське слово виявляє безкомпромісність і непохитність позиції В. Стуса, що стверджується всім його наступним життям і творчістю: «Сидять по шпарам всі мужі хоробрі / Всі правдолюби, чорт би вас побрав» [9; 165]. Всі ці самопочуття викликані, в першу чергу, самоаналізом самого себе,

відчуттям трагізму самоусвідомлення, що діалектично поєднується з відчуттям трагізму національного. Адже, найголовніша аксіальна тотожність людини – національна, – котра визначає характер колективної свідомості та підсвідомості кожного її члена і формується внаслідок процесу національної ідентифікації (ототожнення індивідом себе із нацією, різними національними елементами). Отже, можемо сказати, що в центрі всієї філософської теорії В. Стуса стоїть не просто людина, а людина як національна істота.

Як і для більшості українських поетів-філософів, Україна для Стуса різна: вимріяна і окупована «людожерами», Україна «доброоких Іванів» і гебістів, Україна «навісна, звадниця, шанталава» і та її частка, де «колодязь, тин, і два вікна сумні. / І в кожній шибі – ніби дві жарини / журливі очі вставлено. / Це ти, о пресвята моя, зигзице мати» [8; 82]. Лише уві сні до філософа приходить Шевченкова Україна: «без калин, без соняхів, без сонць, / а в сутінках. Як удова, з клунком / заходить Україна в рідний дім: / напитися, спитати про здоров'я / і сісти скраю лавки. Відпочити / і чорний, як чорнозем, піт з чол, / рукою стерти» [7; 156].

Абсурд життя України виражається письменником в несамовитих гротесках: «Довкола мене цвинтар душ / на білім цвинтарі народу. / Бреду в сльозах. Шукаю броду... / Свіча горить. Горить свіча – / а спробуй, відшукай людину / на всю велику Україну. / Радійте, лицеміри й богомази, / що рідний край мій – царство німоти» [8; 254]. Голосить не лише Україна: «У всесвіті чути – голісінький голос голосить / І нас подвигає – до злетів, ширянь і падінь. / Голісінький голос – чи то Богоматері, Долі, / Чи то України огорнутий мороком дух, / Дніпра переплески, що вижеврів, вистив і стух ...» [8; 107].

Стус чітко розмежовує Вітчизну, яку ототожнює з власним родом, матір'ю, дружиною, сином, і державу, як полярне до Вітчизни утворення. Якщо Вітчизна у нього «нещасна», «забита», «обікрадена», «пограбована», зрідка – «колгоспна», «безпашпортна», то держава одно¬значно – «поліцейська»: «О рідна моя поліцейська державо / і всі твої НКВД, ГПУ – / мені не даєш ти єдиного права...» [5; 172]. Над усією Україною запанувала «блаженна рабська доля»: «Люде мій! О кріпаки комуни! / В майбуття втелющені цв'яхи! / Вам усім несуть дубові труни – / Тільки б до могили дожили! / Кріпаки замучені, нужденні! / Нація безпашпортна моя!» [7;175].

І все ж таки мислителем висловлюється надія на відродження – духовне й державне – України: «Сиві могили в зеленому полі / Котяться роси по сивих могилах, / Хлюпає вітер пшеницею в подолі, / Місяць рогатий ходить по схилах. / Скачуть на конях клени в село! / Де вас набралося, сиві могили? / Ви Україну мою хоронили, / Щоб вам ніколи добра не було. / Будьте ви прокляті, сонні могили, / Скільки свободи поглинули й сили / Чорні колиски моєї землі! / Смерть колисає вас в вічній імлі. / Та доки ще мати дитину колише, / Серце народу – не кладовище» [7; 86].

Сучасна Україна обрала курс на євроінтеграцію і демократизацію, на

побудо¬ву громадянського суспільства. Виконаний аналіз показав, що шлях до подолання духовної кризи, в якій зараз перебуває наше суспільство, полягає саме в самопізнанні нації. З огляду на це, важливе актуальне значення має виділення та осмислення філософського підґрунтя націократії, патріотичного світогляду та громадянської суспільної позиції людини в соціумі.

Дуже важлива тема філософській творчості В. Стуса – переживання людиною в суспільстві своєї національної сутності. Розуміння повноти й повноцінності національного буття пов'язане для філософа із незалежністю мислення, соціальною активністю, особистісною суверенністю, гармонійною духовною цілісністю («цілий чоловік», «одноцільність людської одиниці»). Найваж¬ливіші грані такого розумного одухотвореного існування – праця й боротьба, творчість як найвища особистісна самореалізація, на¬явність високої мети та самозречене прагнення її досягти. Філософ вважає, що саме в роботі душі, в душевній муці розкривається зміст особистої причетності до національної долі.

Література

1. Бондаренко Ю. Національна парадигма українського екзистенціалізму / Ю. Бондаренко // Слово і час. – 2003. – №6. – С.64-69.
2. Василь Стус – поет і людина : спогади, статті, листи, поезії / [упоряд. О.Ю. Орач (Комар)]. – К. : 1993. – 399 с. – (Укр. письменник).
3. Коцюбинська М. Василь Стус у своїх листах (Листи В. Стуса до В. Дідківського) / Михайлина Коцюбинська // Вітчизна. – 1995. – №7-8. – С.2-10.
4. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс : сборник / Ортега-и-Гассет Х. ; [пер. с исп.] - М. : АСТ, 2005. – 269, [3] с.
5. Стус В. Вибране: [поезії] / В. Стус ; [упоряд. А.І. Лазаренко]. – Донецьк: Донбас. –1998. – 203 с.
6. Стус В. Дорога до болю: [поезії] / В. Стус ; [упоряд. та післямова М.Х. Коцюбинська]. – К. : Рад. письменник, 1990. – 211 с.
7. Стус В. Твори : у 4 т., 6 кн. (з додатковими 2 т. і 3 кн.) / Василь Стус. – Львів: Просвіта, 1994-1999. Т.1, кн. 2. – 1994 - 303 с.
8. Стус В. Твори : у 4 т., 6 кн. (з додатковими 2 т. і 3 кн.) / Василь Стус. – Львів: Просвіта, 1994 – 1999. Т.3, кн.1. – 1999. - 486 с.
9. Стус В. Твори : у 4 т., 6 кн. (з додатковими 2 т. і 3 кн.) / Василь Стус. – Львів: Просвіта, 1994-1999. Т.3, кн.2. – 1999. - 496 с.
10. Стус В. Твори : у 4 т., 6 кн. (з додатковими 2 т. і 3 кн.) / Василь Стус. – Львів: Просвіта, 1994-1999. Т.4. - 1994. – 544 с.
11. Стус В. Твори : у 4 т., 6 кн. (з додатковими 2 т. і 3 кн.) / Василь Стус. – Львів: Просвіта, 1994-1999. Т.6 (дод.), кн.2. – 1997. - 262 с.

БОРКО Т.М.,
аспірант,
Інститут вищої освіти АПН України

ТЕКСТ І АСПЕКТИ ЙОГО РОЗГЛЯДУ В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ

У статті мова йдеться про текст і аспекти його розгляду. На це необхідно звертати увагу майбутніх редакторів при формуванні професійної компетентності.
Ключові слова: текст, твір, теорія тексту, авторський рукопис, авторський оригінал, майбутній редактор.

В статье речь идет о тексте и аспекте его рассмотрения. На это необходимо обращать внимание будущих редакторов при формировании профессиональной компетентности.
Ключевые слова: текст, произведение, теория текста, авторская рукопись, авторский оригинал, будущий редактор.

The article deals with the text and aspects of its consideration. That is worth paying attention of the future editors when forming the professional competence.
Key words: text, work of art, text theory, author's manuscript, author's original, future editor.

Для майбутнього редактора робота над авторським текстом – основний етап літературної праці. Редактора прийнято називати помічником автора, але навіть при найширшому трактуванні його обов'язків, прийнятої сьогодні у видавничій практиці, аналіз, оцінка і правка тексту авторського твору залишаються його головним завданням.

Чітке усвідомлення предмету діяльності істотне для будь-якої практичної дисципліни. Завдяки цьому стає можливим окреслити коло необхідних для неї знань, запозичених із інших дисциплін, цілеспрямовано і послідовно застосовувати прийоми, додавати методиці практичної дисципліни межі системи.

Розробляння наукових основ редагування спирається на фундаментальні знання про текст, його теорію. Сам термін *«текст»* – багатозначний, й порівняно недавно виокремилась окрема галузь знань – текстологія [9]. Текстологія (від лат. textum – тканина, зв'язок і грец. λογοζ - слово) – допоміжна літературознавча дисципліна, яка займається дослідженням і

© БОРКО Т.М., 2010.

тлумаченням художніх текстів, щоб донести їх до читача в первісному, задуманому автором вигляді [2].

У філології прийняте трояке тлумачення тексту. Він розуміється:

- як результат доцільної мовленнєвотворчої діяльності,
- як письмове джерело,
- як мовний твір.

Перше трактування – найширше. Воно представляє текст як свідомо організований результат мовного процесу, як думку, вбрану в певну форму для виразу певного значення. Прикладом розуміння тексту як письмового джерела можуть служити дослідження в галузі текстології і палеографії [9].

У практиці наукових досліджень текст мовного твору тривалий час вважався специфічним об'єктом аналізу літературознавства, а текст як об'єкт лінгвістики був у більшості випадків обмежений рамками пропозиції.

У теорії редагування текст дедалі частіше розглядають як основний об'єкт редакторського аналізу, розмежовуючи поняття «текст» і «твір». «Твір – це продукт мовної діяльності людини, найчастіше закріплений у тексті. Текст – це лише графічно-знакова фіксація твору» [13]. В.В.Різун наголошує на такій важливій [4] думці: «Принциповим для літредактора є розуміння того факту, що журналістський матеріал як авторський твір існує у ЗМК здебільшого у вигляді тексту» [13]. Однак, З.В.Партико майже завжди в цьому випадку уживає замість «текст» інші терміни – «рукопис», «оригінал» [12], що, можливо, з погляду загального редагування є виправданим, але не завжди належно зорієнтовує редакторів ЗМІ. Деякі дослідники (А.Е.Мільчин [7] і Е.І.Огар [11] та інші) визначають текст як «інформацію, художні образи» [11], «передані за допомогою слів, об'єднаних у речення», «нарешті, твір» [5].

Текст як основний об'єкт редагування, постає основним навчальним масивом в аудиторії студентів спеціальності «Видавнича справа та редагування», коли йдеться про працю редактора над текстом, про формування їхньої професійної компетентності. При цьому не можна говорити, що розуміння тексту як основного об'єкта редакторського аналізу є чимось новаторським. Просто дослідники певної школи в теорії редагування не звертають належної уваги на цей аспект. Йдеться лише про текст як про основний об'єкт редакторського розгляду [4]. На цьому наголошували свого часу Н.В.Зелінська, А.Е.Мільчин, Б.С.Мучник, В.В.Різун, А.І.Мамалиґа, М.Д.Феллер, В.І.Свинцов [3; 6; 7; 8; 14; 16; 17] та ін.

Структурна лінгвістика поширила свої спостереження на такі мовні одиниці, що оформилися згодом як самостійна дисципліна – лінгвістика тексту, – як надфразова єдність і текст в цілому, трактуючи його як «організований на основі мовних зв'язків і відносин відрізок мови, що змістовно об'єднує синтаксичні одиниці в якесь ціле» [15].

Розвиток теорії комунікації, вивчення реальних умов функціонування мови зробили можливим визначення: «текст – це мовний твір», де текст розглядається як результат взаємодії плану вираження і плану змісту, як система, що передбачає двох учасників – автора і адресата (відправника і одержувача) [10].

На відміну від широкої концепції тексту, коли текст «відкритий» і в ньому в будь-який момент можна поставити крапку, текст у розумінні редактора завжди обмежений рамками літературного твору, конкретний і завершений. Проте в теорії редагування термін «текст» спеціально не розшифровувався й уживався в обмеженому значенні; дослідники віддавали перевагу терміну «авторський рукопис» або «текстовий оригінал». Текстом, виходячи з особливостей редакційного процесу, називали як будь-який представлений автором для публікації рукопис статті або книги, так і частину готового рукопису, аж до окремої її фрази або абзацу, над яким працює редактор. Таке визначення не відображало – і не ставило своїм завдання відобразити – складну природу феномена «текст» і не могло служити основою для наукового підходу до вироблення практичних рішень.

Редагування найбезпосереднішим чином зацікавлене в розв'язанні завдань, висунутих теорією тексту [10]. К.М.Накорякова розглядає текст як об'єкт редагування і виокремлює найважливіше: 1) дослідження смислового складника тексту в процесі його породження, сприйняття і розуміння; 2) спостереження над текстом як одиницею комунікації; 3) вивчення проблеми інформативності тексту, створення методик кодування і декодування інформації, яку несе текст.

Зауважимо, що основні характеристики тексту були предметом розгляду багатьох науковців. Теорією тексту виявлено його основні характеристики, з яких для редагування першорядне значення мають *цілісність, зв'язність, закріпленість в певній знаковій системі, інформативність*. Розуміння суті цих характеристик важливе редактору не тільки в плані теорії [18].

Трактування мети літературного редагування лише як опрацювання мови і стилю підготовленого до друку твору, з яким дотепер можна зустрітися в посібниках з редагування, сьогодні не відповідає меті підготовці майбутнього редактора [9]. Завдання редактора невимірно ширші і глибші.

Звернімося до деяких розмірковувань дослідників Черняк В.Д., Черняк М.А.

Цілісність тексту забезпечується смисловою ниткою, яка має проходити через увесь текст. Виявити її, йдучи від зовнішніх значень до думки, – першочергове завдання редактора. Оцінка ним цілісності тексту йде за двома напрямками: аналіз його як органічної єдності і виявлення повноти і точності елементів, що складають його. Прагнучи до цілого, ніколи не забувати про

частини, і, працюючи над частинами, весь час бачити ціле – так формулюють це завдання досвідчені редактори.

Дослідники наголошують, що методика аналізу тексту як системи не тотожна методиці аналізу його частин, оскільки цілісність тексту як літературної єдності не співвідноситься безпосередньо з лінгвістичними одиницями і має психолінгвістичну структуру [18]. Вона досягається єдністю задуму і точністю побудови тексту, цілісністю образного осмислення матеріалу, ясністю логічного розгортання думки, стилістичною єдністю тексту. При аналізі компонентів тексту, редактор повинен проявити глибоке і всебічне знання предмету, широку лінгвістичну ерудицію. Цілісність тексту при редакторській праці вимагає збереження смислової тотожності при переході від одного ступеня компресії мовного вислову до іншої, глибшої, стійкості щодо побічних, сторонніх впливів. Практичне значення цих спостережень психологів для редактора очевидне.

Підхід до тексту як до літературного цілого – основоположна концепція багатьох сучасних досліджень в галузі редагування, започаткована у перших посібниках, адресованих редакторам. Зокрема, цей принцип було сформульовано К.І.Билінським: «обязательства литературного правщика «проверка и исправление текста как литературного целого» [1]. Ідея – над кожною фразою можна працювати тільки маючи уявлення про текст в цілому – проходить через всі роботи дослідника. Методика, створена ним, не допускала можливості покладатися на чуття, на те, «звучить» фраза або не «звучить». Особливої уваги редактора вимагають гладкі, як на перше враження - бездоганні фрази, – попереджав він. Не можна правити наосліп. Перш ніж правити, треба точно встановити недоліки цілого тексту, виявити його значення.

Зв'язність тексту – умова його цілісності. Сам термін «текст» (від латинського – textus) означає зв'язок, буквально – «тканина». Відгомін початкового значення зберіг вираз «мовна тканина», який часто вживають при оцінці літературного твору, але при цьому далеко не завжди пам'ятають про те, як легко цю «тканину» пошкодити. Щоб зрозуміти текст, недостатньо з'ясувати значення ізольованої фрази: кожна фраза включає значення попередньої. Оцінці тексту, навіть незначній, зміні його повинен передувати аналіз, що йде від зв'язків зовнішніх до зв'язків глибинних, збагнення і уточнення їх значення [18].

При редагуванні текстів редактор прагне того, щоб при заповненні смислової свердловини читач однозначно з автором тлумачив значення тексту, не допускав від нього відхилень. При редагуванні, прагнучи за будь-яких обставин запобігти неправильного тлумачення тексту, його легко «засушити», однак для редактора реальна й інша небезпека – залишити в тексті смислові розриви, заповнити які читач не може.

Н.В.Зелінська класифікує психологічні причини авторських помилок.

Труднощі виникають під час «перекладу» з внутрішнього мовлення, тобто під час його (внутрішнього мовлення) зовнішнього втілення; це, зокрема, стосується публіцистичних («популярних», за термінологією дослідниці) текстів, коли опрацьований текст є складним, а виклад його має бути простим та ін. [3]. Тобто із самої природи внутрішнього мовлення випливають такі можливі хиби його зовнішнього втілення, як індивідуальне слововживання, "недорозгорненість" синтаксису, невдале звукове оформлення тексту (немилозвучність, виникнення самостійних слів на стикові вжитих) [3, С. 50]. Тут важливо пам'ятати про особливості процесу, який М.Д.Феллер називав інтерпретацією, маючи на увазі відтворення тексту за повної або часткової зміни способу його вираження.

Потребу в інтерпретації викликає порушення розуміння тексту через його незвичність, індивідуальність, недосконалість, неточне й неповне передавання змісту. Ми себе інтерпретуємо, зауважуючи в усному мовленні: "Я мав на увазі...", "Я хотів сказати...", "Це треба розуміти так..."

Інтерпретація тексту за допомогою тієї самої мови, коли ми додатково називаємо те, що раніше в повідомленні не було достатньо виявлене, - складова частина літературного редагування, літературного опрацювання повідомлення.

Літературне опрацювання повідомлення зрештою має на меті зняття суперечності індивідуального й соціального ще до оприлюднення повідомлення, до реалізації в системі "повідомлення – читач". Цим воно відрізняється від дальшої інтерпретації в діалогічному мовленні, яке є реакцією мовця на неправильне розуміння чи нерозуміння партнером або на запитання, яке він задає» [17].

Закріпленість – найважливіша якість письмової мови – дає їй відомі переваги перед мовою усною. Дві форми мови – письмова та усна – мають у своєму розпорядженні різні засоби для того, щоб полегшити адресату шлях до її розуміння. Відомо, що ніколи не говорять так, як пишуть, і майже ніколи не пишуть так, як говорять. Читач не чує авторської інтонації, не фіксує пауз, не зв'язує частину тексту так, як при слуханні усного мовлення, вислів з його психологічним і соціальним контекстом. Проте, слухаючи, ми стежимо за смислом за ходом вимовляння слів; читаючи, можемо сприйняти текст або достатньо великий його фрагмент в цілому, відразу окинути його поглядом. Споживач тексту може відкласти прочитане убік, подумати і потім повернутися до нього знову. В усному мовленні повернення до вже висловленої думки має на увазі обов'язкове її повторення. Письмове мовлення може бути складнішим за структурою, воно допускає включення елементів різних знакових систем (цифр, формул, малюнків, креслень) і вимагає від адресата більшої, ніж мовлення усне, самостійності і аналітичності мислення. Друкарський текст втрачає індивідуальні риси ручного запису, але йому властива чіткість і організованість.

Якнайтонші відтінки значення здатні передати розділові знаки, прийняті пунктуацією. Переконливим доказом цьому можуть служити дебати у Верховній Раді при обговоренні тексту законів і документів, що мають державне значення.

Дослідники зауважують, що існують різні способи закріплення тексту: рукописний, машинописний, комп'ютерний; різні види поліграфічного відтворення, фіксація тексту на екрані дисплея тощо. Редактор повинен уявляти собі можливості й особливості кожного з цих способів.

Текстологи виділяють також *інформативність* як найважливішу характеристику тексту, на відміну від загальноприйнятого тлумачення терміну «інформація». Визначення інформативності тексту базується на уявленні редактора про рівень знань читача і обліку чинника часу.

Виявлення інформації, що передає авторську точку зору, з'ясування відносин між явищами, їх значення і причин, вимагає від редактора тлумачення смислових зв'язків і способів авторської оцінки.

Найбільш складна для сприйняття так звана підтекстова інформація, що особливого значення набуває в текстах художньої літератури. Ця інформація вербально не виражена, вона співіснує з повідомленнями про факти і здатна породжувати додаткові, часто важко вловимі значення. У публікаціях ЗМІ підтекстова інформація знаходить обмежене використання.

Література

1. Былинский К.И. Основы и техника литературной правки. – М., 1948. – С. 94.
2. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. О.Галича. – Київ: Либідь, 2001. – 488 с.
3. Зелінська Н.В. Теоретичні засади роботи редактора над літературною формою тексту (літературне опрацювання тексту). - К.: УМК ВО, 1989. - С.50.
4. Капелюшний А.О. Редагування в засобах масової інформації: Навч. посібник. – Львів: ПАІС, 2005. – 304 с.
5. Мильчин А.Э. Издательский словарь-справочник. - М.: Юристъ, 1998.- С.199.
6. Мильчин А.Э. Культура издания или как не надо и как надо делать книги. - М.: Логос, 2002. - с. 27-207.
7. 160 Мильчин А.Э. Методика редактирования текста. - М.: Книга, 1980. -С.219-255.
8. Мучник Б.С. Человек и текст. - М.: Книга, 1985. - С.3-16.
9. Накорякова К.М. Литературное редактирование. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 432 с.
10. Накорякова К.М. Текст как объект редактирования. (Вопросы теории и

методики) // Книга: Исследования и материалы. – Сб. 54. – М., 1987. – С. 95-105.
11. Огар Е.І. Українсько-російський та російсько-український словник-довідник з видавничої справи. – Львів: Палітра друку, 2002. – 264 с.
12. 201 Партико З.В. Загальне редагування: нормативні основи. - Львів: Афіша, 2001. - С. 175-207.
13. Різун В.В. Літературне редагування. - К.: Либідь, 1996. - С.90 - 99.
14. Різун В.В., Мамалиґа А.І., Феллер М.Д. Нариси про текст: Теоретичні питання комунікації і тексту. - К.: Київ, ун-т, 1998. - С.6-48, 223-327.
15. Русская грамматика: В 2 т. – М., 1982. – С.83.
16. Свинцов В.И. Логические основы редактирования текста. - М.: Книга, 1972. - 272с.
17. Феллер М.Д. Эффективность сообщения и литературный аспект редактирования. - Львів: Вища шк., 1978. - С.62-111, 155-164.
18. Черняк В.Д., Черняк М.А. Трансформация классического художественного текста как феномен современной массовой литературы. Этика и социология текста: Сборник статей научно-методического семинара «TEXTUS». – Вып.10/ Под ред. д-ра филол. наук проф. К.Э.Штайн. – Санкт-Петербург – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004. – С.128– 132.

БРАТУСЬ М.Ф.
старший викладач кафедри
української мови, літератури та
культури факультету лінгвістики
НТУУ «КПІ»

ІТАЛІЯ, ФРАНЦІЯ, ІСПАНІЯ, ПОРТУГАЛІЯ ТА ЇХ МЕШКАНЦІ ОЧИМА УКРАЇНЦІВ (СТЕРЕОТИПНИЙ ПОРТРЕТ)

Mi scusi Presidente
Ma forse noi italiani
Per gli altri siamo solo
Spaghetti e mandolini
G.Gaber

Статтю присвячено вивченню стереотипів, пов'язаних із сприйманням українцями Італії, Франції, Іспанії, Португалії та їх представників. Опитано понад 150 респондентів різної вікової категорії, різних знань, із вищою освітою, студентів технічного навчального закладу. Виявлено типові групи асоціатів (від 7 до 11), що пов'язані з власними, загальними назвами, зокрема, назвами страв, видів спорту, архітектурних пам'яток тощо.
Ключові слова: стереотип, асоціат, слово-стимул, лексико-семантичне поле, респондент, фразема .

Статья посвящена изучению стереотипов, характеризующих восприятие украинцами Италии, Франции, Испании, Португалии и их представителей. Опрошены более 150 респондентов разной возрастной категории, с высшим образованием, студентов технического учебного заведения. Типичные группы асоциатов (от 7 до 11) относятся к общим названиям, названиям блюд, видов спорта, памятников архитектуры и др.
Ключевые слова: стереотип, ассоциат, слов-стимул, лексико-семантическое поле, респондент, фразема.

Stereotypes which characterize the impression of Italy, France, Spain, Portugal and the representatives of their nations by Ukrainians are analyzed in the article. There were interviewed more than 150 respondents (people of the different age category, graduated and students of the one technical university). The typical types of associated words (from 7 to 11)

 © БРАТУСЬ М.Ф., 2010.

belong to the common names, names of dishes, sports, monuments etc.
Key words: stereotype, associated word, word-stimulus, lexical-semantic field, respondent, idiom

Наше уявлення формується завдяки засобам масової інформації, книжкам, телебаченню, фільмам, власному досвіду й досвіду наших друзів, знайомих. Виникають асоціації про різні країни, про їх представників, здебільшого стереотипні. Й хочемо ми того, чи ні, стереотип стає незмінним загальноприйнятим взірцем, якого ми з вами дотримуємося досить довгий час, поки не настає час змін у стереотипному сприйнятті, поки не розширюємо свої знання.

Одного разу, розмірковуючи над стереотипним уявленням про італійців, я вирішила створити асоціативний образ представників інших націй. Спало на думку й відоме дослідження у вигляді кольорових карт болгарського дизайнера Янка Цвєткова. На них кожна країна Європи представлена узагальненим кольоровим і словесним образом. Так, італійці бачать Україну як «жінку з косою», французи – «Невже це не Росія?», великобританці - «Україна? Що за дивна країна!», американці – «комуняки», німці – «країна для транзиту газу» . Досить узагальнено, але вже відповідно до цих образів можна припустити, на що звертає увагу та чи інша нація, що для неї є найважливішим. Очевидним є зв'язок Італії із красою, Франції із знанням/незнанням історії, Великобританії – з мало зацікавленістю в інших країнах, Німеччини – з практичністю, США – з поверховістю.

Відома й скульптурна композиція чеського автора Давида Чорного. Наприклад, Німеччина представлена у вигляді автобанів, по дорогах яких пересуваються автомобілі, Греція – із вигорілою землею, Італія – клаптиком футбольного поля з фігурками футболістів, Люксембург – маленькою золотою табличкою із надписом «Продається». Все це виконано із стереотипними знаннями про країни світу, навіть у шаржовому контексті, але вся ця алегоричність натякає на узагальнений образ інших країн світу, наявний у свідомості громадян.

Мене ж передусім цікавили асоціації людей, які виникають коли вони чують назву країни чи людей – представників цієї країни. Для дослідження обрано неоднорідний щодо віку й професій контингент, українців із вищою освітою, студентів технічного вищого навчального закладу. Словами-стимулами були назви таких країн – Італія, Франція, Іспанія та Португалія.

Асоціації, пов'язані із Італією, об'єднуємо в такі основні групи, які у зв'язку з назвою-стимулом формують лексико-семантичні поля: 1) географічні назви; 2) імена відомих італійців; 3) історія; 4) кухня; 5) спорт; 6) виробництво; 7) географічне розташування. Одразу звертаємо увагу на те, що незважаючи

на загальновідомі факти із політичного життя Італії (наприклад, «легендарна» постать Сільвіо Берлусконі), для українців політичне життя Італії виявилося неактуалізованим. Респонденти згадували про *мафію*. Серед асоціацій лише одна вказує на місце зародження мафії – Сицилійська мафія. Образ мафії вже давно став стереотипним й до сьогодні залишається у свідомості наших громадян узагальненим поняттям. Проте, можливо, йдеться й про те, що інформацію про політичні події в Італії, про економічний розвиток цієї країни ЗМІ подають вибірково.

Які міста Італії відомі для українців? З якими містами ми асоціюємо Італію? Йдеться про найвідоміші топоніми Італії, які пов'язані із історією цієї країни та сучасністю. Так, зафіксовано *Давній Рим*, *Рим*, *Ватикан*, *Венеція*, *Сан Ремо*, *Мілан*, *Флоренція*, *Піза*, *острів Сицилія*. Водночас натрапляємо й на уточнювальні вислови, пов'язані з конкретними знаннями, на зразок - *Римська імперія*, *Вічне місто* – (знання історії), та *Мілан – столиця моди* (сучасна фразема, створена на основі асоціації, що перейшла в стереотипне бачення Мілана). Також згадують й про *канали* й *гондоли* як неповторний образ італійських міст.

У групі «імена відомих італійців» фіксуємо прізвища *Мікеланджело Буонаротті*, *Леонардо да Вінчі*, *Рафаеля Санті*, *Джованні Бокаччо*, *Юлія Цезаря*, *Беніто Мусолліні*, *Данте Аліг'єрі*, *Джанні Родарі*. Цікавим є той факт, що у свідомості українців закарбовані або прізвища відомих діячів мистецтва Італії, або лише імена (часто можна почути – *Мусолліні*, *Бокаччо*, *Данте*, а також й *Мікеланджело*, *Рафаель*). Винятком є постать легендарного *Леонардо да Вінчі* (повністю ім'я звучить так – Леонардо ді сер Пьєро ді Вінчі). Імена *Мікеланджело*, *Рафаеля*, *Бокаччо*, *Леонарда да Вінчі* та інших вже давно стали символами мистецтва Італії, постать Юлія Цезаря - символом історії Італії, а ім'я відомого письменника Джанні Родарі - символом нашого дитинства. Зафіксовано також ім'я (одиночний випадок) *Папа Римський*. Цю групу тематично об'єднуємо з іншими асоціаціями, що пов'язані із знаннями історії (*епоха Відродження* та *Відродження*), із назвами історичних споруд, що утворюють цілий асоціативний ряд (*Колізей – гладіатори*, *гладіаторські бої – багато історії*, *легіонери*), із назвою відомого театру *Ла Скала*, із пам'ятником архітектури *Пізанською Вежею*. Також зафіксовано найбільший у порівнянні з країнами Франції, Іспанії, Португалії перелік узагальнених назв, що пов'язуються із Італією, а саме – *скульптура*, *музика*, *мистецтво*, *кіно* та *культура*. Виявлено також історизм, що характеризує звичай кровної помсти, який був розповсюджений на островах Сардинії та Корсики, - *вендетта*. Зрозуміло, що безпосередньо спілкуючись з респондентами на тему Італії та італійців, ми виявимо більшу інформативність українців, проте перераховані асоціації вже свідчать про те, що мистецтво, історія та література посідають

вагоме місце у свідомості наших громадян.

Сучасність постає в образах широко відомих нашій аудиторії *Адріано Челентано*, *Софі Лорен*, *Тото Кутуньо*, *Ероса Рамаццоті*, Мікеле *Плачидо*. Саме знайомі прізвища цих акторів, співаків згадують респонденти насамперед тому, що ці імена лунають найчастіше. Фактично відповідний стереотип сформований на радіо чи в телепередачах винятково ЗМІ.

Показовою візитною карткою будь-якої країни є її кухня, за кількістю асоціацій це - найчисленніша група. Такі слова, як *піца*, *спагеті*, *макарони*, *макаронні вироби*, *паста*, *кава*, *італійська кава*, *вино*, *Тірамісу*, *пармезан*, *кетчуп*, *соус*, *соуси*, *гострий соус*, стали виразним унаочненням кулінарної Італії. Крім названих, інших асоціацій, що об'єднують в собі пристрасть італійців до макаронних виробів, виявлено небагато. Зневажливо-оцінного слова *макаронники* майже не фіксуємо в свідомості опитуваних. Синонімом до макаронників стає слово *куховар*, яке передає пристрасть італійців до приготування різних справ. Тепер у нашій країні активно розвивається ресторанний бізнес, й багато людей вже мали змогу познайомитися особисто з італійською кухнею. Так само у програмах телебачення цій темі приділяють багато уваги. Усі ці фактори сприяють розширенню асоціативного ряду, пов'язаного з національною італійською кухнею.

Особливе місце посідають асоціації, пов'язані із спортом, найчастіше – із футболом: *футбол*, *чемпіонат світу 2006 з футболу*, *ФК «Мілан», футбольні клуби*, *ФК «Ювентус», ФК «Лаціо», яхти*, *човни*. Обізнаність українців пов'язана насамперед з їхнім захопленням футболом, тому очевидним є факт називанням футбольних клубів.

Італія асоціюється також із виробництвом автомобілів. Названо майже усі відомі марки транспортних засобів – *Фіат*, *Феррарі*, *Ламбаргіні/джіні*, *Мадзератті*, *Веспа* (відома марка мопеду). Також натрапляємо й на поодинокий випадок узагальненої асоціації – *мопеди*.

Перші асоціації дають змогу зафіксувати й географічне сприйняття країни, зокрема *чобіт, чобіток*, *півострів-чобіток*, *півострів у вигляді черевика*, *Апеннінський чобіт*. Нетрадиційною асоціацією географічного розташування є назва *Апеннінський чобіт*. З цією назвою пов'язується цілий асоціативний ланцюжок – назви італійського взуття та моди: *взуття - країна чобіт*, *мода - одяг – бутіки* –- Мілан – *столиця моди*.

Поодинокі асоціації, пов'язані зі сприйняттям італійської мови. Так, фіксуємо прамову романських мов – *латинь* та власне *італійську мову*, яку українці відразу й характеризують – *красива мова, красива італійська мова*.

Який узагальнений образ італійців? Фактично асоціації, що характеризують людей, розподіляються за основним принципом сприйняття образу людини – зовнішні характеристики, емоційний тип та характер.

Так, візуальний образ італійців пов'язується із *красою на першому місці*, *естетизмом* (*естети*), що вказують на узагальнений образ сучасного італійця. Такі асоціації, як *небриті і красиві чоловіки*, *гарні*, *темноокі*, *смагляві*, *стильні*, *вусаті*, *гарні чоловіки*, *гарні жінки*, *красиві, усміхнені, чоловіки - так собі*, *не дуже красиві жінки* вказують на узагальнені позитивні та нейтральні характеристики зовнішності людей.

Візуальний образ італійця також пов'язується із його манерою спілкування, що знаходить своє відображення у таких прикметниках: 1) *балакучий (говіркий), лепетливий, крикливий, швидка манера говоріння*, що характеризують процес говоріння; 2) *крикливі*, *хриплі – обидві статі*, *істеричні*, що характеризують звучання мови й те, яке враження справляють на інших людей; 3) *жестикуляція*, яка посідає значне місце в італійській культурі, тобто невербальний засіб спілкування, що справді вирізняє італійців серед інших націй.

Про емоційний тип італійців свідчать зафіксовані прикметники: *емоційні* (кількість найбільша), *дуже емоційні*, *експресивні*, *темпераментні*, *нестримані*, *пристрасні*, *запальні*, *імпульсивні*, *агресивні*. Зафіксовано також такі характеристики: *коханці*, *романтичні, велелюбні*, *ті, що люблять дітей*.

Очевидно стереотип дамської сумочки пов'язаний з кінообразом *у деяких містах люблять красти дамські сумочки* (їдуть на мопеді і на ходу виривають сумочки).

Щодо характеру сучасних італійців, то їх характеризують позитивно - *ввічливі*, *веселі*, *добрі*, *гостинні*, *енергійні*, *відверті*, *щирі*, *амбіціозні*, *розважливі*, *такі ж як і іспанці, але більш цивілізовані*, *безпосередні*, *мають свій характер*, *освічені*, *люди, з якими приємно спілкуватися*, *люблять оперу*, *співучі*.

Франція

Кількісно більшим виявилося лексико-семантичне поле асоціатів, що стосуються Франції та її представників. Очевидно, це зумовлено ширшою інформацією про країну. Сукупність асоціацій, викликаних словами-стимулами – Франція та французи можна згрупувати так: 1) міста; 2) архітектурні пам'ятки; 3) історія; 4) відомі французи; 5) кухня; 6) мода; 7) спорт; 8) політика; 9) виробництво; 10) мова; 11) кохання.

Для українця домінують асоціації Франції насамперед з містом *Париж*. Фактично йдеться про ототожнення країни та її столиці. Назва столиці Франції найчастотніша (понад 40 одиничних номінацій). Зафіксовано також словосполучення-прикладки, що мають фразеологізований характер: *Париж – місто кохання й мрій*, й *Париж – місто кохання*. Францію оцінюють як *країну кохання*. Згадано також інші міста Франції (*Ніцца, Канн, Марсель, Версаль, Монте-Карло* (Монако)) та найбільшу гору *Монблан* у Західних Альпах, що

знаходиться між Францією та Італією.

Під час дослідження виявлено тісний зв'язок між назвою Париж та архітектурними пам'ятниками. Асоціати *Нотр-Дам де Парі (Собор Паризької Богоматері), Ейфелева Вежа, Тріумфальна арка, Лувр, Мона Ліза* (відома картина Леонардо да Вінчі, що знаходиться у Луврі), *Єлисейські поля, залізничний вокзал в Парижі* тематично й географічно пов'язані саме із Парижем. До речі, в дослідженні Янка Цвєткова німці малюють образ Франції як країни Ейфелевої вежі. Узагальнені, уточнювальні, сполуки на зразок *архітектурні пам'ятки*, *фантастична архітектура* трапляються рідко.

Окрему групу утворюють назви історичних подій та історичних понять, пов'язаних із історією Франції. Такі асоціації, як *Перша світова війна*, *початок європейської революції*, *революція* (Велика французька революція), вказують на історичні події, що зароджувалися у Франції й пов'язані з нею, і які вже стали символами не лише французької історії, а й світової . Асоціат *Марсельєза* (гімн) органічно пов'язаний з темою Великої Французької революції, уособлює в собі дух та завзятість французів. Також згадується й *гільйотина*, на якій відтинали голови ворогам Французької революції. Вона відома з часів середньовічної Франції, проте набула страшної слави саме під час Французької революції.

У групу асоціатів відомих французів увійшли історичні постаті, письменники, режисери, актори, співаки, герой мультфільму, футболіст. Згадувався історично відомий світові *Наполеон*, проте якихось уточнювальних характеристик не зафіксовано. Поодинокий асоціат - *Маркіза де Помпадур* - офіційна фаворитка французького короля Людовіка XV.

Письменники представлені лише чотирма асоціатами – *Гюго*, *Вольтер, Франсуаза Саган* та *Оноре де Бальзак*, при цьому показово, що про них згадує не молодь до 20 років, а люди старшого віку. Можливо, для молоді згадування класичної літератури не актуально.

Сучасних відомих акторів, режисерів, співаків українці згадують більше. Так, Франція уособлює такі постаті: *Люк Бессон* - режисер, *Жан Рено*, *Ален Делон, Жерар Депардьє, Луї де Фюнес, Пьєр Рішар, Софі Марсо, Кетрін Денев* - актори, *Патрісія Каас*, *Едіт Піаф, Мірей Матьє, Шарль Азнавур* - співаки, *Зінедін Зідан* - футболіст, *Рататуй* - герой мультфільму. Також фіксуємо й асоціат *Пилип Орлик,* син якого був французьким генералом.

Асоціати - назви національної кухні дають змогу побачити Францію різноплановою. Стереотипним поглядом на національну кухню є фіксація частотних асоціацій, пов'язаних із жабами. Французи відомі своєю пристрастю їсти *жаб'ячі лапки* й це не залишилося поза увагою представників інших націй. Підтверджує це такі асоціати: *жаби* (чисельні), *жаб'ячі лапки*, *жаб'яча справа*. Серед асоціатів емоційно забарвлена номінація *жабоїди*.

Францію пов'язують з алкогольними напоями, а саме – *вином, шампанським, бордо, шампанським «Дон Перинйон», коньяком*. Фіксуємо й асоціат, що вказує на зв'язок із виробництвом напоїв, – *виноградники*.

Чисельними виявилися номінації *сирів* (узагальнена назва), *круасанів багетів*, *французьких булочок* .

Узагальнені назви на зразок *кухня*, *дивна кухня*, *солодощі*, що також зафіксовані при опитуванні респондентів, не дають можливості виявити семантичні компоненти, які б якимось чином створювали образ країни або характеризували її представників.

Франція, як і Італія, асоціюється із центром моди, проте характеризується низкою влучних асоціатів-символів, що тісно пов'язані саме із країною їх походження. Такі слова є унаочненим образом Франції. Так, фіксуємо цілий ряд загальновживаних слів типу *мода*, *стиль, краса*, *бомонд, модельний бізнес* та слова, що унаочнили образ моди, - *Шанель № 5*, *берети*, *плаття, духи, парфуми*, що пов'язані із цілою індустрією у Франції. Серед асоціацій про моду натрапляємо й на словосполучення *тиждень моди*, що вказує на органічний зв'язок країни із модою для нашого громадянина. Також натрапляємо й на розбіжні характеристики - *країна високої моди й погано одягнених людей*.

Образ сучасної Франції уособлює у собі спорт і політику. Зі спортом пов'язані - *автоперегони*, *Тур де Франс*, *провальний чемпіонат світу з футболу 2010 року*, *теніс*, *великий теніс – більшість глядачів – французи*, *своїм тенісистам дають неймовірну підтримку*. Зафіксована характеристика містить порівняльну оцінку. Із політикою пов'язані асоціації, які уособлені у представниках інших націй, – *більшість арабів, араби, нігери;* у політичній ситуації - *протести студентів і арабів*, *демонстрації, завжди шкодить Великобританії*; космополітичності - *напрочуд демократична країна (багато різних національностей)*. Під час опитування українці виявилися більш обізнаними із політичною ситуацією у Франції, ніж в Італії, тобто факт присутності Франції у свідомості наших громадян очевидний.

Виробництво автомобілів пов'язане з такими марками, як *Пежо, Рено, Сітроєн*.

Французька мова в очах українців є *вишуканою* та з *картавим «р»*.

Франція асоціюється в українців з темою кохання. Зафіксовані слова *романтика*, *краса*, *куртизанки*, *любов* (*кохання*), *французький поцілунок*, *поцілунки* - це узагальнені назви, що мають чіткі стереотипні характеристики.

У респондентів виявлено поодинокі асоціати, пов'язані з їхнім власним досвідом, – *платна дорога, гвіздок замість вішалки у фешенебельному готелі*.

Засвідчено узагальнені номінації *наука*, *архітектурні пам'ятники*,

ресторації, а також загальні назви з оцінними прикметниками – *найкраще кіно*, *прекрасна архітектура*, *фантастична архітектура*, *нічні вогні* та *сільська ідилія*, *комедія*.

Щодо стереотипного уявлення про французів, то привертає увагу факт обізнаності українців про Францію й те, що відбувається в цій країні тепер. Натрапляємо на такі асоціати, як *націоналісти*, *люди, що живуть в країні – араби*, *не терплять німців*, *дотримуються усіх норм та правил*, *дуже правильні*, *свято шанують право*, *закон*, *конституцію*, *розуміють англійську мову, але не бажають нею розмовляти, народ Франції можна поділити на 2 групи: французи (дуже мало) і мігранти (дуже багато), люди зі своїми традиціями*, *мігранти у Франції створюють безлад* (безпорядки).

Зовнішні характеристики французів пов'язані насамперед із модою й красою: *симпатичні*, *цікаві*, *вишукані*, *елегантні*, *жінки із шармом*, *вишуканий вигляд*, *стильні*, *стрункі*, *доглянуті*, *модні*, *граціозні, красиві, стильно одягнені люди, впевнені, далеко не так красивы, как думают*. Цікавий образ літніх жінок, а саме – *повний шик*, *стильні*, *вишукані, спідниці вище колін*, *на Мікрі* (авто), *із собачкою*. Виявлено й асоціати за кольором обличчя – *темношкірі*, й за кольором одягу у чоловіків – *темний*.

Помітне місце серед асоціацій належить словам на позначення рис характеру – позитивних та негативних. Серед позитивних: а) ставленні до інших - *привітні, доброзичливі, відкриті, привітні*; б) характер французів - *щирі, горді, пунктуальні, вихованні, спокійні люди, не дуже говірливі, добрі, нормальні, правильні сімейні, харизматичні, веселі*; в) емоційний стан - *поетичні, романтичні*, *емоційні, мрійливі, спокусливі, велелюбні, нагадують українців, але більш романтичні, європеоїдні українці*.

Серед негативних характеристик: *марнославні*, *гонористі*, *жадібні*, *не схильні перебільшувати і ніколи не сприймають речі дуже серйозно*, *чванство, непередбачувані, закриті, пафосні.*

Іспанія

Кількість асоціацій, пов'язаних із країною Іспанія та з іспанцями значно менша, порівняно з попередніми, проте можна виділити групи таких асоціатів: 1) міста; 2) архітектурні пам'ятники; 3) спорт; 4) танці; 5) національна кухня; 6) свята; 7) постаті; 8) історія; 6) мова; 7) природа.

Серед міст Іспанії найчастіше згадують великі міста *Мадрид* (столиця), *Барселона*, *Валенсія*, *Каталонія* (область на північному сході Іспанії), *історичній регіон Кастилія* та топоніми *Піренейський півострів*, *Гібралтар*. Фактично йдеться про стереотипні знання щодо географічного уявлення про Іспанію.

На відміну від асоціацій з попередніми країнами, іспанські асоціаціати містять чітко виражений кольоровий відтінок. Так, зазначаємо дві найчисельніші

кольорові асоціації – *червоний* та *червоно-чорний*.

Із кольоровою характеристикою пов'язана й назва свята «*Томатина*» від назви овоча – спілого овоча томата. Водночас простежується зв'язок і з національною кухнею, асоціати якої так само об'єднані спільним кольором, наприклад, *апельсини*, *мандарини*, *цитрусові*, *помідори*. Серед асоціатів названо родове поняття *фрукти*. Із страв виділено *паельля*, *гаспачо*, а також *оливки*, *виробництво оливкової олії*, серед напоїв - *вино*, *херес*.

Окрему групу асоціатів становлять назви танців *фламенко, танго*, *пассадобль*, *іспанські танці*; назви свят, на яких танцюють, - *карнавал*, *фестивалі*, *фієста*; ім'я відоме Кармен та музичні інструменти *кастаньєти*, *гітара*.

Різноплановими виявилися асоціати - назви постатей. Це історичні особи *Христофор Колумб* та *Колумб*, з ім'ям якого пов'язують *відкриття Америки*, *завоювання Америки*; діячі мистецтва - *Гауді, Гойя, Сальвадор Далі*; співаки - *Селена Гопез*, *Хосе Карерас*, *Монсерат Кабальє*; письменники - *Лопа де Вега*, *Гарсія Лорка*, *Сервантес*; літературний герой - *Дон Кіхот*.

З історією Іспанії пов'язані загальні назви *інквізиція*, *пірати*, *колонізатори*, *золота лихоманка*, *конквістадори*, *король*, *мореплавці*, *баски*, *баски-сепаратисти*. З особливостями культурного життя асоціюються назви *тореодори, тореро*, *корида* (численні асоціати), *біг биків*, *бик*, *бики*. Також до асоціатів потрапило й *родео,* що помилково зараховано до Іспанії, проте спільним є семантичний компонент «яскраве видовище», що наявний у поняттях *корида* та *родео*. Із Іспанією чітко асоціюються *королівство, флот, колонії*. Семантичний компонент «сучасність» фіксуємо в таких характеристиках – *країна справжніх мачо, велика, яскравість, пісні*.

Поняття «спорт» містять й наступні асоціати, пов'язані, наприклад, з футболом - *футбол*, *хороші футбольні клуби*, *переможці ЧС з футболу 2010*, *ФК «Барселона», чемпіони*, *ФК «Реал Мадрид», футболісти*, *найсильніші футбольні клуби*, *гарні футболісти*, *футбол*; із іншим видом спорту – *баскетбольна збірна*; з великим тенісом – *Фернандо Вердаско* та *Рафаель Надаль*.

Поодинокими є асоціати на позначення свят та мови. Наприклад, узагальнене поняття свята - *сієста*, а характеристика мови - *чудова мова,по passaran*.

Природу, клімат передають узагальнені оцінки *мальовниче узбережжя, гори, море, гаряче сонце, сонце, тепло*. Продовжує цей асоціативний ряд поняття, що є збірним за своєю суттю, – *курорт*.

Архітектурні пам'ятки зафіксовані однією сполукою *Саграда Фамілія*, проте привертає увагу той факт, що згадується й прізвище архітектора, який прославив Іспанію, зокрема Барселону, й створив цей славнозвісний шедевр, – Гауді.

Стереотипний образ іспанця тісно пов'язаний із візуалізованими

незмінними атрибутами *сомбреро* та *костюми.*

Представники іспанської нації наділені рисами, що найбільше вказують на їх темпераментний характер. Тому спостерігаємо за низкою високо емоційно забарвлених прикметників: *емоційні, темпераментні, імпульсивні, експресивні, запальні, рішучі, експансивні, пристрасні, безстрашні, емоційні, вибухові, емоційні, енергійні, в пошуках пригод, люблять адреналін, гарячі, жваві, запальні, темпераментні, експресивні, емоційні, імпульсивні, галасливі й без толку, безшабашні, вибухові*. Серед негативно забарвлених прикметників можна виділити *агресивні, жорстокі.*

Зовнішні характеристики іспанців передають переважно емоційний стан душі. Так, наприклад, прикметники *привітні, дружелюбні, цікаві, розумні* вказують на враження, яке іспанці справляють на людей; *розмірені, не поспішають, спортивні, красиві, смагляві* – вказують на фізичні характеристики людей; *горді, амбіційні, честолюбні, хоробрі* – на характер. Так само до характеристик потрапив й негативно забарвлений прикметник *поверхові.*

Португалія

Асоціатів щодо Португалії за кількістю виявилося найменше, проте вони різнопланові і стосуються: 1) населення; 2) спорту; 3) історії; 4) природи; 5) географічного розташування; 6) кухні; 7) міст; 8) мови; 9) економічного стану країни.

Загальні характеристики країни щодо населення виявилися зовсім несподіваними: *багато співвітчизників*, *українці*, *перша по дорозі додому* (до України), *остання по дорозі додому*, *міст з туристичним автобусом, пов'язана з Україною* (без уточнень), *гастербайтери з України*, *діаспора*, *наші заробітчани*, *іммігранти*, *мультинаціональність*.

Поодинокі характеристики *європейські бразильці*.

Група слів на позначення «спорту» виявила тісний зв'язок із футболом, пор.: *Португалія – країна, що грає у футбол*, *країна, в якій проводився чемпіонат світу з футболу - Євро 2004*, *футбол*, *ФК «Бенфіка», добре грають у футбол*, *найкращий симулянт серед футболістів*, *середній футбол*. При цьому респонденти намагалися охарактеризувати й деталізувати асоціації. Можна говорити й про певний рівень обізнаності. Також фіксуємо інші види спорту – *гольф*, *велоперегони*. Словосполучення *красиві футбольні стадіони* містить оцінну позитивну характеристику. Відоме також ім'я футболіста *Крістіано Роналдо*.

З історією пов'язані такі асоціати-постаті: *Васко да Гамма, Маггелан* – відомі мандрівники, *Ліссабонський рух* – революційний рух, *пірати* – історичне явище, *Паганель*, *тому що замість іспанської мови вивчив португальську (*через неуважність*)* – літературний герой. Проте загальна їх кількість

невелика.

Загальновживану лексику як стереотипні характеристики вжито щодо клімату: *жара, сонце, спека, тепло, природа, зелень*, *скалистий берег, океан пляжі, пляж Альгавре, курорти.* Деякі частотні стереотипи свідчать про недостатню обізнаність наших громадян. Наприклад, асоціат *море,* хоча жодного прямого стосунку до Португалії це не має, через те, що країна розташована на березі океану.

Досить узагальнено відбито й географічні характеристики. Наприклад, *невелика країна біля Іспанії, географічний сусід Іспанії*, *сусідство Іспанії.*

Національна кухня представлена узагальнено й бідно: *вино, ром* – напої; *гостра їжа, оливки, риба, сардини* – їжа. Виявлено й узагальнену характеристику країни відповідно до знань про національні особливості й уподобання в їжі *–рибна країна*.

Серед знайомих міст Португалії згадуються лише *Лісабон* та *Порту*. Помилково зараховують до Португалії *острови Канари* та країну *Бразилія*, що асоціативно пов'язані між собою, хоча італійці відповідно до дослідження Цвєткова асоціюють Португалію також із Бразилією.

Поодинокою є й характеристика мови. Звертаємо увагу на темп розмови *– швидка мова*, *мова рубана*, *рішуча*, *різка*.

Чітко простежується й характеристика економічної ситуації в країні, яка виражена лексемами *бідність*, *занепад матеріальний*, *важка праця*, *риболови*. До загальних асоціатів зараховано такі: *мореплавство*, *мореплавання*, *великі відкриття*, *мореплавці*, *відкриття світу*, *флот*. Сучасну візуалізовану картинку можна побачити в зафіксованих асоціатах *Порту*, *порт*, *кораблі*, *торгівля*, *вузькі вулиці*, *базари*, *дорогі тканини*.

Стереотипний образ португальця дуже узагальнений. Так, зовнішніх характеристик небагато – *красиві, красавчики, страшні дівчата, спортивні*. За наявним компонентом «темперамент» - *темпераментні, емоційні, веселі, по темпераменту дуже яскраві, експресивні, люблять життя, захоплені,* «розумові характеристики» - *кмітливі*, «емоційний стан» - *зміна у настрої*, «добродушність» - *доброзичливі, товариські*, «войовничість» - *войовничі,* «характером» - *тихі, відкриті, чесні, сміливі, самолюбивий*.

Як бачимо, стереотипний образ країни складається з характеристик і ситуацій, що актуальні до сучасної людини. Згідно із лінгвістичними знаннями, сукупність слів, що виникають шляхом асоціацій, називають лексико-семантичним полем, яке характеризує, уточнює, оцінює основне слово-стимул. Відоме дослідження російських вчених Є.М. Верещагіна та В.Г. Костомарова, згідно з яким усі компоненти, які не потрапляють до поняттєвої частини слова, створюють так званий лексичний фон. Його можна визначити під час опитування.

Для дослідження обрано узагальнені питання або слово-стимул, щоб почути мінімальну інформацію, наявну у наших громадян. Враховуючи той факт, що наше суспільство ще не готове до відкритого й вільного діалогу, респондентам повідомлено, що це завдання жодним чином не стосується виявлення їхнього інтелектуального рівня. Опитати вдалося понад 150 осіб різного віку, різного рівня освіти - із вищою освітою та студентів технічного вищого навчального закладу.

Під час опитування зафіксовано загальні й власні назви, проте переважно респонденти-українці називали конкретні реалії, з якими обізнані, або про які колись чули. Так, завдяки цьому факторові виділено основні групи слів - домінанти в асоціаціях, – *місто, національна кухня, відомі представники нації, спорт* тощо, і які посідають важливе місце у житті українця. Привертає увагу й той факт, що зафіксовано багато зв'язків із Україною, при цьому такі асоціації мають не оцінний характер, а фактичний.

Велику роль в обізнаності із культурним життям країни відіграють ЗМІ, завдяки яким формують більш сталий, стереотипний образ, зокрема сучасних представників середземноморських країн.

Думку польської дослідниці Анни Вежбицької щодо багаторівневої структури мовної свідомості (у свідомості наявні як поверхові знання, так і глибинні) підтверджують асоціації на позначення історизмів, відомих митців попередніх поколінь, проте виявити такі асоціації під час майже миттєвого опитування навряд чи можливо. Загалом йдеться про цілком задовільний рівень знань українців про світ.

Щодо національної кухні, то привертає увагу факт обізнаності із мінімальною кількістю названих страв, що дає змогу говорити про певну стереотипізацію. Фіксуємо мінімальну кількість страв з французької та португальської кухні.

Українці виявилися обізнаними у спорті, особливо це стосується футболу, проте для кожної країни були названі й інші види спорту, що свідчить про непогану обізнаність респондентів.

Досліджуючи асоціації, ми також мали змогу отримати відповіді не лише на передбачені питання. Спостережено, на що українці насамперед звертають свою увагу, коли йдеться про інші нації. Характерно, що крім суто побутових захоплень, ми, українці, не забуваємо цікавитись історією, літературою, мистецтвом, спортом. Єдине прагнення, щоб політична, економічна ситуація в Україні сприяла нашій зацікавленості, щоб інформація про різноманітний світ і життя людей в інших країнах була постійною і ширшою.

БУЖИКОВА Р.І.,
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри філології
Миколаївського міжрегіонального
інституту розвитку людини
ВМУРоЛ «Україна»

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті автор розглядає педагогічні технології професійно орієнтованого навчання в теорії та практиці вищої школи.

В статье автор рассматривает педагогические технологии профессионально ориентированного обучения в теории и практике высшей школы.

In this article pedagogical technologies of professionally oriented studies in theory and practice of higher educational establishments are observed.

Теоретичний аналіз наукової літератури [5] дозволив виявити, що феномен "педагогічна технологія" багатозначний, відрізняється складністю та багатомірністю. Поняття "педагогічна технологія" перебуває у сфері інтересу науково-педагогічної спільноти відносно недавно – з кінця минулого століття. У перекладі з грецької "технологія" – це сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів і процеси, що супроводять ці види робіт [9]. Словосполучення «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті», «медіаосвітні технології» тощо нині широко використовуються в психолого-педагогічній літературі і мають понад 300 формулювань. Одночасно дослідники послуговувалися терміном "педагогічна техніка", що згадується у педагогічній енциклопедії 30-х років. Педагогічна техніка визначається як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять [5].

З появою у 30-х — середині 50-х рр. різноманітних технічних засобів пред'явлення інформації: запису і відтворення звуку, проекції зображень розпочався перший період запровадження технологічного підходу, об'єднаних поняттям "аудіовізуальні засоби", тому термін «технологія в навчанні» означав застосування досягнень інженерної думки в навчальному процесі.

 © БУЖИКОВА Р.І., 2010.

Зокрема, із середини 50-х років учені окреслюють два напрями у розвитку педагогічних технологій: використання технічних засобів навчання і «технологічний підхід» до організації навчального процесу в цілому. Саме останній напрям став основою для розробки педагогічних технологій [8].

На початку 60-х років термін «педагогічна технологія» з'явився у назвах багатьох педагогічних журналів розвинених капіталістичних країн. У США - це журнал «Pedagogical Technology» (1961 р.), у Великій Британії — «Pedagogical Technology and computer studying» (1964 р.), в Японії (1965 р.) та Італії (1971 р.) – однойменні журнали. У 1967 р. в Англії створено Національну раду з педагогічної технології, у США — Інститут педагогічної технології тощо [5].

О.Пєхота [12] відмічає, що для цього періоду (70-ті роки) характерні три особливості. По-перше, відбувається розширення бази педагогічних технологій. Крім аудіовізуальної освіти і програмованого навчання відповідних педагогічних технологій потребували інформатика, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, системний аналіз і педагогічні науки (психологія навчання, теорія керування пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, наукова організація педагогічної праці та ін.). По-друге, змінюється методична основа педагогічної технології, здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання. По-третє, починає активно здійснюватися підготовка професіональних педагогів-технологів.

У 80-х роках почався новий етап в еволюції поняття «педагогічна технологія». Його характерні риси — створення комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів; зростання кількості та якості педагогічних програмних засобів. Але вже наприкінці 80-х років з'явилися дослідження з порівняльної педагогіки, які давали змогу розглядати проблему педагогічних технологій об'єктивно — в науково-методичному аспекті [5].

У сучасному розумінні педагогічної технології вчені виділяють кілька сутнісних ознак цього поняття [4]. Технологічний підхід до навчання передбачає: чітку постановку викладачем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів; підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до наперед визначених цілей; оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; підсумкову оцінку результатів.

Технологія навчання – системна категорія, зорієнтована на дидактичне застосування наукового знання, наукових підходів до аналізу і організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій викладачів і спрямованості цього процесу на досягнення високих результатів у розвитку особистості студентів. Структурними складовими такої системи є: цілі навчання; засоби педагогічної взаємодії, в тому числі мотивація і засоби викладання; організація навчального процесу; студент; викладач; результат

діяльності (в тому числі рівень професійної підготовки). Управління процесом навчання включає в себе два взаємопов'язаних процеси: організацію діяльності студента та контроль за цією діяльністю [12; 13].

Технологічне конструювання навчального процесу В.К. Маригодов [8] передає за такою схемою (рис. 1):

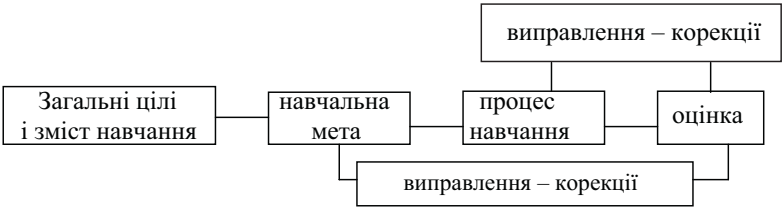


Рис. 1. Схема технологічного конструювання навчального процесу

Дослідники наголошують, що центральною у розробці технологій є проблема правильного визначення та чіткого формулювання цілей навчання. Загальні, розпливчасті цілі не сприяють вибору саме тих методичних засобів, які гарантують досягнення певного результату. Тому найперша умова побудови технології навчання — конкретизація навчальної мети: зрозуміти, засвоїти, вивчити, зробити, запам'ятати, застосувати за зразком, застосувати у нових умовах тощо [1; 14].

М.Кларін у своїй роботі «Інновації у світовій педагогіці» [5] проаналізував зарубіжний досвід навчання на основі дослідження, гри та дискусії і дійшов висновку, що шлях від мети до результату – це певним способом організована взаємодія викладача і тих, хто навчається. Залежно від мети опрацювання матеріалу визначається і кінцевий результат навчання. За технологічного підходу не може бути методу спроб і помилок або пошукової діяльності. Істотною ознакою технології є детальний опис кожного етапу на шляху досягнення результату та обов'язковість відтворення способу дії.

На думку М. Кларка, спершу зміст педагогічної технології зводився до «застосування в сфері освіти винаходів, промислових виробів і процесів, що є частиною технології нашого часу» [6, с. 78.]. Зміст терміна змінюється, як ми бачимо, у напрямку від «технології в освіті» до «технології освіти», тому що поєднує спеціально створені і пристосовані до навчального процесу засоби. Подальшу зміну змісту терміна можна охарактеризувати як тенденцію до багатоаспектності. Як указує Ф.Персивал, Г.Еллінгтон, у технологію освіти, крім жорстких (проектори, магнітофони, телевізори, мікрокомп'ютери) і м'яких (слайди, кодопозитиви, магнітофільми, відеозаписи, комп'ютерні програми)

засобів, входять «невідчутні» аспекти (чи, інакше, «супутні засоби»). До них належать ідеї і досвід, виведені з таких різних галузей знань, як психологія, соціологія, професійний менеджмент і системний аналіз у поєднанні з удосконаленнями в більш технічних галузях, таких, як оптика, репрографія, акустика і мікроелектроніка, використовуваних для розробки методик оптимального засвоєння знань чи навчальних систем [17].

Під час становлення поняття "педагогічна технологія», багато авторів особливо не розрізняли технології навчання, навчальні і педагогічні технології. Терпимість до різних формулювань простежується на тлі загальної тенденції переходу до розуміння педагогічної технології як педагогічної системи, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу. Цей висновок підтверджують визначення М.Вулмена та Х.Сполдінга [18; 20]. За М.Вулменом технологія освіти — це цілеспрямоване використання, у комплексі чи окремо, предметів, прийомів, засобів, подій чи відносин для підвищення ефективності навчального процесу [20]. Технологія навчання на думку Х. Сполдінга включає цілісний процес постановки мети, постійне поновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем у цілому і встановлення мети заново, щойно надходить нова інформація про ефективність системи [18]. Останнє визначення ілюструє перехід від «технології освіти» до «педагогічної технології», тому що містить всі її ознаки в сучасному розумінні (постановка мети, оцінювання педагогічних систем, поновлення навчальних планів і програм на альтернативній основі).

Багато авторів припускаються нечіткого, двозначного тлумачення терміна. Журнал «Советская педагогика» неодноразово публікував статті з проблем педагогічної технології. Це роботи Т.Ільїної [3], М.Кларіна [5], І.Лернера [7]. Однією з причин тривалої дискусії про термін «педагогічна технологія» є непрофесійний погляд на проблему. Існують два основні погляди: 1) професійні педагоги-технологи вважають технологію процесом чи способом виконання визначеного завдання; 2) з іншого боку, педагогічна громадськість, здебільшого, вважає технологію апаратурою для навчального процесу [10].

Для ілюстрації дискусії про сутність педагогічної технології О.М.Пєхота [12] наводить три підходи до її визначення.

1. Педагогічна технологія є удосконалювання, застосування й оцінювання систем, способів і засобів для поліпшення процесу засвоєння знань (Рада з педагогічної технології, Велика Британія).
2. Педагогічна технологія є додаток до наукового знання про засвоєння й умови засвоєння навчального матеріалу для поліпшення ефективності і корисності навчання і практичної підготовки (Національний центр програмованого навчання, Велика Британія).

3. Педагогічна технологія є система дій з планування, забезпечення й оцінювання всього процесу навчання, обумовлена специфічною метою, заснована на дослідженнях процесу засвоєння знань і комунікації, а також використання людських і матеріальних ресурсів для досягнення ефективнішого навчання (Комісія з технології навчання, США).

І, нарешті, представники четвертого підходу [16; 19] пропонують розглядати кілька значень педагогічної технології одночасно. При обґрунтуванні такого підходу (назвемо його багатоаспектним), вчені помітили, що тільки наївні люди вважають, що технологія – це просто комплекс апаратури і навчальних матеріалів. Насправді – це набагато більше: спосіб організації, напрямок думок про матеріали, людей, заклади, моделі і системи типу «людина — машина», перевірка економічних можливостей проблеми. Крім того, технологія істотно причетна до взаємодії науки, мистецтва і людських цінностей.

Найбільш досконало вивчив проблему П.Мітчелл [16], який в енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технології (Лондон, 1978) зазначає, що педагогічна технологія являє собою міждисциплінарний конгломерат, котрий має зв'язки (відносини) фактично з усіма аспектами освіти — від короткого навчального фрагмента до національної системи з усіма її функціями. Через докладний аналіз численних визначень автор дійшов висновку про існування концептуальної мозаїки значень педагогічної технології: педагогічна психотехнологія, педагогічна інформація і технологія комунікації, технологія педагогічного менеджменту, технологія педагогічних систем, технологія педагогічного планування. Це твердження є, на наш погляд, вдалою спробою об'єднання всіх відомих на той час значень поняття педагогічної технології.

В українській педагогіці поняття «педагогічні технології» широко використовується від 90-х років, хоча в світовій педагогіці цей термін відомий значно раніше. У цей час у вітчизняну педагогічну науку й освіту міцно ввійшло поняття «педагогічна технологія» («освітня технологія»). У його розумінні і використанні серед учених і практиків існують значні розбіжності.

В.Беспалько вважає, що педагогічна технологія — це змістовна техніка реалізації навчального процесу [1]. М.Кларін зазначає, що педагогічна технологія – науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат [5]. На думку Г.Селевко, педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети [14].

В «Енциклопедії освіти» [2, с. 906-907] дано декілька тлумачень змісту поняття «технологія навчання»:

1. Технологія навчання – продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя.
2. Технологія навчання – технологія, що має включати відомості про методи й прийоми викладання, зміст, характеристику і послідовність пізнавальних дій та операцій учнів, способи педагогічного керування їх пізнавальною діяльністю.
3. Технологія навчання – інтегративна модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розподілом навчально-виховного процесу на окремі компоненти. Технологія навчання передбачає чітке та неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку.

Технологія освіти – науковий опис засобів і методів педагогічного процесу, який веде до наперед запланованого результату [2, с. 907].

Аналіз педагогічних технологій професійно орієнтованого навчання, технологій навчання у вищій школі дав можливість виділити їх загальні характерні ознаки: психологічною основою технологій є теорія навчальної діяльності і діяльнісний підхід до навчання; сучасні технології навчання – це особистісно орієнтовані технології; проектування технології проходить за етапами: цілепокладання, підготовка навчального матеріалу для самостійної роботи; створення орієнтирів–роз'яснення основних принципів і способів діяльності, контролю і мотивації; управління самостійною роботою.

Г. Селевко [14] визначає таку структуру педагогічної технології:

а) концептуальна основа;
б) змістовна частина навчання: мета навчання, зміст навчального матеріалу;
в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності, методи і форми роботи вчителя, діагностика навчального процесу.

Загалом планування навчальної теми або навчального курсу починається з визначення програми дій, спрямованих на підвищення ефективності процесу навчання. Програма має здійснюватися в такій послідовності:

а) визначення конкретних навчальних тем та мети навчання;
б) характеристика особливостей певної групи учнів;
в) визначення бажаних результатів (обсяг знань, навичок, умінь);
г) розробка та опис змісту конкретних навчальних тем або курсів, які відповідають меті навчання;
д) попереднє тестування учнів для визначення їх загальної підготовленості

до навчання та рівня знань з конкретної навчальної теми;

є) обгрунтування та вибір методів і засобів навчання з конкретної теми;

ж) координація діяльності, пов'язана з комплектацією штату навчального персоналу, складанням розкладу занять, визначенням необхідного бюджету витрат;

з) оцінювання знань учнів та внесення згідно з їх результатами коректив у навчальний процес [14].

Деякі дослідники [5; 7] вважають, що поняття «педагогічні технології» – теоретичне, що включає в себе технології виховання, освіти, спілкування, тому, при розгляді сутності цього поняття до навчального процесу доцільно вживати термін «освітні технології» (рис. 2.).

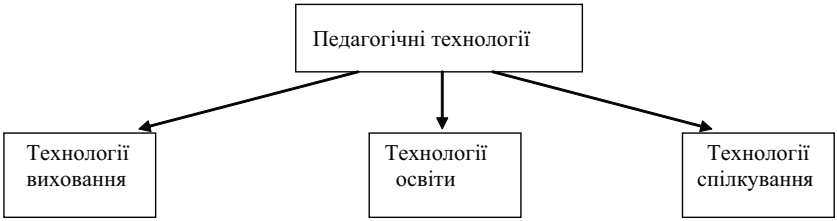


Рис 2. Взаємозв'язок педагогічних технологій навчання

Як показує аналіз праць [1; 12; 14], існує багато класифікацій поняття «педагогічні технології» — за характером змісту, за організаційними формами, за типом управління пізнавальною діяльністю, за домінувальним методом тощо (рис. 3).

У дидактиці виділяють три основні групи технологій: технології пояснювально-ілюстративного навчання; особистісно орієнтовані технології; технології розвивального навчання. Кожна з цих груп включає в себе декілька конкретних технологій навчання (наприклад, модульна технологія, диференційоване навчання, технологія опорних сигналів, проблемне навчання, критичне мислення) [12].

Реалізація професійної діяльності майбутнього фахівця дозволяє сформувати навчально-професійну задачу, яка б адекватно імітувала реальні професійні завдання, вибрати найдоцільніші педагогічні технології і форми навчання.

Аналіз еволюції поняття «педагогічна технологія» дає змогу прогнозувати технологічні тенденції в освіті. Застосування педагогічних технологій професійно орієнтованого навчання сприяє набуттю студентами вмінь вирішувати комплексні практичні завдання, пов'язані з реалізацією організаційних, економічних та управлінських аспектів в майбутній професійній діяльності.

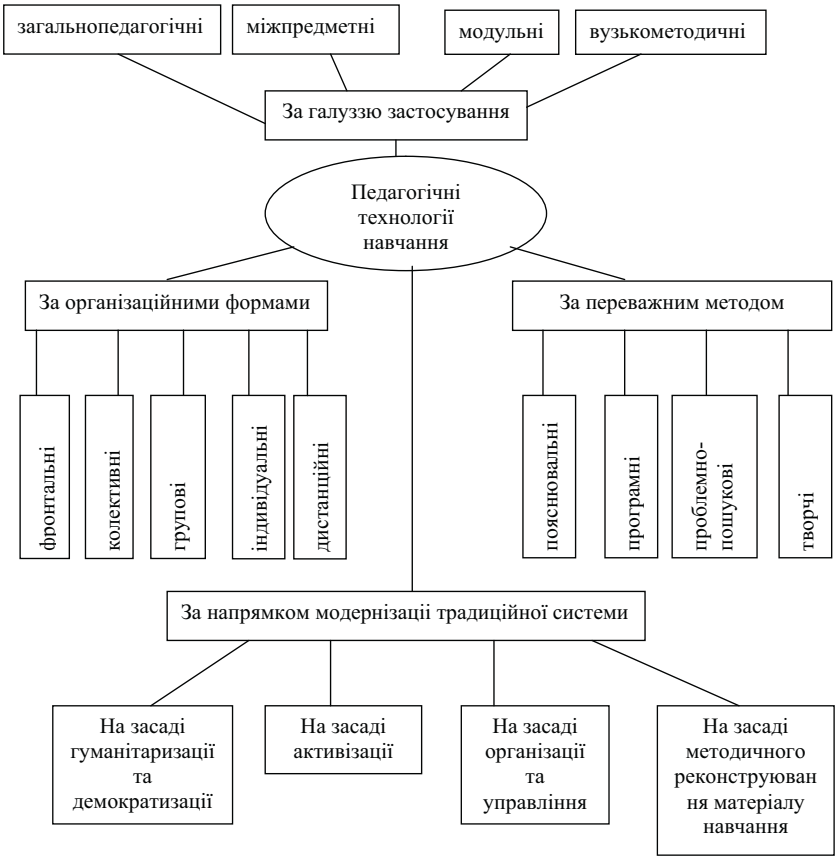


Рис. 3. Класифікація педагогічних технологій навчання

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии./ Владимир Павлович Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Енциклопедія освіти / [головний ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. / Татьяна Андреевна Ильина – М.: Знание, 1972. – 88 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібник / [авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко]. – К.: Академія педагогічних наук, 2002. – 135 с.

5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / Михаил Владимирович Кларин – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
6. Кларк М. Технология образования или педагогическая технология? / М. Кларк // Перспективы. – 1983. – №2. – С. 77 – 92.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. / И.Я.Лернер – М.: Педагогика, 1981, - 186 с.
8. Маригодов В.К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности / В.К. Маригодов, С.Е. Моторная. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2004. – 170 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М.Бид-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.
10. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / [за ред. С.О. Сисоєвої]. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
11. Педагогічні технології: наука – практиці: Навчально-методичний щорічник / [за ред. С.О. Сисоєвої]. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.
12. Пєхота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О.М. Пєхота, В.Д. Будак, А.М. Старева, К.Ф. Нор, В.І. Шуляр. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 239 с.
13. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / Олена Іванівна .Пометун, Лідія Володимирівна Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К, 2004. – 192 с.
14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Герман Константинович Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 257 с.
15. ЮНЕСКО: Новые подходы к подготовке учителей // Высшее образование в Европе.- 1993. – Т.18, №4. – С.170-173.
16. Larson E., Why are some managers top performers In Frost P. Mitchell, and Nord W., (Eds.) Organizational Reality (Third edition), .Scott, Foresmanand Co., Glenville, 3., 1982, pp. 460 – 461.
17. Percival F., Ellington H. A . “Handbook of Educational Technology”. L., 1984. - 265 p.
18. Spaulding H.S, Mansfield L.E., Stein M.R. Further investigation of the association between gasitoesophageal reflux and bronchoconstriction // J.Allergy Clin. Immunol., 1982. - Vol.69, N 6. - p. 516-521.
19. Thomas R. Benefits and costs of computer conferencing in adult education. Intelligent Tutoring Media,Vol1, #2,pp.65-72.
20. Woolman M. Technology of education. // The Encyclopedia of education / Ed. L.C.Deighton – V.I–10–N.–Y., 1971. - p.122 – 129.

ВЛАСЮК О.Я.,
магістр екології, аспірант кафедри зв'язків з громадськістю, психології та педагогіки, Національний університет «Києво-Могилянська академія»

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООСВІТИ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті проаналізовано значення самоосвіти для навчальної діяльності студентів та вплив традиційних й інноваційних педагогічних технологій на ефективність цього процесу. Представлено розроблений автором дидактичний опитувальник «Самоосвіта – основа науково-дослідницької роботи студентів» з висвітленням результатів його застосування. Ключові слова: навчання впродовж життя, неперервна освіта, самоосвіта студентів, інноваційні педагогічні технології.

В статье проанализировано значение самообразования для учебной деятельности студентов, а также влияние традиционных и инновационных педагогических технологий на эффективность этого процесса. Представлено разработанный автором дидактический опросник «Самообразование – основа научно-исследовательской работы студентов» с обсуждением результатов его применения. Ключевые слова: обучение на протяжении жизни, беспрерывное обучение, самообразование студентов, инновационные педагогические технологии.

The article highlights the meaning of self-education for students' study therewith traditional and innovative pedagogical technics influence on the effectiveness of this process. Author's didactic questionnaire «Self-Education as a Basis of Students' Research Work» with the results of its implementation has been performed. Key words: lifelong education, students' self-education, innovative pedagogical technics.

Постановка проблеми у загальному вигляді та актуальність дослідження. Світові тенденції розвитку педагогічних досліджень вказують на визначальну роль самої особистості в процесі навчанні. Нові освітні

© ВЛАСЮК О.Я., 2010.

технології спрямовані на оптимізацію способів отримання нових знань і швидке поширення наукової інформації. Дедалі більшу популярності здобувають методи дистанційного навчання, що використовують різноманітну електронну техніку, яка в свою чергу значно спрощує процес пошуку необхідної інформації та дає змогу отримувати консультації експертів в короткий час, незважаючи на значні відстані між науковцями.

Та задля того, щоб вправно користуватися сучасними досягненнями науки та техніки, фахівець має володіти низкою важливих компетентностей, серед яких провідне місце посідають навички самоосвіти [1, 799]. Такі компетентності здавались непотрібними кілька десятків років тому, та виявляються вкрай необхідними нині, у час стрімкої глобалізації науки, активного розвитку ноосфери.

Наша держава також не залишається осторонь основних процесів, що відбуваються у світовій науковій спільноті. Адже українські освітяни активно долучаються до ефективного впровадження в Україні Болонського процесу, одними з провідних принципів якого є навчання вподовж життя, широке впровадження інноваційних методів в освіті, зокрема, технологій активного навчання. Подібні завдання задекларовані й у Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"). Реалізація цих актуальних стратегій не можлива без вдалого реформування освітньої системи України, впровадження інноваційних педагогічних технологій, що сприятимуть розвитку в майбутніх фахівців готовності до самоосвіти.

Теоретичною розробкою та практичним упровадженням наукових педагогічних концептів в Україні системно займається Університет Менеджменту Освіти НАПН України. Цією важливою установою курується стратегія розвитку української педагогічної науки, серед якої професійній освіті приділяється пріоритетний напрямок. Адже якісна професійна освіта є тією необхідною умовою формування компетентного фахівця, плідною працею якого визначається всебічний розвиток країни в цілому. У цьому контексті значна увага приділяється різнобічному дослідженню питання самоосвіти, що виступає необхідним елементом професійної компетентності.

Про актуальність нашого дослідження свідчить і закон України «Про освіту» та «Про вищу освіту», де наголошується, що метою освіти є всебічний розвиток особистості її фізичних та розумових здібностей, навчання протягом всього життя. І це стає можливим завдяки сформованим під час навчання у вищих навчальних закладах навичок самоосвіти, готовності особистості до самоосвіти, прагненню до безперервного самоорозвитку.

Аналіз останніх досліджень. Актуальність питання формування

самоосвіти майбутніх фахівців як складової їхньої професійної компетентності зумовила появу низки тематичних досліджень провідних українських і зарубіжних науковців. Проблему самоосвіти студентів розробляли О. В. Бурлука, В. К. Буряк, Б. І. Корольов, О. В. Малихін, Г. Н. Сєріков, А. А. Фортунатов, В. П. Шпак. Значну увагу вчені приділяють детальному вивченню процесу самостійної роботи студентів (А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, В. А. Козаков, І. В. Коц, П. І. Підкасистий, О. П. Сліпенька). Окремі вчені у своїх дослідженнях висвітлювали педагогічні умови, що сприяють формуванню самоосвіти (І. А. Зязюн, О. Г. Кучерявий, Т. Я. Яковець). Дедалі більше значення вчені надають інноваційним педагогічним технологіям, як засобам формування навичок самоосвіти. Хоча такі дослідження набули значного поширення насамперед серед зарубіжних науковців (Дж. Вос, О. Гармон, К. Геберт, Ґ. Драйден, С. Кудінер, М. Лорензен, М. Рубін), в роботах українських вчених також натрапляємо на опис методів активного навчання (О. В. Аксьонова, І. М. Дичківська, Г. О. Ковальчук, О. М. Пєхота, В. В. Ягупов). Самоосвіта як формувальний компонент професійної компетентності була описана в наукових дослідженнях Л. М. Долгової, Дж. Равена, В. І. Свистун, Г. К. Селевка, Т. І. Шамової, В. В. Ягупова.

За **мету статті** поставлено виявити значення самоосвіти для навчальної діяльності студентів під впливом традиційних та інноваційних педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці триває активне обговорення змісту терміну «самоосвіта» [2, 61-63]. Проте одним із найвлучніших, на нашу думку, вважаємо визначення провідного українського педагога В. І. Корольова, який зазначає, що: «самоосвіта — самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо» [1, 798].

Важливим етапом у здобутті навичок самоосвіти майбутнього фахівця є процес навчання у ВНЗ. Щоб сформувати навички самоосвіти, студент має бути включеним до активного процесу навчання, що передбачає не просто пасивне записування лекцій і виконання шаблонних завдань, а формування власної арґументованої позиції, критичного мислення, вирішення нестандартних ситуацій, творчого наукового пошуку. Аналіз сучасних інноваційних педагогічних технологій [3; 4; 5; 6] свідчить про їхню спрямованість на підвищення активності суб'єкта навчального процесу шляхом формування його внутрішнього стимулу до навчання, готовності до самоосвіти.

Професор Ягупов В. В. у навчальному посібнику «Педагогіка» обґрунтовує думку, про те що «в основі технології навчання має бути ідея керування дидактичним процесом, проектування й відтворення навчального циклу. Традиційне навчання характеризується нечіткістю мети, слабкою керованістю навчально-пізнавальною діяльністю, невизначеністю і неповторністю пізнавальних операцій, слабкістю зворотного зв'язку і суб'єктивністю оцінки результатів навчання» [7, 268]. Наслідком застосування лише традиційних технологій навчання є пасивність студентів в процесі здобуття знань, а отже й втрата ними інтересу до навчання. Вченими доведено [8, 48], що монотонність у роботі студентів досягає 75 % від загального часу відведеного на їхню навчальну діяльність. Можна узагальнити, що більша частина науково-освітніх зусиль студента спрямована на записування за викладачем лекцій, переписування підручників, виконання рутинних завдань. Шведські науковці стверджують, що «Позаяк розум не може зосередитися на всьому, він відкидає нецікаві, нудні й емоційно монотонні уроки» [5, 306]. Стає необхідним застосування інноваційних педагогічних технологій задля підвищення якості вищої освіти та рівня засвоєння знань студентами.

Сучасний процес навчання у вищій школі визначає головним мотиваційним чинником для успішного навчання саме викладача, що виховує у студентів відчуття залежності від зовнішнього стимулу [8, 47]. Перевага ж методів активного научіння полягає в ініціюванні процесу активного навчання, тобто особистісно мотивованої наукової діяльності, що сприяє формуванню у студентів навичок самоосвіти. «Слід звернути увагу на особистісну спрямованість технологій навчання учнів, на забезпечення їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління й розвитку творчого потенціалу учасників дидактичного процесу», – стверджує професор В. В. Ягупов, досліджуючи питання інноваційних технологій навчання [7, 268].

Українські педагоги працюють над розробленням активних методів навчання. Так, у праці професора В. В. Ягупова знаходимо: «Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності – це сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання) першою чергою спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування» [7, 352].

Ґрунтуючись на вищевикладеному, ми провели пілотне дослідження серед студентів магістрантів Національного університету «Києво-

Могилянська академія» в березні 2010 року. Автором статті, під керівницвом доц. Голубєвою М. О. та за загальною редакцією В. В. Ягупова, спеціально був розроблений дидактичний опитувальник. Ми поставили за мету виявити значення самоосвіти для розвитку професійних компетентностей студентів під час навчання у ВНЗ. Педагогічний експеримент проводився на занятті на тему «Самоосвіта – основа науково-дослідницької роботи студентів», яка передбачена тематичним планом навчального курсу «Педагогіка вищої освіти».

На початку лекції студенти письмово відповідали на запитання та

Таблиця 1
Дидактичний опитувальник
«Самоосвіта - основа науково-дослідницької роботи студентів»

№ п/п	Запитання/завдання							
	Загальні відомості про студента							
	Прізвище, ім'я	Назва ВНЗ	Факультет	Спеціальність	Курс	Група	Вік	Стать
1	Що є спільним та відмінним у змісті понять самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення?							
2	Чи вважаєте ви, що самоосвіта у ВНЗ є підґрунтям для наукової роботи студентства? (так/ні)							
3	На якому рівні піраміди потреб А. Маслоу реалізується потреба особистості в самоосвіті?							
4	Хто із сучасних українських педагогів розробляє проблему самоосвіти студентів?							
5	Дайте лаконічне визначення таким педагогічним поняттям:	Самоосвіта						
		Науково-дослідницька робота студентів						
		Саморозвиток						
6	Розподіліть задані чинники, що сприяють самоосвіті студентів до внутрішніх або зовнішніх та доповніть ці групи своїми варіантами	1)високий рівень домагань (амбіційність)						
		2)матеріальне заохочення						
		3)прагнення кар'єрного зростання						
		4)елемент змагання						
		5)недостатній рівень знань для виконання практичних завдань						
		6)потреба в отриманні нових знань та технологій						
		7)конкурентоздатність						
		8)цікавість						
		9)марнославство						
		10)харизма викладача						
		11)гостра потреба в оволодінні новими компетентностями						
		12)особливості організації навчального процесу						
7	Які чинники більше впливають на готовність студентів до самоосвіти: внутрішні чи зовнішні?							
8	Яким чином «Парадокс Лап'єра» описує стан неготовності особи до виконання своїх рішень?							
9	Назвіть відомі вам джерела самоосвіти.							
10	Продовжіть правильно наступну фразу: результатом науково-дослідницької діяльності студентів є							
11	Якщо Ви займаєтеся науковою роботою, що Вас до цього спонукало?							
12	Чи брали Ви участь в наукових конференціях?	у своєму ВНЗ						
		на всеукраїнському рівні						
		на міжнародному рівні						
13	Зазначте, якими види науково-дослідницьких робіт Ви виконували під час свого бакалаврського навчання у ВНЗ?							
14	Наскільки важливими є навички самоосвіти у Вашій майбутній професійній діяльності?							
15	Яка роль викладача у формуванні готовності до самоосвіти у студентів ВНЗ?							
16	Скільки часу, на Вашу думку, потрібно відводити студенту для своєї самоосвіти?							

завдання дидактичного опитувальника, зміст якого представлено в таблиці 1.

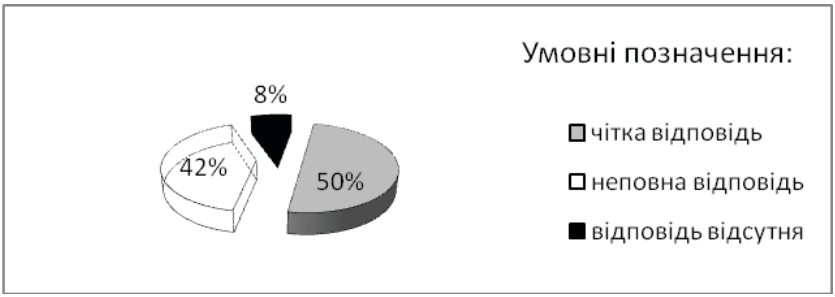
Як показано в таблиці 1, до опитувальника входили як закриті запитання (№2, №12), що дають змогу отримати інформацію про студента в лаконічному вигляді, так і відкриті (решта запитань) – спрямовані на визначення особистісної позиції щодо ролі самоосвіти в професійній діяльності. Легко побачити, що більшість питань нашого дидактичного опитувальника – це запитання відкритого типу. Такий підхід нами обрано з метою більш повного й точного визначення особистісної (суб'єктної) складової професійної компетентності [9, 6], роль якої й виконує самоосвіта.

Як було зазначено вище, це пілотне дослідження проводилося серед студентів магістерського освітньо-кваліфікаційного рівня. А це особистості, що вже володіють певним професійним когнітивним апаратом, активно формують свої аналітичні здібності й критичне мислення, глибоко мотивовані бути конкурентноспроможними на ринку праці, а також прагнуть бачити практичне застосування набутих професійних знань та навичок. А тому ми припускаємо, що за період навчання у ВНЗ такі студенти вже мали б мати сформовану готовність до професійної самоосвіти, вільно оперувати базовим понятійним апаратом та орієнтуватися в змісті розглядуваного питання. Тому, даючи відповідь на відкрите питання, магістрант не був обмежений рамками запитання, а мав змогу висловити своє бачення проблеми, яке підкріплене власним науковим досвідом і є актуальним в процесі фахового становлення. До того ж, такі відповіді дають змогу об'єктивно оцінити знання опитуваного, виявити прогалини в них та елементи зацікавленості. А така інформація є корисною викладачеві для більш ефективної організації заняття. Паралельно ми оцінюємо рівень сформованості навичок самоосвіти, якого можна досягти під час навчання у вищій школі, де застосовуються традиційні педагогічні методи.

Досліджувана група складалася з 36 осіб. Практично всі виявили глибоке переконання у важливості процесу самоосвіти під час їхнього навчання у ВНЗ та необхідності навичок самоосвіти для власної подальшої професійної діяльності. На запитання «Наскільки важливими є навички самоосвіти у Вашій майбутній професійній діяльності?» всі відповіді були позитивні, при чому питома більшість з них (98%) виявилася зі ступенем підвищеної значимості «дуже важливі». Що ж до кількості часу, яку студенти вважають необхідним відводити для своєї самоосвіти (запитання №16, табл. 1), то вона коливається від 3-х годин на день до нескінченності (8 осіб зазначили, що самоосвіті потрібно приділяти весь свій час). Майже всі опитувані вважають самоосвіту підґрунтям для наукової роботи студентства

(94% відповідей *Так* на питання №2, табл. 1).

Проте, не зважаючи на високий рівень розуміння значення самоосвіти для наукової та професійної діяльності у досліджуваній групі студентів, лише половина з них змогли визначити різницю між такими базовими поняттями як самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення. Результати



Діаграма 1
Відповідь студентів на питання №1: «Що є спільним та відмінним у змісті понять самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення?»

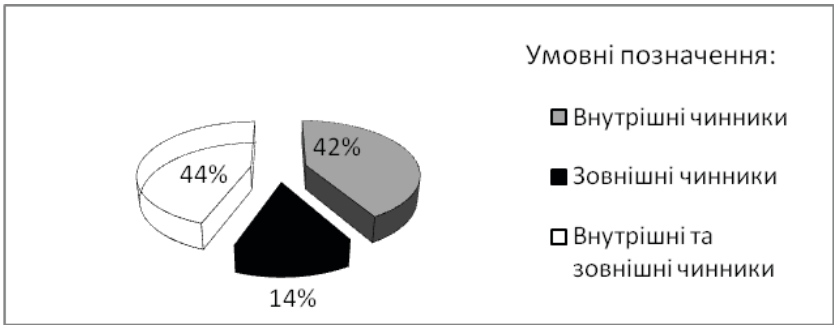
відповідей на запитання №1 (табл. 1) представлено на діаграмі 1: у 8% опитаних відповідь була відсутня, 42% - дали неповну відповідь, 50% - повністю відповіли на поставлене питання.

На діаграмі 1 показано відсотковий розподіл студентів за їхніми теоретичними знаннями з питання, яке вони вважають актуальним для розвитку своєї фахової компетентності. Лише 8% опитаних не орієнтуються в проблемі, яка на їхню думку є важливою для них. Можемо припустити, що такі магістранти займають пасивну позицію в навчальному процесі й не мають достатньо сформованих навичок самоосвіти, що є наслідком навчання за традиційними педагогічними методами.

Цікавими виявились результати аналізу ставлення студентів до зовнішніх і внутрішніх чинників, що сприяють їхній самоосвіті: серед них немає єдиної позиції (див. діаграма 2). Приблизно порівну розподілилися погляди на те, що вплив на готовність до самоосвіти мають комплексно зовнішні й внутрішні чинники (44%) або лише внутрішні (42%). Позицію про те, що визначальними є лише зовнішні чинники, поділяє 14% опитаних.

Отже, більшість студентів усвідомлює свою відповідальність за засвоєні знання, уміння та навички. А це вже є першим кроком до формування готовності до самоосвіти.

Самі магістранти сформулювали окрім запропонованих (див. табл. 1, пит. № 6) ще й свої внутрішні та зовнішні чинники стимулювання самоосвіти.



Діаграма 2
Відповідь студентів на питання №7: «Які чинники більше впливають на готовність студентів займатися самоосвітою: внутрішні чи зовнішні?»

Зокрема, до зовнішніх чинників студенти віднесли такі: *вміння лектора зацікавити своїх слухачів; колеги; середовище; загальноприйняті правила суспільства; престижність інтелектуальності; думка друзів; залякування; тиск начальства; примус батьків; наявність перспектив та можливостей завдяки самоосвіті; соціальний престиж; недостатній рівень знань для роботи; атмосфера наукового пошуку; коло спілкування; вимогливість викладача; сімейний статус (діти); спілкування в колі людей, які займаються самоосвітою; застосування знань на практиці; готовність викладача мотивувати студентів; забезпечення ресурсами; конкретне робоче місце; якого ви прагнете; поради та приклад батьків; екстремальні ситуації; оточення, в якому перебуває особистість; ЗМІ; колектив; заохочення; роботодавець; тип навчального закладу; кваліфікація викладача; матеріальна можливість; час; умови проживання; бонусні завдання.*

На думку студентів, до внутрішніх чинників самоосвіти слід віднести такі: *наполегливість; природне бажання до розвитку; бажання все знати, все вміти; прагнення до самовдосконалення; бажання розвиватись як особистість; любов і розуміння предметної області; життєва необхідність; паралізуючий страх; поганий характер; усвідомлення своєї самостійності; вік; само мотивація; потреба влаштувати майбутнє, оволодіти професією; бажання зекономити час, витрачений на непотрібні лекції; мотивація професійного зростання; вимоги до себе; працелюбність; вміння доводити до кінця розпочату справу; бажання самоствердитись, відкрити щось нове; темперамент; прагнення; бажання заробити багато грошей; ініціативність; самостійність; прагнення до лідерства; само реалізованість; прагнення до нових знань, умінь і навичок; здоров'я; бажання вчитись.* Усе це є тими необхідними умовами формування навичок самоосвіти, які визначили

магістранти, базуючись на власному досвіді та роках навчання у ВНЗ. Перераховані вище зовнішні та внутрішні чинники самоосвіти допоможуть викладачеві більш ефективно побудувати своє заняття, врахувавши точки зору своїх слухачів.

Про те, що студенти надають значної ваги викладачеві у формуванні готовності до самоосвіти, свідчать відповіді на запитання № 15 (табл. 1). Зокрема, у відповідях стверджувалося, що роль викладача в процесі формування готовності до самоосвіти полягає в тому, щоб «Зацікавити, надихнути власним прикладом, пробудити жагу до знань, надавати можливості до самоосвіти (матеріальні, часові), здійснювати поштовх, мотивувати, показати напрямок та перспективи, заохотити, окреслити способи, навчити застосовувати здобуті навички, подати фундамент знань, зорієнтувати», і характеризується як «Вагома, визначальна, стимулювальна, величезна, коректувальна, допоміжна, спонукальна, часткова, спрямовувальна, ключова, консультативна, вагома, але не вирішальна». А в деяких відповідях було зазначено, що попри необхідність керівництва з боку викладача, головним у формуванні готовності до самоосвіти залишається бажання, вмотивованість, наполегливість студента. Отже, з одного боку студенти усвідомлюють, що саме вони виступають визначальними суб'єктами дії і свого розвитку, а з іншого – залишають викладачеві широке коло можливостей впливати на себе та оптимізувати навчальний процес. Вдале поєднання готовності до самоосвіти у студентів і застосування викладачем інноваційних педагогічних технологій беззаперечно сприятиме ефективному формуванню навичок самоосвіти в перших.

Висновки. Хоча студенти усвідомлюють вагоме значення самоосвіти для їх наукової діяльності, як під час навчання в університеті, так і як необхідну складову для формування професійних компетенцій, їхні уявлення про самоосвіту мають здебільшого абстрактний характер і не достатньо сформоване традиційними педагогічними технологіями, що використовуються у вищій школі. Провідні науковці відзначають прогресивну роль інноваційних педагогічних технологій. Отже, актуальним залишається подальше дослідження впливу інноваційних педагогічних технологій на формування навичок самоосвіти серед студентів. Базуючись на обробці отриманих результатах даного дидактичного опитувальника ми розробляємо лекційні і семінарські заняття із застосуванням інноваційних педагогічних технологій, результати яких буде висвітлено в подальших публікаціях.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
2. Власюк О. Я. Роль самоосвіти студентів у процесі їхньої професійної підготовки у вищих навчальних закладах // Вища освіта України у контексті інтеграції до євроосвітнього простору: Зб. наук. праць / За заг. ред. Маноха І. П. – К.: Гнозис, 2009. – Том IV (16) Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність. – С. 61-65.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Освітні технології: навчально-методичний посібник / За ред. О.М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
5. Драйден Ґ., Вос Дж. Революція в навчанні / Перекл. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. - 542 с.
6. Власюк О. Я. Педагогічні принципи навчання екології: шведський досвід // Відповідальна економіка : Науково-популярний альманах / Громадська організація «Ініціатива зі сприяння еколого-економічній інтеграції» ; Рибніков С. Р., Рибнікова Н. О. (ред.). — Луганськ : СПД Рєзніков В. С., 2009. — Вип. 1. — С. 76 - 80.
7. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
8. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., и др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения: Уч. пособие. – К.: ИСДО, 1993. – 336 с.
9. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої школи // Наукові записки НаУКМА: збірник. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2007. – Том 71, Педагогіка, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3-8.

ВОВК В.М.,
кандидат філософських наук, доцент,
професор кафедри філософії права
та юридичної логіки НАВС

ПРО «КОРИСНІСТЬ» ВИВЧЕННЯ РИМСЬКОГО ПРАВА СТУДЕНТАМИ-ЮРИСТАМИ

В роботі розглядаються проблемні питання викладання римського права у вітчизняних у вищих навчальних закладах. Відмічається неоднозначний характер всієї юридичної освіти. Підкреслюється особливе значення римського права на шляху формування особистості майбутнього юриста.
Ключові слова: римське право, юридична освіта, право розуміння, гуманітарна криза, образ юриста.

В работе рассматриваются проблемные вопросы преподавания римского права в отечественных высших учебных заведениях. Отмечается неоднозначный характер всего юридического образования. Подчеркивается особенное значение римского права на пути формирования личности будущего юриста.
Ключевые слова: римское право, юридическое образование, правопонимание, гуманитарный кризис, образ юриста.

The paper deals with the problematic issues of teaching Roman law in the domestic institutions of higher learning. Noted the ambiguous nature of legal education. Emphasizes the special importance of Roman law in the way of the formation of a future lawyer.
Keywords: Roman law, legal education, of law, humanitarian crisis, the image of lawyers

Формування фахівця в системі організованої освіти є складним, неоднозначним і дуже часто суперечливим процесом. Поставити собі завдання по одержанню реального результату на виході (при отриманні диплому про закінчену вищу освіту) і зримо уявити собі, яким має бути молодий фахівець, ще не означає, що на практиці саме це ми одержимо. Найперша проблема, з якою ми стикаємося у цьому питанні, – це співвідношення моделі майбутнього фахівця і реального випускника: наскільки соціальні, професійні і морально-етичні якості особи, яка закінчила відведений їй термін навчання, відповідають змодельованому

© ВОВК В.М., 2010.

образу, тобто очікуваному результатові. І почасти спостерігаємо разючу відмінність між фахівцем-моделлю і фахівцем-реальною особою. Причин саме такого стану речей можна віднайти безліч, і всі вони будуть «смертельними», тому ми зосередимо свою увагу лише на одній із них – вплив загального рівня культури соціуму на підготовку фахівців.

Проблемою підготовки майбутніх фахівців, і юристів зокрема, переймаються не лише представники педагогічної науки. Сьогодні досить активно в цій галузі працюють філософи та юристи. Достатнього поширення на теренах України набули ідеї Ж. Алексєєвої, М. Братасюк, С. Гусарєва, М. Костицького, О. Тихомирова, А. Федущак-Паславської.

Але неопрацьованими залишаються проблеми впливу і значення вивчення римського права, як одного із елементів загальнокультурної підготовки, на формування майбутнього юриста. В межах цієї статті ми означимо найбільш проблематичні моменти вивчення римського права студентами та запропонуємо можливі шляхи їх вирішення.

Ще у першій половині XX століття М. Хайдеггер наврочував Європі гуманітарну кризу. Не пройшло і століття з того часу, а ми констатуємо той факт, що європейська людність не по коліна, а по саму маківку у цій кризі. Облишимо тут стенання з приводу важких умов життя і всіх нещасть, що випали на наші голови. Йдеться про повальне і повсюдне духовне зубожіння. Звичайно, можна апелювати до немодного сьогодні Маркса з його вбивчим – «буття визначає свідомість», але чи дійсно так? Невже у Д. Шостаковича були сприятливі соціально-побутові умови у блокадному Ленінграді для високого творчого натхнення і високої духовності? І невже лише від певної кількості грошових одиниць в окремо взятій кишені залежить культурний рівень власника цієї кишені? Звичайно, що дане припущення є абсурдним, щоб не сказати безглуздим.

Так от, як впливає загальний рівень культури соціуму на формування майбутнього фахівця? Аналіз соціальних реалій, на жаль, свідчить про те, що в силу диференціації і спеціалізації фахової підготовки, яка є результатом розпинання єдиної системи знань, ми змінюємо координати у одержанні кінцевого результату із «фахівця для чогось» на «слава Богові, фахівця хоч в чомусь». Саме останній «феномен» – «слава Богові, фахівець хоч в чомусь», тісно пов'язаний із сучасними освітянськими практиками, які дуже часто переслідують на меті «фарширування» студента чітко визначеною сукупністю знань. Підготовка фахівця саме такого ґатунку – превалювання освіти-знання над загальнокультурним розвитком – породжує радше проблеми, аніж приносить користь суспільству. Дана проблема не є головним болем лише вищої школи, вона

охоплює усю сьогоднішню вітчизняну систему освіти. Витоки цієї «культурно-освітянської» кризи сягають своїм корінням ще нового часу, який вперше сформував тенденцію підготовки однорівневого спеціаліста і, таким чином, суттєво звузив формування у кожного спеціаліста уміння мислити комплексно, що вже говорити про «фрагментальну» людину сучасності (В. Малахов).

Зокрема, звернімося до дуже популярної сьогодні в Україні юридичної освіти. Ще в далекому XIX столітті в українських університетах (Київському та Харківському) на юридичних факультетах читалися навчальні предмети, які повинні були сприяли розвиткові мисленевих навичок студентів, оскільки юридична практика потребує для розв'язання кожної конкретної життєвої ситуації не лише глибокого знання теоретичного матеріалу, а й творчого, інколи нестандартного, підходу. Саме про це говорив Іммануїл Кант: «Слухача потрібно навчати не думкам, а думати; його потрібно не тримати за руку, а направляти, якщо хочуть, щоб він у майбутньому умів самостійно ходити». Та хто ж до тих філософів прислухається?

Особливо актуальною означена проблема є для юридичної освіти держав, правові системи яких відносяться до континентальної правової сім'ї. Оскільки, на відміну від живого англо-саксонського права, континентальне право існує у вигляді сукупності норм (і без різниці, чи ці норми кодифіковані, чи вони інкорпоровані). Ось тут і криється серйозна небезпека. Орієнтуючи студента-юриста на фактичне сприйняття норм чинного законодавства, а почасти і заучування їх на пам'ять, ми таким чином формуємо у нього некритичне сприйняття цих норм, визнання за нормами безсумнівного авторитету, а інколи і сліпого благоговіння перед ними: «Так написано в законі». Саме таким відношенням до навчального матеріалу викладацький корпус формує у майбутнього фахівця механістичні навички – візьмемо життєву ситуацію і спробуємо її втиснути в готову матричну решітку чинного законодавства, що в цілому відповідає позитивному характеру юридичної освіти з переважанням у ній догматичного методу.

На нашу думку, для того щоб одержати на виході мислячого, творчого юриста ми повинні використовувати у навчальних практиках всю сукупність доступних нам навчально-методологічних з метою формування розвинутої культурно та етично-моральної особистості юриста; і пам'ятати, що загальний професійний рівень юриста не може вичерпуватися лише сумою балів, одержаних на сесії.

Фахова підготовка юриста, як і будь-якого спеціаліста, має з необхідністю включати в себе елементи не лише інформаційно-

політехнічного характеру, але і елементи світоглядного і культурного комплексу. Одним із доступних засобів формування особистості юриста є «правильне» викладання «класичних» навчальних дисциплін, зокрема філософії, латини, римського права.

Про «корисність» вивчення римського права майбутніми юристами сказано багато (свого часу ми писали про необхідність вивчення римського приватного права курсантами відомчих навчальних закладів МВС [1]). Але ми хотіли б звернути увагу на реальний стан речей в студентській аудиторії.

1. Ні для кого не секрет, що знання римського права в сучасній Україні не входить в «топ-десятку» особливо привабливих та престижних видів знань. Саме таке відношення до цього складного навчального предмету породжує брак професійних кадрів. Інколи римське право у вишах читають історики права або представники галузевих юридичних наук. Для багатьох із них римське право не є «рідним», а всього-на-всього суміжним навчальним предметом.
2. В жодному із провідних університетів України немає кафедри римського права. А в дореволюційній Росії, до складу якої входила і лівобережна Україна, програми викладання юридичних дисциплін передбачали створення на юридичних факультетах університетів в якості обов'язкових підрозділів кафедр догми римського права, історії римського права, філософії та енциклопедії права.
3. Покращенню стану викладання римського права в Україні не сприяє і відсутність серйозних наукових розробок проблем римського права. Дисертаційні дослідження, присвячені римському праву, на теренах України, зустрічаються швидше як виняток: за останні двадцять років в галузі філософії права не захищено жодної дисертації; з 12.00.01 спеціальності захищена лише одна кандидатська дисертація Ю. Задорожного «Римське право — доктринальна першооснова права та юридичної науки в країнах романо-германської правової сім'ї та України»; трохи кращою є ситуація в розрізі цивільного права – початок XXI ст. ознаменувався цілим рядом робіт, присвяченим питанням рецепції римського права та його впливу на чинне цивільне право України [2]. Щодо публікацій з римської проблематики, то в Україні переважає література навчального плану: за останнє десятиріччя побачили світ підручників, посібників та ін.

4. Але разом з тим, слід відзначити, що ВАКом України не передбачена самостійна спеціальність «Римське права». Також в Україні немає науково-дослідницьких центрів із вивчення римського права. Натомість наші найближчі сусіди-росіяни мають потужний Центр вивчення римського права під керівництвом професора Л. Кофанова; свій науковий журнал «Давнє право». Для сучасного етапу розвитку російської романістики характерна активна діяльність щодо перекладу російською мовою пам'яток римського права (тексти Інституцій, Дигест) та оригінальних іншомовних видань.
5. Сьогодні ще непоодинокі приклади викладання римського права в межах догматичного методу. В цілому це сприяє вихованню у студентів «римського способу» юридичного мислення, що проявляється у прагненні формування професійної культури юриста як доведеного до досконалості методу переведення конкретних життєвих ситуацій, інтересів, відносин і потреб на мову ємких абстрактних юридичних формул. Почасти і сьогодні викладання римського права направлене на те, щоб реконструювати його в якості системи базових понять, принципів і правових інститутів цивілістики, що в цілому приводить до визнання римського права своєрідним аналогом загальної теорії права.

Декілька зауваг щодо покращення рівня вивчення та викладання римського права у вітчизняній навчальній ойкумені.

1. На нашу думку, на вивченні римського права майбутніми фахівцями в галузі юриспруденції не повинен позначатися дефіцит «бюджету часу». Схематичне і побіжне ознайомлення студентів з положеннями римського права не слугує засвоєнню ними ані основних положень римського права, ані ознайомлення з теорією цивільного права, якою власне і було римське право, ані кращій орієнтації у чинному українському цивільному праві. Зазвичай, римське право трактується як другорядне, свідченням чого є те, що, як правило, вивчення курсу триває один рік і закінчується заліком (детальний аналіз місця римського права у навчальних планах провідних юридичних навчальних закладах здійснила свого часу А. Федущак-Паславська [3]).
2. Римське право як навчальний предмет не може вичерпуватися знаннями лише юридичних конструкцій та засвоєнням понятійно-термінологічного апарату, притаманних римському праву. Вивчення римського права передбачає розгляд його не лише як системи «загальнообов'язкових, формально визначених правил

поведінки, виражених у нормах, принципах та інститутах, встановлених державою для регулювання суспільних відносин» [4, 11]. Вивчення римського права повинне здійснюватися з урахуванням «духу римського права» в широкому розумінні, що, звичайно ж, передбачає якісні зміни у методиці викладання та розширенні проблемно-інформативного поля навчального матеріалу. Свого часу, погоджуючись із думкою Р. Йеринга про те, що історія римського значно б виграла, як би була написана не юристом, а істориком по спеціальності, відомий російський юрист С. Муромцев закликав до змін дослідницького інструментарію юридичної науки на шляхах синтезу історії, філософії і соціології [5].

3. Адекватні та глибокі знання римського права можливі на базі високої класичної гуманітарної підготовки, яка з необхідністю включає в себе знання латини. Знання з римського права будуть достовірними в разі знайомства студентів з текстами римських класичних юристів і положеннями римського права мовою оригіналу. Таким чином, маємо суттєву логічну зв'язку – ґрунтовні знання латини слугують глибоким знанням римського права.
4. Основою дійсно наукового підходу до вивчення римського права в Україні можуть стати наукові школи. Свого часу особливо активно працювали над проблемами римського права учні відомого одеського цивіліста Є.Харитонова, свідченням чого є ряд блискуче захищених дисертаційних досліджень.

Думається, що означені проблеми вивчення-викладання римського права та його ролі у формуванні майбутнього фахівця-юриста не є особливим явищем сучасної науково-навчальної практики. Ці проблеми стосуються значної частини навчальних дисциплін, які вивчаються студентами-юристами. Проблема набагато глибша і потребує для свого вирішення комплексного підходу. Наша вища школа потребує покращення загальної гуманітарної підготовки студента, яка ні в якому разі не може бути вичерпана системою позитивних знань.

Литература

1. Вовк В.М. Роль «Римського приватного права» у підготовці правоохоронців / В.М.Вовк // Науковий Вісник газети Іменем Закону. – 2008. – № 1. – С. 49 – 51.
2. Гутьєва В. В. Емфітевзис у римському праві та його рецепція у праві України: Автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.00.01 / В.В.Гутьєва /

Національний ун-т ім. Івана Франка. — Л., 2003. — 19с.; Васильченко В. В. Римське спадкове право на тлі права сучасного / В.В.Васильченко — Запоріжжя : Верже, 1999. — 130с.; Коссак В. Рецепція положень римського права про іпотеку в законодавство України / В.Коссак // Римське право та правова культура Європи.- Люблін : Видавництво Люблінського католицького університету, 2008. – С. 63 – 68.

3. Федущак-Паславська А. Роль римського права у формуванні сучасного українського правника / А.Федущак-Паславська // Римське право та правова культура Європи. — Люблін : Видавництво Люблінського католицького університету, 2008. – С. 130 – 132.
4. Задорожний Ю.А. Римське право – доктринальна першооснова права та юридичної науки в країнах романо-германської правової сім'ї та України: автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.00.01 / Ю.А. Задорожний; Київ. нац. ун-т внутр. справ. — К., 2008. — 21 с.
5. Муромцев С.А. Избранные труды по римскому и гражданскому праву / С.А. Муромцев. – М.: АО «Центр ЮрИнфо», 2004. – 432 с.

ГАРБУЗЕНКО Л.В.,
старший викладач кафедри
хореографічних дисциплін,
образотворчого мистецтва та дизайну
Кіровоградського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

САМОСТІЙНА РОБОТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті автор визначає роль самостійної роботи з декоративно-прикладного мистецтва у формуванні художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, виділяє види самостійної роботи студентів.
Ключові слова: самостійна робота, художньо-естетична компетентність, декоративно-прикладне мистецтво.

В статье автор определяет роль самостоятельной работы по декоративно-прикладному искусству в формировании художественно-эстетической компетентности будущих учителей изобразительного искусства, выделяет виды самостоятельной работы студентов.
Ключевые слова: самостоятельная работа, художественно-эстетическая компетентность, декоративно-прикладное искусство.

The author defines the role of self - study work on décor-applied arts for the sake of formation of aesthetic competence for Art -teachers; the types of self-study work are pointed out in the paper.
Key words: self-study work, aesthetic competence, décor-applied arts.

Розбудова національної системи освіти в Україні передбачає визначення нових пріоритетів в освіті та вихованні підростаючого покоління, що вимагає підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів, які повинні мати високий рівень компетентності, здатність творчо діяти та уміння приймати рішення у стандартних та нестандартних педагогічних ситуаціях.

© ГАРБУЗЕНКО Л.В., 2010.

Для системи професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які мають забезпечувати формування художньо-естетичної культури школярів, характерна наявність таких суперечностей:

- між потребами середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів у компетентних учителях, які здатні не лише "передавати" знання, формувати уміння та навички, а й організовувати педагогічний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, та спрямованістю професійної підготовки на засвоєння знань та вмінь студентів із "своєї" спеціальності;
- між динамікою розвитку інтересу студентів до художньо-естетичної та педагогічної творчості і консерватизмом змісту, традиційних форм і методів навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі та школі.

В ефективності процесу формування професіонала, майбутнього вчителя образотворчого мистецтва значне місце посідає народне мистецтво як засіб формування естетичної свідомості людини, що впливає на інтелектуальну, емоційну сферу і сприяє гармонійному розвитку особистості, допомагає пізнати світ і знайти своє місце в ньому. Тому належне місце у системі формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва має зайняти використання засобів декоративно-прикладного мистецтва, що виконує специфічну, властиву лише йому функцію, яка полягає у розкритті перед особистістю світу реально-існуючої краси, яка приносить естетичну насолоду, відіграє значну роль у формуванні переконань, поглядів, норм і правил поведінки, є джерелом духовного багатства, стимулом активного життя.

У пропонованій статті ми зупинимось на організації самостійної роботи майбутніх учителів образотворчого мистецтва із декоративно-прикладного мистецтва як засобу розвитку художньо-естетичної компетентності.

Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах передбачає розв'язання ряду завдань, серед яких виділяється і завдання "формування художньої компетентності – здатності керуватися набутими художніми знаннями та вміннями, готовність використовувати готовий досвід у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями за власними духовно-світоглядними позиціями" [3, С. 5].

Художньо-естетичну компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми визначаємо як єдність теоретичної та практичної готовності, що дозволяє самостійно вирішувати цілі педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва: організації художньо-естетичної діяльності школярів, формування образного мислення та всебічного їх розвитку.

Теоретичною основою формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є положення щодо структурних компонентів особистості (К. Платонов), компонентів педагогічної діяльності (Н. Кузьміна), особливостей змісту діяльності учителів образотворчого мистецтва в умовах відродження української державності (В. Орлов).

В багатьох дослідженнях підкреслюється, що ядром професійної компетентності є діяльність, тобто здатність виконувати певні професійні дії, в основі якої знаходяться необхідні професійні знання та вміння. О. Пометун наголошує на тому, що кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [4]. Тому, розкриваючи тему формування художньо-естетичної компетентності, доцільно співвідносити професійну компетентність не з навчанням, а з діяльністю. В діяльності відбувається обмін досвідом, взаємодія, набування знань та вмінь, розвиваються почуття особистості, створюються умови для задоволення різноманітних потреб особистості, стимулюється активність її учасників, а отже реалізується прагнення особистості до самовдосконалення.

Важливо з цього погляду організовувати самостійну діяльність студентів, в ході виконання якої вони не лише закріплюють набуті раніше знання, уміння, а й розвивають себе як творчих особистостей. Самостійна робота студентів розглядається як засіб вивчення навчального матеріалу, що здійснюється у позааудиторний час при відсутності безпосереднього керівництва з боку викладача. З точки зору сучасної дидактики самостійну роботу можна розглянути як вид навчальної праці, що здійснюється без участі викладача, а з іншого – як спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, у ході застосування якого вони оволодівають методами самостійної пізнавальної діяльності, розвивають власні потенційні інтелектуальні можливості. З цього погляду самостійна робота студентів повинна пронизувати всі етапи навчання студентів, організовуватися як цілісна система.

Організовуючи самостійну роботу майбутніх учителів образотворчого мистецтва, необхідно відзначити, що її основою має стати творчість як активний, свідомий, цілеспрямований, значною мірою, самостійний процес, де центральне місце займає особистість студента, його діяльність, яка передбачає активну участь усіх психічних і розумових процесів.

У процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва ми пропонуємо різні види самостійної роботи, враховуючи рівні пізнавальної самостійності студентів:

1. Самостійні роботи за зразком, що включають розв'язання типових завдань, виконання різноманітних вправ за зразком. Вони дозволяють

засвоїти матеріал, але недостатньо розвивають творчу активність. Наприклад, студентам пропонуємо завдання: виконати копію роботи майстра декоративного мистецтва в техніці "гарячий батик". Вправа спрямована на аналіз техніки та формування уміння дотримуватися послідовності етапів виконання даної роботи.

2. Конструктивно-варіативні самостійні роботи передбачають необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, але й структури знань, залучення відомих знань для розв'язання конкретних завдань. У цьому разі відбувається відтворення й розуміння явищ, що вивчаються. Прикладом такої самостійної роботи є вправа на створення художнього образу "Дерева життя". Виконання такого завдання ґрунтується на теоретичних знаннях щодо філософських, культурологічних і мистецтвознавчих поглядів українського народу у створенні міфологічного образу за темою.
3. Евристичні самостійні роботи пов'язані з вирішенням окремих питань чи проблем, окреслених на лекціях, практичних, лабораторних заняттях. Тут формується уміння бачити проблему, що вивчається, самостійно її формулювати, розробляти план її розв'язання, відбувається більш глибоке розуміння явищ, процесів і розпочинається творча діяльність. Створення орнаментальної композиції в техніці "витинанка" засобом дзеркального відображення – приклад евристичної самостійної роботи. У цьому разі студенти зустрічаються із новою для себе проблемою – створення орнаментальної композиції (обумовленого матеріалом та технікою) засобом дзеркального відображення. У них формується вміння передбачати кінцеві результати діяльності.
4. Дослідницькі самостійні роботи, в яких студенти мають відійти від зразка. Діяльність набуває пошукового характеру, розробляються і передбачаються нові методи розв'язання проблемних задач, виявляються розумові здібності студентів. Прикладом такої самостійної роботи є створення ескізу власної сорочки за традиціями українського народного одягу. Основою дослідницького матеріалу є види народного вбрання та крою українських сорочок, зразки традиційних орнаментальних мотивів. Студентам рекомендовано послідовно виконати наступні дії: ознайомитися з історією та технологією виготовлення українського вбрання, розробити крій виробу та композицію орнаменту, підібрати техніку вишивки та матеріали для вишивання, економічно та екологічно оцінити виріб.

Одним із шляхів формування художньо-естетичної компетентності є впровадження у зміст вивчення декоративно-прикладного мистецтва творчої

пізнавальної проблематики, яка характеризується відкритою проблемною ситуацією, коли студент повинен самостійно зібрати дані для її вирішення. Проблемна ситуація у даному випадку виступає як теоретичне та практичне ускладнення у пізнавальній діяльності студентів, як стимул до пошуку ідей та способів її вирішення. Можна запропонувати студентам організувати провести майстер-клас для учнів певного віку, наприклад, з техніки "витинанка" до Новорічних свят.

Розвиток самостійності потребує від студентів усвідомлення діяльності, яка спрямована на пізнавальний розвиток, ціннісне освоєння естетично-художніх цінностей. Тому робота організована таким чином, що всі завдання спрямовані на реалізацію індивідуально-пошукової форми декоративно-прикладної діяльності, а отже, студенти перетворюються із об'єкта в суб'єкт професійно-педагогічної діяльності.

Самостійна робота студентів організовується як індивідуальна, так і групова та колективна. Зокрема, під час виконання індивідуальних завдань з декоративно-прикладного мистецтва, основною метою яких є аналіз творів декоративно-прикладного мистецтва, студенти повинні теоретично обґрунтувати сутність запропонованих творів з точки зору техніки виконання, засобів виразності та зображення, традиційності, новаторства. На другому етапі їм пропонується завдання зібрати аналогічний ілюстративний матеріал певного регіону і проаналізувати його, використовуючи схеми та плани аналізу мистецьких творів.

Самостійна робота студентів може організовуватися і як спільна діяльність. Центральним компонентом цієї діяльності є загальна мета, під якою вбачаємо ідеально представлений майбутній результат: завершений твір декоративно-прикладного мистецтва. Загальна мета розбивається на ряд конкретних завдань, які поступово вирішуються протягом семестру: вибір тематичного завдання; підбір необхідного образотворчого матеріалу – точка відліку творчої діяльності; розробка ескізу та виконання роботи. Прикладами такої спільної діяльності є виготовлення вітальної газети до свят у техніці витинанки чи декоративного розпису, декоративний розпис меблевої стінки, складеної з декількох секцій, оформлення предметів інтер'єрного призначення з текстильних матеріалів, виготовлення керамічних виробів інтер'єрного призначення в єдиному стилі для оздоблення кімнати, вишивання рушника "Єдності" та інші.

Організація співпраці, співтворчості, професійно-педагогічного спілкування викладача та студентів – організаційно-педагогічна умова ефективного включення майбутніх учителів у художньо-творчу діяльність. У процесі співпраці, співтворчості у художньо-творчій діяльності студента та педагога професійно-педагогічне спілкування формується в індивідуальний художньо-педагогічний стиль, який Р. Гілъман визначає як "прийоми та методи навчання художньо-

творчій діяльності, що базується на системі принципів, закономірностей та правил художнього методу в умовах успішності педагогічного спілкування, спрямованого на активний розвиток творчої особистості" [2, С. 68].

У процесі самостійної діяльності розвивається творчий потенціал особистості, який є необхідною складовою художньо-естетичної компетентності, оскільки передбачає самостійність рішень, свій індивідуальний творчий стиль. Л. Анциферова підкреслює, що людина стає особистістю тоді, коли вона сама самостійно прокладає свій "унікальний індивідуальний шлях" [1, С. 4].

В організації самостійної роботи важливо дотримуватися ряду організаційних вимог: правильне визначення обсягу і структури змісту навчального матеріалу, який пропонується для самостійного опрацювання; визначення обсягу і змісту практичних умінь та навичок, які будуть формуватися у студентів, із врахуванням досвіду художньої діяльності; належне методичне забезпечення самостійної роботи, що включає програму діяльності, варіативні завдання; ознайомлення студентів з психофізіологічними та організаційними основами самостійної діяльності, формування умінь самостійної роботи.

Таким чином, організація індивідуальної та колективної самостійної роботи з декоративно-прикладного мистецтва, що передбачає включення студентів у виконання завдань різного рівня пізнавальної самостійності сприяє розвитку у них елементів художньо-естетичної компетентності як єдності теоретичної та практичної готовності, що дозволяє самостійно вирішувати цілі педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва: організації художньо-естетичної діяльності школярів, формування образного мислення та всебічного їх розвитку.

Література

1. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3–18.
2. Гильман Р.А. Теория и практика развития творческой активности личности студента в системе высшего художественно-педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : Магнитогорск, 2001 378 с.
3. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 10. – С. 3–8.
4. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – № 1. – 2005. – С. 65–69.

Герасимова О. І.,
аспірант кафедри педагогіки,
Криворізький державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

У статті аналізуються деякі підходи до визначення поняття "рефлексія" та формуються рефлексивні уміння необхідні студентам для реалізації практичної діяльності.
Ключові слова: рефлексія, рефлексивні уміння, самоосвіта, самостійна робота, освітній процес.

В статье анализируются некоторые подходы к определению понятия "рефлексия" и формируются рефлексивные умения необходимые студентам для реализации практической деятельности.
Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, самообразование, самостоятельная работа, образовательный процесс.

The article reveals some approaches to determination of concept "reflection" and forming abilities of reflections necessary for students to realization their practical activity.
Key words: reflection, abilities of reflection, self-education, self-dependent work, educational process.

(а) - постановка проблеми) Оновлення змісту освіти – одна з головних задач освіти в Україні. Поряд з предметними знаннями ставиться питання щодо формування універсальних способів мислення й діяльності студентів. Ці вміння можуть дозволити випускникам вищих навчальних закладів бути успішними в самовизначенні, знаходити себе в професійній сфері та цілеспрямовано будувати життєві плани. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті Європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Відповідно до Закону України "Про вищу освіту" та Державної програми розвитку освіти в Україні, метою сучасної освіти стає виховання особистості,

 © ГЕРАСИМОВА О. І., 2010.

що здатна до самовизначення, самоосвіти, саморозвитку, а зміст освіти орієнтується на усвідомлення тих, хто навчається, як суб'єктів освітнього процесу [4].

На наш погляд, рефлексивні уміння займають тут особливе місце. У процесі навчання важливо навчитися отримувати не готові знання, а самому знаходити шляхи вирішення проблемних задач.

(б) - аналіз останніх досліджень і публікацій) Проблема рефлексії була і продовжує залишатися актуальною у психолого-педагогічній науці. Дослідження рефлексії було започатковане у працях видатних психологів Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, С. Рубінштейна і отримало своє продовження у розвідках сучасних науковців Н. Гуткіної, І. Семенова, С. Степанова, Р. Чумичевої, Г. Щедровицького та інших. Українська психолого-педагогічна наука також має чималі напрацювання у контексті відповідної проблематики (М. Боришевський, С. Васьківська, С. Максименко, В. Юрченко, Т. Яценко).

Відповідно, мета даної статті полягає у тому, щоб *(в) - формування цілей статті)* на грунті теоретичного аналізу визначити певні рефлексивні уміння, які необхідні студентам для реалізації практичної діяльності.

(г) – виклад основного матеріалу дослідження) Для з'ясування сутності рефлексивних умінь ми вважаємо за необхідне проаналізувати поняття "рефлексія", розглянути деякі підходи визначення феномену рефлексії. Етимологічний та лексико-семантичний аналіз поняття "рефлексія" вказує на стійкість змісту поняття, не дивлячись на його п'ятивікову історію: reflexio (пізньолатинське) "звернення у минуле", роздуми над змістом, самопізнання, форма теоретичної діяльності, принципи мислення, категорія свідомості. Проблема рефлексії розглядається у різних наукових галузях: філософії, психології, педагогіці. Спектр тлумачень, які мають місце використовуючи поняття рефлексії, достатньо широкий: самопізнання, самооцінка, самоаналіз, самосвідомість, роздуми, обміркування своїх дій та ін. Звертаючись до історії філософії, ми простежили розвиток поняття рефлексії від "джерела ідей" у філософії просвітництва (Г. Лейбніц, Д. Локк, Б. Спіноза, Д. Юм), "методу мислення" у німецькій класичній філософії (Г. Гегель, І. Кант, І. Фіхте) до розуміння рефлексії як загальної категорії різних галузей філософського знання (А. Большунов, В. Молчанов, Н. Трофімов, М. Розов).

У філософії "рефлексія" є форма теоретичної діяльності суспільно-розвиненої людини, що направлена на обміркування своїх особистих дій та їх законів, діяльності самопізнання, що спрямована специфіку духовного світу людини. Виявлено, що проблема рефлексії у філософії найбільш інтенсивно розроблялась у трьох напрямах: під час вивчення теоретичного мислення, процесів комунікації, що пов'язані з необхідністю розуміння та координації дій

учасників цих процесів, під час вивчення самосвідомості [6,с.579]. У психології дослідження рефлексії проходили у таких напрямах: під час розробки методологічних питань вивчення рефлексії, де рефлексія розглядається як категорія самосвідомості, обґрунтовується її зв'язок з діяльністю та пропонується схема рефлексивної діяльності (О. Анісімов, В. Вазіна, Г. Щедровицький); у ході експериментального вивчення рефлексії в рамках дослідження теоретичного мислення (Л. Виготський, В. Давидов, А. Зак, А. Маркова, С. Рубінштейн та ін.).

Великого значення виховній ролі педагога надавали вітчизняні просвітителі Т. Шевченко, І. Котляревський, М. Максимович, О. Духнович, П. Грабовський, Леся Українка, М. Коцюбинський, Б. Грінченко. І. Франко зазначав, що «Учителем школа стоїть; коли учитель не потрібний, не приготований, то й школа ні до чого. Ну, а добрих учителів треба добре самих вивчити» [3, 312].

К. Ушинський обґрунтовував необхідність виховання особистості майбутнього педагога у процесі професійної підготовки: «Та оскільки педагогічних факультетів ми ще тривалий час не дочекаємося, нам залишається один шлях для розвитку правильних ідей виховного мистецтва – шлях літературний, де кожний з галузі своєї науки сприяв би великій справі виховання. Проте, якщо не можна вимагати від вихователя, щоб він був спеціалістом в усіх науках, з яких можна черпати основи педагогічних правил, то можна й треба вимагати, щоб жодна з цих наук не була йому зовсім чужою, щоб з кожної з них він міг розуміти принаймні популярні твори і прагнув, наскільки може, набути всебічних знань про людську природу, за виховання якої береться» [3, 260].

Подальше наукове розроблення проблеми виховання педагога знайшли у працях П. Блонського, С. Шацького [1, 274], які вказували на необхідність її запровадження з першого курсу навчання. Зокрема, П. Блонський зазначав: «Я вважаю, що основа педагогічної підготовки – широка загальна освіта, знання й розуміння людей, уміння розбиратися в філософських питаннях, інтенсивний громадський інтерес. Якщо педагог позбавлений цього, він педагог без фундаменту» [1, 215].

Серйозні вимоги до особистісного розвитку вчителів, здатних творчо працювати на ниві просвітництва, висував А. Макаренко, вважаючи головним у професійній діяльності знання своєї справи, володіння професійними уміннями, педагогічною технікою: «Необхідно, щоб із педагогічних вузів виходили люди більш широко освічені, незалежно від вибраного для викладання циклу предметів».

В. Сухомлинський убачав результат підготовки до учительської професії у сформованості моральних якостей: «Щоб стати справжнім вихователем,

треба пройти цю школу сердечності – протягом тривалого часу пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується ваш вихованець. Це одна з найтонших речей у нашій педагогічній справі. Якщо ви наполегливо оволодіваєте нею, ви будете справжнім майстром» [5, 115]. Здатність виявляти таке ставлення до вихованців має формуватися у майбутніх педагогів на основі інтересу до людей, поваги до них та усвідомленні себе як людини, яка здійснює вплив на розвиток особистості.

Аналіз досліджень за названими напрямками сприяв усвідомленню специфіки поняття "рефлексія" у сфері педагогічних знань: рефлексія – мисленнєво-діяльнісний чи чуттєво-усвідомлюваний процес самосвідомості суб'єктом своєї діяльності.

К. Вазіна визначає рефлексію як головний елемент у системі діяльності, що виконує складну функцію саморегуляції людини в світі. На її думку, рефлексія виникає тоді, коли має місце відхилення від зразка – норми діяльності людини, коли усвідомлюється незадоволеність власною діяльністю або зразком. Рефлексія блокує діяльність згідно старих зразкаів і відкриває нові шляхи для мислення та дії .

Т. Ільїна визначає чотири сфери існування рефлексії:

- мислення, спрямоване на розв'язання конкретних завдань, що призводить до аналізу, оцінки особистих дій;
- діяльність, у якій фіксується установка на взаємо підтримку;
- спілкування, що передбачає доступність досвіду іншого для себе;
- самопізнання за умови самовизначення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування "Я" й "не Я"[2, с.43].

У той же час В. Беліков розглядає діяльність як рефлексуючу активність, підпорядковану свідомості. Рефлексія неможлива поза свідомістю, що, в свою чергу, припускає наявність інтелекту.

З. Митаєва розглядає проблеми професійного зростання педагога і вирішення їх за допомогою рефлексії власної діяльності. Вона зазначає, що питання рефлексивної діяльності вивчаються стосовно професійної готовності, компетентності, професійної кваліфікації, проте сучасна освітня ситуація вимагає від педагога проектування освітньої діяльності учнів, осмислення власного педагогічного досвіду. Одним із вирішальних чинників у забезпеченні змін в освітньому процесі є творче мислення педагога, сутність якого пов'язана з умінням засвоювати свій досвід, який фіксується в рефлексії, знаходити в ньому нові способи педагогічного впливу на навчальну діяльність стентів, категоріально оформлювати зразки нових способів і виражати їх у сучасних технологічних формах.

Вивчивши наукову літературу ми дійшли висновку, що якщо аналізувати педагогічний процес у контексті "суб'єкт- суб'єктної парадигми" (А.А. Бодалев,

Г.А. Ковальов та ін.), то результативність взаємодії педагога з тими, хто навчається, значно підвищується завдяки рефлексивним процесам.

Аналіз зарубіжної літератури з проблеми професійної рефлексії педагогів свідчить про те, що в цілому сучасні розробки стосуються механізмів функціонального навантаження рефлексії, виявленя її місця та ролі у різних сторонах педагогічної діяльності, пошуку оптимальних шляхів її цілеспрямованого розвитку (М. Ван Манен, К. Цейхнер, Д. Лісто, Т. Уайлдмен, Д. Найлз, К. Кларк, П. Петерсен, Ф. Фуллер).

Розгляд рефлексії у різних галузях науки дозволяє нам акцентувати на сутнісні характеристики даного феномену, означеного в цілому як важлива здатність окремого індивіда або соціальної групи знаходитись у відношенні не тільки з собою, зі здійснюваною діяльністю, але й з соціокультурним оточенням. Розвиток рефлексивних умінь – процес складний та довготривалий, тому починати його слід з першого курсу навчання.

Рефлексія розуміється як інтегральний психічний процес, який виявляється в здатності розмірковувати над змістом свідомості іншої людини та розмірковувати над змістом власної свідомості.

Рефлективність – це властивість практичного мислення, вона, на наш погляд, стає найважливішою, визначальною ланкою між концептуальним знанням і особистісним досвідом людини. Для студента ця якість необхідна під час застосування загальних знань в конкретних практичних ситуаціях. Без рефлексивного опрацювання теоретичні знання, з яких складаються концептуальні уявлення, як би "розсипаються" в свідомості, а це не дозволяє їм стати безпосереднім керівництвом до дії.

Рефлексія в діяльності – це процес мисленнєвого ретроспективного аналізу будь-якої проблеми, труднощів або успіху, в результаті чого з'являється осмислення сутності проблеми, народжуються нові перспективи її вирішення.

Дослідження Г. Щедровицького дає можливість зрозуміти аспекти рефлексії[7, с.30]. Він виділяє такі форми здійснення рефлексії: колективну – кооперативну і комунікативну, та індивідуальну – особистісну та інтелектуальну. На їх підставі ми визначили рефлексивні уміння, необхідні кожній людині для реалізації практичної діяльності:

кооперативні – самовизначення в робочій ситуації, уміння утримувати колективне завдання, уміння брати на себе відповідальність за те, що відбувається в групі, уміння здійснювати поетапну організацію діяльності, уміння співвідносити результати з метою діяльності;

інтелектуальні – визначення засад діяльності, оцінка власної позиції, уміння прогнозувати наступний хід дій, уміння звертатися назад і оцінювати правильність вибраного плану;

особистісні – уміння аналізувати себе, адекватне самосприйняття, уміння визначати і аналізувати причини своєї поведінки, а також її результативні параметри й припущені помилки.

комунікативні – уміння "поставити себе на місце іншого", прояв емпатії, розуміння причин дій іншого суб'єкта в процесі взаємодії, аналіз життєвих ситуацій та врахування дій інших в стратегіях своєї поведінки, розуміння своїх якостей в теперішньому у порівнянні з минулим, і прогнозування перспектив розвитку.

На підставі всього вище зазначеного можна дійти висновку, *(д) – висновки)* що рефлексивні уміння які проявляються через аналіз предметної діяльності допомагають студентам зрозуміти свою унікальність, індивідуальність і призначення. Якщо фізичні органи чуття для людини – джерело його зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення.

Таким чином, сформовані рефлексивні уміння студентів дозволяють їм самостійно сформулювати цілі і результати подальшої роботи, скорегувати свій освітній шлях, а це в свою чергу робить їх відповідальними та успішними в навчальній діяльності.

Література

1. Болонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / Павел Петрович Блонский; сост. М.Г Данильченко, А.А. Никольская; под ред. А.В. Петровського. – М.: Педагогіка, 1979. – Т. 1. – 1979. – 304с.
2. Ильина Т.А. Структурно-системный поход в обучении / татьяна Андреевна Ильина. – М.: Знание, 1972. – Вып. 1, 2, 3. – 72с.
3. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упоряд. О.О. Любар; за ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання, КОО, 2003. – 766с.
4. Про вищу освіту: Закон України // Відомості Верховної Ради, 2004. - №20. – 134с.
5. Сухомлинський В.А. Избранные сочинения: в 5-ти т. Т. 1 / Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Рад.школа, 1979. – Т. 1. – 1979. – 686с.
6. Философский энциклопедический словар. – М.: Сов.энциклопедия, 1989. – 815с.

ГІТУН Н.І.,
кандидат філософських наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи
Луцького інституту розвитку людини
Університету "Україна"

ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ

У статті піднімаються актуальні питання демократизації сучасної університетської освіти. Аналізуються універсальні принципи університетської освіти та проблеми її розвитку.
Ключові слова: «університетська освіта», «університизація», «нова компетентність».

В статье затрагиваются актуальные вопросы демократизации современного университетского образования. Анализируются универсальные принципы университетского образования и проблемы его развития.
Ключевые слова: «университетское образование», «университизация», «новая компетентность».

The article is about topical questions of democratization of modern university education. Universal principles of university education and problems of its development are analysed.
Keywords: «university education», «universitisation», «new competence».

Постановка проблеми. Університетська освіта утворює такий осередок освіти, науки та культури в суспільстві, де не тільки відбувається передача знань, умінь та навичок молодому поколінню, формується світогляд, поведінка, а й закладається власне доля кожного випускника та майбутнього суспільства.

Дослідження проблеми демократизації університетської системи освіти в сучасних умовах має пріоритетне значення, відноситься до фундаментальних основ у забезпеченні розвитку соціально-економічної системи суспільства.

Значущість наукової проблеми розвитку університетської системи освіти України визначається завданням якнайширше залучати молоде покоління до доброчинності та обережного ставлення як до себе, так і до довкілля з метою його збереження, дотримання балансу, рівноваги, гармонійного розвитку суспільства, наступного покоління та його майбуття.

 © ГІТУН Н.І.,, 2010.

Аналіз наукових публікацій. Дослідженню проблеми розвитку та кризи освіти в сучасному світі присвячені роботи відомих учених європейського континенту та світу: Л. Барроуз, Р. Белл, І. Білецький, Д. Д'юї, М. Гіббонс, Я. Гоцьковський, М. Квієк, Б. Кларк, Л. Кроксфорд, Ф. Кумбс, Х. Льоннберг, Я. Пуукка, Ф. Майор, Р. Мейсон, Х. Ортега-і-Гассет, К. Павловський, Т. Парсонс, М. Фуллан, Б. Яловецький.

Різноманітні аспекти формування сучасної філософсько-освітньої парадигми з огляду на становлення інформаційного суспільства, культурно-цивілізаційні засади функціонування освіти, світові тенденції в її реформуванні, а також актуальні проблеми модернізаційних зрушень в системі вищої освіти в контексті входження України до європейського освітнього простору розглядаються в роботах В. Андрущенка, В. Астахової, К. Астахової, Г. Балла, В. Беха, В. Вікторова, П. Гнатенка, Д. Дзвінчука, А. Джуринського, М. Дробнохода, М. Згуровського, І. Зязюна, І. Каленюк, С. Клепка, Н. Коломінського, К. Корсака, В. Кременя, В. Кушерця, В. Лугового, М. Лукашевича, В. Лутая, М. Михальченка, О. Навроцького, С. Ніколаєнка, Н. Ничкало, В. Огаренка, В. Огнев'юка, М. Романенка, В. Ткаченка, В. Шинкарука та багатьох інших вітчизняних науковців.

Незважаючи на достатньо потужний масив наукових публікацій з актуальних освітянських питань, сьогодні потребують подальшого аналізу проблеми демократизації та ефективного функціонування національної системи вищої освіти в умовах сучасного глобалізованого, інформаційного суспільства знань та з огляду на кризові процеси, які відбуваються у світі .

Мета статті. Входження України до європейського освітнього простору, приєднання до Болонського процесу, орієнтація національної системи вищої освіти на європейські освітні стандарти, що детермінована вимогами інформаційного суспільства, зумовили необхідність висвітлення в даній статті універсальних принципів університетської освіти в контексті демократизації освіти та загальноцивілізаційних, гуманістичних цінностей.

Сучасні дискусії, що ведуться щодо соціально-філософського аспекту обговорення стану освіти в світі і в межах окремих національних освітніх систем, як правило, знаходять стандартний перелік питань, до числа яких входять: прояснення сутнісних процесів в освіті, того, як вони повинні оцінюватися — революційними або кризовими, уточнення ідеалів сучасної освіти, моделей освіченої людини, спрямованості майбутніх змін суспільства і освіти, можливостей їх взаємного впливу.[1]

Із позицій сьогодення світ не розглядається єдиним. Ідеї західних дослідників І. Пригожина та І. Стенгерса, що розвиваються також академіком Н. Н. Мойсеєвим та іншими авторами, полягають у тому, що нестабільність та нерівновага є фундаментальними характеристиками буття. Нестабільність призводить до постійності чинників вибору, потреби у творчості, саморозвитку,

самовдосконаленню. Людина, обираючи таку настанову, знову опиняється в центрі всесвіту, приходить до осмислення того, що тривалий період роздробленості цивілізації — це вчорашній день, який немає перспективи для майбутнього. Необхідність розробки і реалізації загальноцивілізаційної стратегії розвитку «людства для людства» набуває характеру імперативу, який постає також і гарантом його виживання, вкорінення практики глобального, комплексного підходу до вирішення соціально значущих проблем.[5]

В основі цих інтеграційних процесів знаходяться загальноцивілізаційні, гуманістичні цінності. Ця «новація» не є досягненням сучасної епохи. Постійний їх пошук, в тому або іншому вигляді той, що співвідноситься, або з релігійною моральністю, або з діяльністю освіти і виховання, був присутній на всіх етапах розвитку людства. Проте, якщо в останні десятиріччя основні прогресивні зміни, що відбуваються в світі, пов'язані переважно з різким зростанням сфери технологій, і перш за все, наукоємних, інформаційних, то стосовно сучасних і майбутніх соціальних змін напрям руху від техногенної до антропогенної цивілізації стає визначальним.

Бертран Рассел бачив специфіку сучасної епохи у зростанні індивідуальної і колективної мудрості.[3] В. І. Вернадський говорив про необхідність перетворення біосфери в ноосферу. У зв'язку з цим людина, її індивідуальний і колективний розум у всьому багатоманітному спектрі гуманістичних ціннісних установок, творчих можливостей і потреб повинна стати фокусом, центром соціального і культурного розвитку. Так, світ не єдиний. Він мінливий, багатоманітний, залежно від способів вирішення ситуацій вибору — варіативний. Але він повинен володіти перш за все людським виміром, зберігаючи різноманіття в єдності, бути відкритим для пошуку злагоджених підстав взаємодії, для цілеспрямованих зусиль у формуванні культури управління, мислення, прийняття рішень, пошуку оптимальних моделей розвитку суспільства.

Будь-яка цілеспрямована діяльність припускає використання специфічних культурних форм. Ці форми, як правило, утворюються відповідно до пріоритетів, ідеалів і ціннісних орієнтацій, що закріпилися в суспільстві. Здатність і стійка мотивація бачити за вирішенням наукових і технологічних проблем людські і планетарні інтереси сприяють зміні культури мислення, припускають постійність виходу у сферу філософської і методологічної рефлексії. Ця діяльність самопізнання, співвідношення внутрішнього досвіду із зовнішнім, особистого з цивілізаційним у сучасних умовах знаходить тенденцію подолання меж професійної компетенції філософа і стає характеристикою інтелектуального потенціалу суспільства.

Слід зазначити, що поняття «інтелектуальне» актуалізує свій зміст,

припускаючи рефлексію мислення з початковою і «раціонально» обґрунтованою ціннісною орієнтацією. Але рефлексія неможлива і неплідна без розвиненого інтелекту, наявності усвідомленої перспективи і чинників вибору. Адже саме інтелект, а не технологія, стає основним капіталом теперішнього часу і майбутнього. І тут можливості сфери освіти важко переоцінити. Значення утвореного інтелектуального потенціалу суспільства очевидне для будь-якої стадії його розвитку. В умовах кризового стану, перехідного періоду воно зростає ще більшою мірою. Проте також очевидний і парадокс, із стійкою постійністю відтворений в історії людства: чим глибше кризові явища в економіці і політиці, чим більше необхідність у високо компетентних рішеннях на всіх рівнях, тим менше уваги отримує сфера освіти. Що це означає? Перш за все, фінансування за залишковим принципом, кон'юнктурне заохочення підготовки вузьких фахівців, короткострокових і переважно прикладних досліджень, скорочення освітніх програм і термінів підготовки до необхідних для засвоєння функціональних умінь і навичок у межах спеціалізації. Спрямованість такого роду змін приводить до зниження можливостей мобільності випускників на ринку праці, а «економія» на вкладенні засобів, необхідних для оновлення матеріально-технічної бази досліджень і навчання, — до подальшого відставання від сучасних норм і вимог, що пред'являються світовою науково-освітньою спільнотою.

Всі ці явища можна охарактеризувати як стан кризи в освіті, не в останню чергу визначений кризовим етапом розвитку суспільства. Соціальний інститут освіти, різнопрофільним і багатофункціональним підрозділом якого є підсистема університетської освіти, не тільки випробовує пряму залежність від суспільства, але і покликаний розвиватися у напрямі зростаючого відгуку на соціальні потреби, використовуючи внутрішні резерви і можливості випереджаючої дії інтелектуального потенціалу на визначення спрямованості і прискорення темпів прогресивних змін.

Якщо звернутися до вітчизняної практики розвитку освіти, то слід пригадати про безпрецедентну тенденційність суспільних наук, про перенормованість, заідеологізованість не тільки соціальних, але і гуманітарних галузей знання. Вилучивши ці перекоси сьогодні, ми вдаємося до інших крайнощів як певного етапу розвитку соціально-філософської і політичної думки з сукупної фундації духовної культури, яка припускає не тільки постійність приросту, але і трансляції, відтворювання з урахуванням сучасних позицій і оцінок. Ще одним показником кризового стану освіти є визнання методологічної неспроможності, позаопераційності самої освітньої моделі, кінцевої мети освіти.

Орієнтації на засвоєння матеріалу, на абсолютизацію урочно-лекційних форм проведення занять, де активна роль відводиться викладачу, а студент

здатен сприйняти лише в тому або іншому ступені запропоновані в конкретно окреслених межах знання, вичерпали свої можливості і не відповідають сучасним вимогам, що висуваються до освітньої системи та освіченої людини як її продукту. Тому одним з механізмів подолання такого роду кризового стану стає перехід від репродуктивної до креативної, творчої моделі освіти, в якій характер взаємодії викладача і студента визначається не за суб'єкт-об'єктним, а за суб'єкт-суб'єктним типом.[4, с.398]

У західній філософсько-соціологічній традиції ця спрямованість змін отримала назву забезпечення особистісно зорієнтованого компоненту в освіті. Новизна сучасної соціальної ситуації полягає в поєднанні ціннісних орієнтацій суспільства, інституту освіти та суб'єктів освітньої взаємодії. Вони застосовуються не стільки в набутті певного кваліфікаційного та інтелектуального рівнів, скільки у формуванні незалежної, соціально відповідальної та здібної до прийняття компетентних рішень особи, яка володіє високим рівнем професіоналізму і орієнтована на гуманістичні ідеали. Реалізація особистісно зорієнтованого компоненту в освіті в умовах вільного, демократичного розвитку суспільства сприяє закріпленню ставлення до знань, інтелекту, творчих здібностей як до особистого капіталу і національного надбання. Стосовно вітчизняної університетської освіти ця тенденція тільки отримує комплексне осмислення, націлюючи на велику індивідуалізацію навчального процесу, поєднання науково-дослідної діяльності з навчанням, що сприяє підвищенню рівня самоосвіти і закріпленню мотивації на його вдосконалення протягом життя.

Розглядаючи та аналізуючи кризовий стан освіти, в полі зору опиняється і проблема змісту навчальних програм. Як справитися з постійно зростаючими інформаційними потоками, яким повинен бути принцип побудови курсів окремих дисциплін, чому слід навчати в першу чергу в межах навчальних програм, а що можна залишити для факультативного освоєння? Ці та цілий ряд інших важливих питань не сходять із сторінок спеціалізованих журналів, обговорюються на конференціях і нарадах педагогів, організаторів навчального процесу. Шляхи і засоби їх реалізації пропонуються різноманітні. Натомість одним із інструментів прогресивних змін може стати університизація професійно зорієнтованих інститутів вищої школи та використання принципів університетської освіти не тільки в ліцеях і гімназіях, але і й у загальноосвітній середній школі.

Що ж приховується за цим терміном «університизація», що вже увійшов до побуту освітньої лексики? Специфіка університетської освіти припускає переважно універсальний і фундаментальний характер набутих знань, науково-дослідну роботу як іманентну сферу університетської діяльності, забезпечення високого рівня культури, духовності і прозорість взаємодії з

соціальними підрозділами. Ці взяті в сукупності основоположні принципи зумовлюють нормативний характер ціннісних орієнтацій сучасного університету. Їх можна виразити як закріплення мотивації на пошук істини, спрямування на науковий пошук, на безперервність освіти та самоосвіти протягом життя, розвиток мислення, інтелекту, збільшення культурного потенціалу і реалізацію конструктивної діяльнісної позиції, яка долає межі можливостей, що надаються професійною діяльністю.[5]

Наявність такого роду орієнтації в реальній практиці університетської освіти означає адекватність його розвитку відповідно до сучасної інтерпретації університетської ідеї. В цьому випадку університет може мати вплив не тільки на реформування освітньої системи, але й на зміни цивілізаційного процесу, докладаючи значні зусилля для того, щоб його внутрішні інституційні цінності і нормативи були сприйняті людством у цілому, придбали загальний, універсальний характер. За цією тенденцією не слід убачати експансію університетської освіти, яка повинна залишатися за своїй природою елітарною, доступною лише тим, хто засвідчив свій високий рівень знань і культури абітурієнтам, здатним опанувати надалі й дослідницьку діяльність. Така тенденція передбачає запровадження принципів університетської освіти в реальну практику функціонування всіх підрозділів освітньої системи, забезпечуючи цим такі визначальні для майбутнього розвитку характеристики, як суспільство з смислоутворюючими та активно творчими особистостями.

Універсальність принципів університетської освіти означає також і те, що її основоположні ціннісні орієнтації повинні зберігати свою значущість і актуальність за межами освітньої системи, визначаючи характер і спрямованість подальшої життєдіяльності.[5] Розум, інтелект, знання, взаєморозуміння, творча активність стають у цьому випадку не простим переліком бажаних характеристик, а сутнісним, інтегративним ядром, що визначає розвиток як окремої особистості, так і цивілізації. У процесі закріплення цих принципів виникають підстави для висновків про реальний і визначальний вплив ціннісних орієнтацій університету на суспільство та його різні, і зокрема освітні, підрозділи.

Таким чином, термін «університизація» припускає з'єднання шкільного та університетського навчання з елементами наукового дослідження, велику індивідуалізацію освітнього процесу, збільшення в навчальних планах частки культурно зорієнтованих і фундаментальних загальноосвітніх дисциплін, поєднання базових курсів з інтегративними, а також навчання навичкам самоосвіти під контролем викладача і здатність до засвоєння системи міждисциплінарних знань, що нерідко формується на межі традиційних і новітніх галузей освіти. Цей термін можна застосовувати як методологічний, стратегічний для реалізації реформування вітчизняної освітньої системи. Він

визначає орієнтацію на забезпечення універсального характеру освіти, на основі якої можливі різні форми більш спеціалізованої підготовки. Методики складання навчальних програм для окремих освітніх підрозділів повинні враховувати ці загальні методологічні принципи, висуваючи нові, більш високі вимоги до вихованців та викладачів. Результатом цих якісних змін повинні стати досягнення «нової компетентності». Цей термін прийшов у вітчизняний освітній дискурс із західної культури. Він означає забезпечення професійної мобільності, відкритості змінам і творчому пошуку в сучасному світі, що швидко змінюється. «Нова компетентність» розуміється як здібність до самовираження і самовдосконалення, до посилення і реалізації закладених у процесі освіти можливостей в умовах високого ступеня нестабільності. Швидка зміна технологій, поколінь комп'ютерної техніки, інформатизація практично всіх сфер діяльності, включаючи гуманітарні, зміна кон'юнктури на ринку праці змушують не тільки бачити розширені горизонти спеціальності, але й мати уявлення про характер виробництва в цілому, засвоювати суміжні галузі знання або докладати значні зусилля до перепрофілювання, освоєнню нових спеціальностей, що забезпечують кращу конкурентоспроможність і гарантії зайнятості.

Соціально-демократичні зміни сучасності впливають і на сферу освіти. Це можна визначити як становлення «нового соціуму демократії», нової гуманізації суспільства; «нової компетентності». Суть тут зовсім не в специфіці термінології, що використовується або розробляється. У будь-якому випадку пріоритет буде відданий єдності цивілізаційних інтересів, гуманістичним цінностям, самоцінності і значущості людської особистості, здатної до саморозвитку і конструктивної взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем, тобто тому, що В. І. Вернадський називав ноосферою. Наближення до створення людством ноосфери як адекватної сфери проживання не є закономірним і необхідним наслідком цивілізаційного процесу. Буття в культурі як універсальна, загальнозначуща характеристика людського існування поки що носить характер вірогідності. Воно припускає вирішення багатьох протиріч і проблем, що породжують соціальну напругу, поза культурне буття індивідів і соціальних груп. І в зв'язку з цим значення демократизації освіти взагалі, і тим більше університетської, важко переоцінити. Якщо вона розвиватиметься відповідно до принципів демократії та гуманістичних ціннісних орієнтацій, то стане реальним механізмом подолання криз, основою майбутніх прогресивних змін і глобальних цивілізаційних процесів.

Таким чином, демократизація розвитку вищої освіти України в умовах Болонського процесу дозволить вищим навчальним закладам максимально реалізувати свій індивідуальний потенціал в плані задоволення високих вимог

європейської системи знань та адаптувати систему вищої освіти України до принципів, норм, стандартів і основних положень Європейського простору вищої освіти, прийнятних і ефективних для нашої держави і суспільства. Подальшого наукового обгрунтування потребує питання поглиблення модернізації системи вищої освіти в Україні.

Література

1. Панченко І. До питання про проблеми регіонального розвитку вищої освіти // Вища освіта України. -2002.- №4 (6).- С 38-41.
2. Програма дій "Порядок денний на XXI століття" ("Agenda 21") / Пер. з англ.: ВГО "Україна. Порядок денний на XXI століття".- К.: Інтелсфера, 2000.- 360 с.
3. Рассел Б. Людське пізнання. Його сфера та межі // Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення): навч. посіб. / за ред. акад. НАН України Л.В. Губерського. – К.: Знання, 2009. – С. 321 – 333.
4. Сисоєва С. О. Розвиток особистості в умовах постіндустріального суспільства // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Україно-Польський журн. / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш.-К.; Ченстохова, 2001.-Т. III-С. 395-404.
5. Федорченко В. К. Стратегія розвитку освіти на порозі XXI століття (міжнародний аналітичний огляд) // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: В. О. Зайчук (голов. ред.), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко та ін.- К.: НМЦ ВО, 2002.- Вип. 32.- С. 205-212.

ГОЛОВАНЬ М. С.
кандидат педагогічних наук, доцент,
Державний вищий навчальний заклад
"Українська академія банківської
справи Національного банку України",
м. Суми

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТДУДЕНТІВ

Розкрито педагогічний потенціал кредитно-модульної системи організації навчального процесу як сукупності ресурсів і можливостей щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців: готовність викладачів до формування професійної компетентності в умовах реалізації кредитно-модульної системи організації навчання; підвищення мотивації студента до успішного навчання; організація індивідуально орієнтованого навчального процесу; формування стійких знань і умінь в предметних областях його професійної діяльності.

Раскрыт педагогический потенциал кредитно-модульной системы организации учебного процесса как совокупности ресурсов и возможностей относительно формирования профессиональной компетентности будущих специалистов: готовность преподавателей к формированию профессиональной компетентности в условиях реализации кредитно-модульной системы организации обучения; повышение мотивации студента к успешной учебе; организация индивидуально ориентированного учебного процесса; формирование прочных знаний и умений в предметных областях его профессиональной деятельности.

The pedagogical potential is exposed credit-module systems of organization of educational process as aggregates of resources and possibilities in relation to forming of professional competence of future specialists: readiness of teachers to forming of professional competence in the conditions of realization credit-module systems of organization of studies; an increase of motivation of student is to the

 © ГОЛОВАНЬ М. С., 2010.

successful studies; organization of the individually oriented educational process; forming of proof knowledge's and abilities in subject domains him professional activity.

Постановка проблеми. Для сучасного стану розвитку національної вищої освіти характерні модернізація і реформування, спрямовані на приєднання до Болонського процесу з метою входження в європейський освітній і науковий простір. Реформування системи освіти України для вдосконалення та підвищення рівня якості і задоволення особистісного розвитку людини, її самореалізації є однією з найважливішим соціокультурних проблем. З цією метою впроваджуються сучасні освітні технології, форми і методи організації навчально-виховного процесу. Одним із шляхів вирішення даної проблеми є впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) щодо здійснення професійного розвитку майбутніх фахівців економічного профілю.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема нових технологій навчання, в основу яких покладено модульний принцип його організації привертала увагу багатьох дослідників. Зокрема, проблемі модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць присвячені праці А. М. Алексюка, В. І. Бондаря, П. І. Сікорського, О. М. Спіріна, А. В. Фурмана, Н. І. Шиян, П. А. Юцявичене). Питання реалізації кредитно-модульної системи навчання висвітлювали Я. Я. Болюбаш, І. В. Мороз, П. І. Сікорський, М. Ф. Степко, Л. Л. Товажнянський, В. Д. Шинкарук та ін. Особливості змісту модульно-рейтингового контролю успішності студентів досліджували, О. О. Безносюк, О. Ю. Сидорко М. П. Сукнов.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу відкриває нові можливості в системі вищої економічної освіти. Вона сприяє створенню умов для самореалізації особистості як економічно активного члена суспільства, задовольняє потреби держави у кваліфікованих спеціалістах економічного профілю, зокрема з напряму "фінанси і кредит"; надає можливість виховувати у майбутніх фахівців цілісне соціально-економічне світосприйняття і сучасний науковий світогляд. У той же час, практичне запровадження кредитно-модульної системи організації навчання випереджає глибокі теоретико-педагогічні дослідження цієї системи, що породжує протиріччя між накопиченим, але не достатньо систематизованим досвідом та недостатньою розробкою педагогічних основ і методології кредитно-модульної системи організації навчання. Тому вивчення педагогічного потенціалу цієї системи необхідне для глибинного розуміння сутності кредитно-модульної системи організації навчання з метою її удосконалення та раціонального впровадження в освітній процес.

Метою статті є з'ясування педагогічного потенціалу КМСОНП щодо реалізації завдань професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, зокрема формування професійної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі професійні знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи при цьому значущість і особисту відповідальність за результати діяльності. Компетентність є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості. Структура професійної компетентності включає п'ять взаємопов'язаних між собою компонентів: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий. Виділені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою [1].

Професійна компетентність динамічна; вона передбачає функціонування, тобто постійну зміну та розвиток. Розвиток професійної компетентності передбачає зміну особистості студента у процесі навчальної діяльності, тому він є закономірним процесом розвитку особистості студента.

В основі процесу розвитку професійної компетентності лежить механізм мотивації діяльності. Тому процес формування професійної компетентності з педагогічної точки зору полягає у створенні зовнішніх умов для виникнення, усвідомлення і подальшого саморозвитку студентом внутрішніх прагнень (мотивів, цілей, волі, емоцій) успішного здійснення навчальної діяльності, опанування цієї діяльності.

Розвиток професійної компетентності відбувається у процесі професійно спрямованої продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка включає в себе залучення студентів у процес самостійного пошуку і "відкриття" нових знань; опанування нових способів діяльності; завдяки використання різноманітних форм роботи. Навчально-пізнавальна діяльність може бути творчою, самостійною, а також навчальною, коли викладач керує ходом діяльності. Компетентність може проявити себе в будь-якій з цих діяльностей, але найбільший її прояв припадає саме на творчу діяльність. Навчально-пізнавальна діяльність з елементами творчості вимагає від студента перетворювальної розумової діяльності, в якій задіяно багато мислительних операцій, що становлять основу когнітивного компонента професійної компетентності. Стійке прагнення до поповнення знань і опанування новими способами діяльності можливе лише за умови, що студент уже володіє певним багажем знань і має уміння їх здобувати. Особливу роль тут відіграє володіння студентом комплексом загальних навчально-пізнавальних умінь, які функціонують у більшості предметів. Операційний аспект навчально-

пізнавальної діяльності пов'язаний з мотивацією та пізнавальним інтересом і саме з операційного боку навчання, з активних дій, з оперування знаннями поступають найбільш сильні імпульси, які укріплюють інтерес. Потреби та інтереси відіграють ведучу роль у пізнавальній активності особи, але якщо вони не набули достатнього розвитку, то особа повинна проявити волю, що характеризується прагненням до подолання студентами пізнавальних труднощів і наявністю емоційного настрою, пов'язаного з успішністю учіння, оскільки радість власної інтелектуальної праці, яка пройшла через ряд успішно переборених труднощів, створює бадьорий настрій, почуття потреби і навіть жадоби до знань. Прагненням близькі такі характеристики як потяг, бажання, хотіння. Вони є передумовами, ступенями до стану прагнення. Основою розвитку прагнення є морально-вольові процеси, а емоційні процеси підсилюють і збагачують і мислительні, і вольові процеси.

З'ясуємо педагогічний потенціал кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Під педагогічним потенціалом кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) ми розуміємо сукупність ресурсів і можливостей щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

До ресурсів КМСОНП ми відносимо організаційно-управлінські, нормативно-методичні, інформаційні та педагогічні.

Організаційно-управлінський ресурс КМСОНП передбачає системне визначення всіх основних аспектів організації та управління навчального процесу на основі використання залікових кредитів як міри трудомісткості навчальної роботи та результату освоєння окремих дисциплін навчального плану.

Нормативно-методичний ресурс передбачає розробку і створення нормативно-методичної бази КМСОНП, адаптованої до діючого правового та науково-методичного забезпечення навчального процесу.

Інформаційний ресурс – це інформаційні матеріали, необхідні кожному студенту для ознайомлення з новою системою організації навчального процесу та інститут консультантів (т'юторів) з академічних проблем для надання студентам відповідної консультативної допомоги.

До педагогічного ресурсу ми відносимо активну участь викладачів в організації освітнього процесу за кредитно-модульною системою, удосконалення викладачами навчально-методичного комплексу дисциплін внаслідок переходу до концентрованих форм викладання навчального матеріалу у поєднанні з активною самостійною роботою студентів, за умови регулярних індивідуальних консультацій.

Розкриємо можливості та засоби педагогічного потенціалу КМСОНП щодо формування професійної компетентності студентів.

Педагогічний потенціал КМСОНП як моделі навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових кредитів, обумовлений такими функціями, що реалізуються в процесі навчальної діяльності: пізнавальною (сприяє самоосвітній діяльності; служить засобом актуалізації пізнавально-мислительної діяльності); орієнтаційною (забезпечує формування системи уявлень про цілі, плани, засобах здійснення дій, становленні оцінних суджень і відношень); рефлексивною (сприяє осмисленню набутого досвіду освітньої діяльності – когнітивного, практичного, мотиваційно-ціннісного і умінь самоосвітньої діяльності); спонукальною (визначає характер мотивів, що стимулюють студента до самоосвіти, саморозвитку, самоактуалізації); комунікативною (обумовлює зародження, підтримку, якісне перетворення освітньої діяльності); накопичувальною (означає накопичувальний облік раніше набутих кредитів за всіма рівнями і ступенями вищої професійної освіти). Функції педагогічного потенціалу КМСОНП у своїй сукупності відображують процес формування професійної компетентності студента.

У кредитно-модульній системі навчання студент опановує навчальну програму шляхом послідовного і ґрунтовного опрацювання навчальних модулів, а оцінювання якості його навчальних досягнень здійснюється у вигляді поточного та підсумкового модульного контролю за рейтинговою системою. Модульне навчання забезпечує обов'язкове опрацювання кожного навчального модуля, передбаченого в програмі навчання. Воно передбачає чітку структуризацію змісту навчання, послідовний виклад теоретичного матеріалу, забезпечення навчального процесу методичним матеріалом і системою оцінки та контролю засвоєння знань, що дозволяє коригувати процес навчання. Модульне навчання передбачає варіативність навчання, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів студентів.

Виділені особливості дають підстави стверджувати, що педагогічні можливості модульного навчання в цілому полягають у гнучкій побудові освітнього процесу, змісту дисциплін кожного з блоків; інтегруванні різних видів та форм навчання, доборі найбільш підходящих з них для певної аудиторії студентів, які, в свою чергу, отримують можливість самостійно працювати із запропонованою їм індивідуальною навчальною програмою у зручному для них темпі. Крім того модульне навчання дозволяє подолати фрагметнальність навчання шляхом створення цілісної наочної програми і проблемного подання навчального матеріалу модуля. Модульне навчання характеризується адаптивністю, реалізація якого відбивається у специфічних

способах організації індивідуально-диференційованого навчання в рамках КМСОНП.

З погляду функціональних аспектів, кредитно-модульна система є основою [2]: індивідуально орієнтованої організації навчального процесу, що надає студентам можливість складання індивідуальних навчальних планів, вільного визначення послідовності освоєння дисциплін, самостійного складання особистих семестрових розкладів навчальних занять; стимулюючої бально-рейтингової системи оцінки результатів навчальної діяльності студентів; формування й постійного розвитку навчальних планів, програм і стандартів змісту освіти; надання викладачам академічної свободи, зокрема, права вільного вибору методики навчання.

Для деталізації результатів навчання з урахуванням основних положень КМСОНП, ефективним є введення бально-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів, яка є однією із складових заходів щодо інтеграції в європейський освітній простір. Бально-рейтингова система оцінки знань є необхідним елементом модульного навчання, що передбачає оцінку знань в балах за результатами вивчення кожного модуля, кожного виду навчальної діяльності, а також одним із засобів формування професійної компетентності студентів. У рамках реалізації КМСОНП вибирають свою шкалу оцінок. Найчастіше використовують 100-бальну числову (від 0 до 100) та символьну (A, B, C, D, Fx, F) шкалу оцінювання знань студентів [3].

Використання рейтингової системи призводить до змагання у навчальному процесі, істотно стимулює прагнення студентів до набуття знань, що призводить до підвищення якості підготовки спеціалістів. При застосуванні модульно-рейтингового контролю знань зростає систематичність навчальної діяльності студентів та ефективність керівництва нею з боку викладача. Позитивні зміни, які відбуваються у діяльності студентів і викладачів, спричинюють зростання високих оцінок при модульній організації навчання.

На нашу думку, поєднання кредитно-модульної та бально-рейтингової системи мають переваги та значний педагогічний потенціал не тільки у формування професійної компетентності, але й в цілому для всієї освітньої системи, оскільки вони: сприяють прояву індивідуально-особистісних якостей студента; допомагають точніше оцінити рівень знань студентів, зводять до мінімуму суб'єктивізм викладача; вимагають від студента постійної систематичної роботи протягом всього семестру, стимулюють планомірну ритмічну роботу студента; розвивають мотивацію до учіння за рахунок прагнення відповідати високому рейтингу (набрати якомога більше балів); сприяють своєчасному і творчому виконанню завдань, досягненню успішних результатів навчання, сформованості міцної системи знань; сприяють становленню адекватних, прозорих стосунків між студентом та викладачем за

рахунок дотримання обумовлених завчасно правил даної системи оцінювання.

Введення КМСОНП сприяє переходу від колективної до індивідуальної форми навчання, що передбачає особисту участь кожного студента у формуванні освітньої траєкторії (складання власного індивідуального плану на кожний навчальний рік, можливість вибору дисциплін), стимулювання регулярної і результативної самостійної роботи.

Індивідуальна робота студентів є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для найбільш повної реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу та творчу діяльність. Індивідуальні заняття проводяться під керівництвом найбільш кваліфікованих викладачів з одним або кількома студентами в поза аудиторний час, за розкладом, складеним кафедрою і затвердженим деканом факультету [4]. Індивідуальні заняття на молодших курсах спрямовані переважно на поглиблене вивчення студентами окремих навчальних дисциплін, на старших курсах вони мають науково-дослідний характер. До індивідуальних занять відносять консультації, тестування, індивідуальне навчальне заняття. Індивідуальною формою роботи студента може бути розробка конспекту з певної теми дисципліни, складання анотацій опрацьованої навчальної та наукової літератури, написання курсової, дипломної роботи. Створення умов повної реалізації індивідуальної траєкторії навчання студента потребує реорганізації навчального процесу: створення умов для вибору студентом предметів і курсів, модульної організації процесу та освітніх програм, створення умов для самостійної роботи студентів, нових підходів до складання розкладу занять, відмова від формування постійних навчальних груп студентів тощо.

КМСОНП передбачає збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів, яка є однією з провідних складових засобів формування професійної компетентності студента. Важливим аспектом організації самостійної роботи студентів є розробка комплексу методичного забезпечення навчального процесу. До такого комплексу слід віднести тексти лекцій, навчальні та методичні посібники, лабораторні практикуми, банки завдань і задач, сформульовані на основі реальних даних, банк розрахункових, моделюючих, тренажерних програм та програм для самоконтролю, автоматизовані навчальні та контролюючі системи, інформаційні бази дисциплін тощо. Це дозволить організувати самостійну роботу студентів, за якої він буде рівноправним учасником навчального процесу.

Основним завданням вищої освіти є формування творчої особистості спеціаліста, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності,

здатного формулювати проблему, аналізувати шляхи її розв'язання, знаходити оптимальний результат і уміти довести його правильність. Це передбачає орієнтацію на використання активних методів навчання, спрямованих на опанування студентами знань, умінь і навичок, розвитку творчих здібностей студентів, перехід від групової до індивідуалізованої форми навчання з урахуванням потреб і можливостей особистості.

Робота щодо удосконалення планування та організації навчального процесу на основі кредитно-модульної системи, упровадження нових систем оцінки всіх видів діяльності студента, збільшення долі самостійної роботи студента, забезпечення свободи кафедр ВНЗ у формуванні освітніх програм, розширення індивідуалізації підготовки студента за обраною спеціальністю сприяє не тільки формуванню високого рівня професійної компетентності, але й підвищенню якості вищої освіти в цілому, а також інтеграції освіти в загальноєвропейський освітній простір.

Висновки. КМСОНП ми розглядаємо як єдину систему оцінки навчальної трудомісткості, яка дозволяє вибудовувати освітній процес сучасного ВНЗ, орієнтованого на підвищення самоосвіти і творчого засвоєння знань студентами на основі індивідуалізації, вибору освітньої траєкторії в рамках регламентації навчального процесу і врахування обсягу знань у вигляді залікових одиниць (кредитів), які є кількісним показником, що присвоюється окремому навчальному курсу, враховуючи час, витрачений на вивчення курсу, його складність, професійну значущість, тощо.

Нами виявлено, що КМСОНП має значний педагогічний потенціал щодо формування професійної компетентності студента і закономірно виступає одним з основних засобів формування даної якості особистості. Педагогічний потенціал КМСОНП щодо формування професійної компетентності ми вбачаємо у сукупності ресурсів (організаційно-управлінських, нормативно-методичних, інформаційних, педагогічних) і можливостей. Педагогічним ресурсом є готовність викладачів до формування професійної компетентності в умовах реалізації кредитно-модульної системи організації навчання. Серед педагогічних можливостей виділено підвищення мотивації студента до успішного навчання, організація індивідуально-орієнтованого навчального процесу (за рахунок модульної технології навчання, накопичувальної системи кредитів, бально-рейтингової системи оцінювання знань, індивідуальних форм навчання, спеціальним способом організованої самостійної роботи студентів), формування стійких знань і умінь в предметних областях його професійної діяльності.

Література

1. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – с.23-30.
2. Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації: матеріали науково-практичного семінару 21–23 листопада 2003 р., м. Львів [Електронний ресурс]: / Міністерство освіти і науки України; Національний університет «Львівська політехніка». – Львів, 2003. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolon/r_coll.doc 11.10.2004.
3. Методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах: Лист МОН № 1/9-119 від 26.02.10 року.
4. Наказ М-ва освіти і науки України від 23 січня 2004 р. № 48 [«Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців»].

ГОЛУБ Т.П.,
викладач,
Національний технічний університет
«Київський політехнічний інститут»

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

У статі розглянуто основні принципи, які повинні застосовуватися для досягнення ефективної організації науково-дослідницької роботи студентів під час навчання в університеті.
Ключові слова: науково-дослідницька робота, принцип, університет.

В статье рассмотрены основные принципы, которых следует придерживаться для достижения эффективной организации научно-исследовательской работы студентов во время обучения в университете.
Ключевые слова: научно-исследовательская работа, принцип, университет.

The article is devoted to the problem of investigation of the main principles of university students' research organization.
Key words: principle, research, university.

Сучасні темпи науково-технічного прогресу ставлять нові задачі перед вищими навчальними закладами усього світу. Університети, виходячи з закономірностей прогресу суспільного життя, повинні озброїти майбутніх фахівців запасом не лише конкретних знань у певній галузі, а й науковими методами і навичками науково-дослідницької роботи. Науково-дослідницька робота студентів, яка сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої та виробничої діяльності в підготовці фахівців, тобто реалізує одну з провідних засад Болонського процесу, а саме, єдність освіти і наукових досліджень, є невід'ємною складовою навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Ефективна організація науково-дослідницької роботи студентів університету виступає не самоціллю, а об'єктивною потребою, оскільки забезпечує формування та розвиток студентів як творчих особистостей, здатних на стійкій науковій основі обґрунтовано й ефективно вирішувати задачі, які виникають перед ними, дозволяє значно підвищити рівень професійної підготовки фахівців. Розвиток науково-дослідницької діяльності студентів шляхом ефективної організації науково-дослідницької роботи

© ГОЛУБ Т.П., 2010.
УДК 378.147.88

студентів під час навчання в університеті, як один з факторів підвищення якості освіти, є об'єктивною вимогою сучасного етапу розвитку університетської підготовки.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що у різних наукових джерелах принципи організації науково-дослідницької роботи студентів класифікуються неоднозначно. Зокрема, дослідження принципів організації науково-дослідницької роботи студентів у вищих навчальних закладах має місце у працях В. Ніколаєвої, П. Романова, Н. Сичкова, Т. Злидневої, Т. Калашнікової, Г. Кочеткової, Б. Першуткіна та інших.

Варто зауважити, що, незважаючи на досить велику кількість науково-педагогічних праць, у яких приділяється увага проблемі визначення принципів організації дослідницької роботи студентів, різні автори зазначають необхідність застосування різних принципів і, як правило, розглядають лише певні аспекти організації науково-дослідницької роботи студентів в університеті. Тому вважаємо за потрібне синтезувати і максимально різнобічно висвітлити принципи, які повинні застосовуватися для досягнення ефективної організації науково-дослідницької роботи студентів під час навчання в університеті.

Наразі, в контексті теми дослідження, під принципом маємо на увазі науково обґрунтовані вимоги, які базуються на педагогічних закономірностях і забезпечують успішне досягнення поставлених цілей. Як зазначає В. Загвязинський, при організації науково-дослідницької роботи принципи виступають, з одного боку, як результат наукового знання, а з іншого – слугують основою для практичної діяльності, в тому числі дослідницької [1].

Отже, розглянемо принципи організації науково-дослідницької роботи студентів у період навчання в університеті, які сприяють підвищенню ефективності зазначеного виду діяльності.

Принцип науковості. Реалізація принципу науковості передбачає відповідність отриманої студентами інформації за своїм змістом і за формою презентації досягненням сучасної науки, а також залучення студентів до посильної дослідницької діяльності з застосуванням методів наукового пізнання, які базуються на методології і логічних формах мислення (аналізі, синтезі, дедукції, індукції), уявному експерименті, абстрагуванні, моделюванні, системному аналізі, алгоритмуванні, логіко-математичній формалізації, тобто створення у студентів уявлень про загальні методи наукового пізнання, показ найважливіших закономірностей процесу пізнання. При дотриманні у дослідницькій діяльності принципу науковості, відбувається єднання розрізнених знань, отриманих з різних дисциплін у єдину наукову картину світу і розуміння своєї ролі у професії, яка здобувається. Також принцип науковості орієнтує викладача і студента на співробітництво, на єдність

наукового керівництва і розвитку самодіяльності, на поступовий перехід від навчання до самоосвіти, перетворення студента на активного суб'єкта освітнього процесу, здатного самостійно здобувати знання, оволодівати вміннями і навичками творчого застосування їх для вирішення пізнавальних і практичних задач. Реалізація принципу науковості викликана зміною вимог до сучасного фахівця, які обумовлюють необхідність корегування існуючого змісту освіти, необхідність підвищення ролі теоретичного мислення студентів і зв'язку його зі специфікою поповнення змісту і структури навчального предмету.

Принцип системності, який передбачає побудову сучасної системної моделі науково-дослідницької роботи студентів в університеті, й охоплює навчальний і позанавчальний простір як єдине ціле. Так, зокрема, А. Меняєв, розглядаючи проблему змісту дослідницької діяльності студентів з усіх навчальних дисциплін за весь період навчання в університеті, вважає, що зміст науково-дослідницької роботи студентів повинен являти собою систему, в якій поєднуючим елементом є неперервне формування у них професійно значущої системи вмінь і навичок проводити дослідження в умовах виробництва. Вчений стверджує, що дослідницькі уміння не приходять з досвідом виробничої діяльності і тому вони повинні бути закладені в процесі університетської підготовки студентів [2].

Принцип комплексності, який передбачає поступовість засвоєння і застосування методів і техніки виконання наукових досліджень, наступність науково-дослідницької роботи студентів на усіх етапах навчання з логічним ускладненням методів і форм наукової творчості, неперервність участі у дослідницькій роботі протягом усього періоду навчання, постійне якісне зростання студента як спеціаліста і дослідника за рахунок розширення масштабів наукового пошуку [3, 37].

Відповідно принцип комплексності включає в себе *принцип наступності*, який передбачає збереження з кожним новим етапом розвитку дослідницьких умінь, фундаментальних знань, особистісних якостей як результату попередніх етапів, а також можливість їхнього подальшого розвитку; забезпечує встановлення необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмету на різних ступенях його вивчення і сумлінну організацію міжпредметних зв'язків. У свою чергу принцип наступності включає в себе:

- *принцип дидактичної ізоморфності змісту науково-дослідницької роботи студентів змістові навчального предмету*, тобто зміст останнього повинен відображуватися у змісті науково-дослідницької роботи як у ході вивчення теоретичного матеріалу, так і у практичному плані;

- *принцип інтегративності*, який стверджує, що зміст науково-дослідницької роботи студентів повинен об'єднувати різні дисципліни;
- *принцип часового розвитку*, пов'язаний з визначенням часового проміжку для кожного студентського дослідження, етапів його підготовки, організації і проведення, з заходами, які попереджують невдачі і труднощі студентів;
- *принцип диференціювання залучення студентів до різноманітних форм творчої діяльності*, з врахуванням рівня їхньої загальнонаукової, загальнотехнічної і спеціальної підготовки;
- *принцип паралельності,* який визначає одночасність здійснення різних заходів і форм науково-дослідницької роботи студентів.

Принцип обов'язковості. Реалізація зазначеного принципу здійснюється в процесі усієї навчальної діяльності студентів, в процесі практики і протягом розроблення обов'язкових дипломних робіт.

Принцип доповнюваності, запропонований Г. Гранатовим. Цей принцип передбачає існування у педагогічному явищі пар елементів, які взаємно доповнюють одне одного [4]. В рамках організації науково-дослідницької роботи студентів цей принцип конкретизується через:

- *принцип поєднання колективних та індивідуальних форм* науково-дослідницької роботи, який забезпечує колективну творчу працю, яка базується на чіткій організації індивідуальної діяльності кожного студента і розкриває потенційні можливості кожного з них;
- *принцип єдності дослідницького процесу і процесу професійної підготовки*. Як стверджує І. Яковлев, наукова і навчальна діяльність складають єдине ціле у підготовці спеціаліста на основі додаткової відповідності, яка полягає у тому, що частина наукових результатів прямо впроваджується і використовується у навчальному процесі, а частина з них може бути отримана на навчальних заняттях. Учений доводить залежність ефективності підготовки фахівців від ступеню відповідності між структурами наукової і навчальної діяльності, рівня їхньої інтеграції, органічної єдності; функціональну відповідність між етапами дослідження будь-якого виду (теоретичного, прикладного, науково-методичної розробки) й організаційними формами навчального процесу. Згідно І. Яковлеву, одним з найважливіших напрямів навчально-наукової інтеграції є саме розвиток науково-дослідницької діяльності студентів [5].

Принцип професійної спрямованості науково-дослідницької роботи студентів полягає у необхідності врахування при проектуванні і реалізації

процесу підготовки професійних вимог, суспільних потреб, а також особистісних інтересів і здібностей студентів. Відповідно до цього принципу, орієнтацією на професійну перспективу, яка опосередкована суспільними і особистісними проявами, повинен бути пройнятий увесь процес навчання в університеті, і зокрема, процес науково-дослідницької підготовки, що виявляється у насичені навчального матеріалу відповідними фактами, тематизації наукових досліджень, специфікації змісту самостійної науково-дослідницької роботи студентів. У певному сенсі надання освітньому процесу професійної спрямованості виражається у встановлені зв'язку теорії з практикою майбутньої діяльності [6, 124].

Відповідно, принцип професійної спрямованості включає в себе *принцип зв'язку теорії з практикою*, який полягає у забезпеченні двостороннього процесу органічного поєднання навчання студентів з професійною діяльністю, наданні реальних і актуальних тем для проведення наукових робіт, які базуються на зв'язку з науково-дослідницькими організаціями та підприємствами.

Принцип наочності, який передбачає розвиток науково-дослідницької діяльності студентів на фоні зразків вирішення науково-практичних задач.

Принцип різноманітності, який вимагає варіативність тематики науково-дослідницької роботи, кооперації наукових керівників, дослідницьких груп, різноманітності форм презентації результатів.

Принцип культуродоцільності, який передбачає реалізацію науково-дослідницької діяльності в рамках культурних парадигм наукового пізнання.

Принцип цілеполагання, який характеризується можливістю через ефективну організацію науково-дослідницької роботи студентів досягати позитивного результату, спрямованого на реалізацію поставленої мети.

Принцип цілеспрямованості передбачає визначення конкретних цілей і задач розвитку особистості студента у науково-дослідницькій діяльності, досягнення цього відбувається за рахунок впорядкування великої кількості локальних цілей і задач з врахуванням наявних умов і можливостей [7, 23].

Принцип погодженості цілей, який передбачає єдність і спільність цілей розвитку особистості студента і цілей його науково-дослідницької роботи.

Для організації ефективної співпраці викладача і студента під час виконання науково-дослідницької роботи, важливим є дотримання наступних принципів:

- *принцип координації і взаємодії*, який, з одного боку, розглядає науково-дослідницьку роботу студентів як двосторонній процес взаємозв'язку студента і наукового керівника, а з іншого – взаємодію і координацію організаційно-управлінських структур університету усіх рівнів [7, 23];

- *принцип керованості*, що передбачає здійснення зі сторони викладача функції керування, планування, організації, контролю і регулювання процесу науково-дослідницької роботи студентів;
- *принцип свободи вибору*, який забезпечує студентам можливість самостійного вибору наукових тем і напрямів досліджень;
- *принцип рефлексивного керівництва*, який пов'язує викладача і студента на рівні керування самостійною науково-дослідницькою діяльністю. Добровільність вибору теми не означає відсутність контролю з боку викладача. Адже на початковому етапі роботи студент потребує чіткої постановки цілей, які передбачає певна дослідницька задача. Зі зростанням ступеню оволодіння дослідницькими вміннями необхідно надавати студентам більше можливостей для творчого підходу при вирішенні задач. Рефлексія з боку викладача означає існування зворотного зв'язку зі студентом;
- *принцип зворотного зв'язку* у науково-дослідницькій роботі передбачає систематичне отримання викладачем інформації про стан дослідження, яке проводиться і про отримані результати з метою здійснення педагогічного супроводу і підтримки. Саме можливість управління науково-дослідницькою роботою студента з переведенням його на рівень самоуправління здатна забезпечити досягнення основних цілей підготовки;
- *принцип активності і самостійності* суб'єктів науково-дослідницької діяльності, що полягає у цілеспрямованій мінімізації прямої викладацької допомоги студентам у процесі їхньої науково-дослідницької підготовки і орієнтації на самостійність у здійсненні майбутніми фахівцями наукових досліджень. Адже лише знання, отримані самостійно здатні розвинути їхнє мислення і збагатити досвід;
- *принцип постійної оцінки і стимулювання*, потребує осмислення студентом кожного етапу науково-дослідницької роботи, яка виконується, оцінки цієї роботи керівником, а також узагальнює результати індивідуального досвіду науково-дослідницької діяльності.

Такими є основні принципи організації науково-дослідницької роботи студентів університету. І саме дотримання зазначених принципів дозволить забезпечити ефективність запровадження різноманітних форм і видів організації науково-дослідницької роботи студентів під час здобування вищої освіти, яка відповідає сучасним світовим вимогам.

Література

1. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. – М.: Знание, 1980. – 86 с.
2. Меняев А. Ф. О классификации содержания учебной работы студентов / А. Ф. Меняев // Формы и методы активизации творческой деятельности студентов в процессе обучения : межвузовский сборник. – Петрозаводск, 1983. – С. 23-27.
3. Цыганкова А. С. Развитие идеи научно-исследовательской работы студентов в отечественной дидактике высшей школы (70-80-е года XX века): дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Цыганкова Анна Сергеевна. – Хабаровск, 2007. – 174 с.
4. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (Самопознание, диалектика и жизнь) / Г. Г. Гранатов. – Челябинск : ЧГПИ, 1991. – 129 с.
5. Яковлев И. П. Интеграционные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1980. – 115 с.
6. Пчельников А. А. Формирование инновационной деятельности студентов вузов на основе научно-исследовательской работы: дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Пчельников А. А. – Тольятти, 2007. – 174 с.
7. Першуткин Б. В. Активизация научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях: дисс. … канд. экон. наук: 08.00.05 / Першуткин Борис Васильевич. – М., 2006. – 169 с.

ГУЛЕЦЬКА Я.Г.,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови,
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ)

У статті розглянуто дидактичні можливості та особливості використання інтерактивних методів навчання для формування у магістрантів полікультурної компетентності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.
Ключові слова: полікультурна компетентність, компетентнісний підхід, полікультурне суспільство, інтерактивні методи навчання.

The didactic capabilities and peculiarities of interactive teaching methods usage for masters' multicultural competence formation in process of psychological-pedagogical training have been highlighted.
Key words: multicultural competence, competence approach, multicultural society, interactive teaching methods.

В статье рассмотрены дидактические возможности и особенности использования интерактивных методов обучения для формирования у магистрантов поликультурной компетентности в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.
Ключевые слова: поликультурная компетентность, компетентностный подход, поликультурное общество, интерактивные методы обучения.

Постановка проблеми. Актуальним завданням сучасної вищої освіти у контексті інтеграції до європейського освітнього простору є підготовка нового покоління майбутніх фахівців, які в умовах полікультурного простору, гуманізації та інтеграції освіти будуть спроможні постійно вдосконалювати

 © ГУЛЕЦЬКА Я.Г., 2010. УДК: 378.147

свою професійну майстерність, підвищувати свій культурний, фаховий рівень, відповідатимуть вимогам сучасного багатокультурного середовища, вмітимуть вести продуктивний діалог, у тому числі іноземною мовою, з представниками інших країн, культур, націй.

Формування полікультурної компетентності магістрантів є важливим завданням педагогіки вищої школи, що є особливо актуальним з точки зору компетентністного підходу до оновлення змісту вищої освіти в умовах європейської інтеграції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі полікультурної освіти майбутніх педагогів присвячено численні наукові дослідження як українських (Г. Балл, В. Болгаріна, Л. Волик, О. Глузман, Л. Голік, Л. Гончаренко, О. Грива, О. Заболотна, І. Зязюн, В. Каврайський, О. Ковальчук, М. Красовицький, М. Лещенко, Н. Лавриченко, І. Лощенова, О. Мілютіна, Н. Терентьєва, Л. Черток, Н. Якса), так і російських вчених (З. Малькова, Б. Вульфсон, М. Макаєв, С. Наушабаєва, Н. Нікандров, Т. Рюлькер, О. Джуринський, Г. Дмітрієв, О. Гаганова). Але подальших досліджень потребує сьогодні полікультурний аспект навчання та виховання магістрантів в умовах вищої школи, формування в них полікультурної компетентності, у тому числі за допомогою інтерактивних методів навчання. Останнім часом все більше уваги привертає проблема використання інтерактивних методів навчання у вищому навчальному закладі, про що свідчать численні наукові дослідження таких вчених, як Е. Полат, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко, Л. Варзацька, С. Пащенко та інших.

Ціль даної статті – висвітлити дидактичні можливості та особливості використання інтерактивних методів навчання для формування полікультурної компетентності магістрантів.

Виклад основного матеріалу. Вища освіта сьогодні покликана озброїти майбутніх фахівців міцними, оперативними знаннями та професійними вміннями й навичками діяльності зі свого профілю в умовах полікультурності суспільства, а також надати досвід творчої, дослідницької, соціально-оцінної діяльності. Справжній фахівець в умовах культурної та освітньої інтеграції – це та людина, що може самостійно приймати рішення, сприймати та оцінювати свої переконання, вміє поводитися в різних культурних умовах та добиватися поставленої мети, удосконалює свою фахову майстерність, набуває досвід у відмінностях культур, у складних суперечках і дискусіях.

Згідно європейських підходів до магістерської освіти, сучасні університети покликані створювати умови для формування психологічної та педагогічної майстерності, психологічного зростання магістрантів, надавати їм можливість отримати не лише предметну, а й професійно-педагогічну підготовку для подальшої викладацької діяльності у ВНЗ. Високий рівень педагогічно-психологічної культури майбутніх фахівців,

впровадження полікультурної освіти в педагогічну практику - реальна передумова підвищення ефективності навчального процесу у вишому закладі освіти, гуманізації й гуманітаризації всього освітнього простору.

Полікультурне суспільство поєднує людей, які належать до різних культур і мають позитивні взаємини. Стосунки у полікультурному суспільстві спонукають людей до формування готовності жити в умовах цього середовища, і саме вища освіта закладає основи готовності майбутніх фахівців жити і ефективно працювати у полікультурному просторі. Кожна особистість у полікультурному суспільстві духовно збагачується під впливом інших різноманітних культур та водночас зберігає свою внутрішню неповторність.

Вагомою складовою розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах є загальнокультурна компетентність, що передбачає передусім формування у студентів культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму.

Українські науковці під компетентністю розуміють спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [2, с. 20]. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Ми вважаємо, що визначення загальнокультурної компетентності має багато спільного з поняттям полікультурної компетентності.

Так, Кушнір І.М., включає у поняття полікультурної компетентності знання не тільки рідної, але й інших культур, вміння застосовувати свої знання у процесі міжкультурної комунікації (у широкому значенні), досвід міжкультурного спілкування, толерантне ставлення до представників інших культур, поведінкові реакції в умовах міжкультурного спілкування [1, с.76]. Отже, можемо визначити *полікультурну компетентність* як якість особистості, що виражається у наявності знань, навичок та відношень, що дають змогу ефективно працювати в умовах постійно зростаючої різноманітності суспільства на засадах гуманізму та багатокультурного плюралізму, виступати провідником ідей рівності та справедливості, сприяти встановленню міжкультурних зв'язків.

У процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін у магістрантів має сформуватися полікультурний світогляд – складне інтегральне утворення, система принципів, знань, ідеалів, цінностей, поглядів на сенс життя в

полікультурному суспільстві, які визначають професійну діяльність, вчинки, ставлення до себе та до інших. Результатом полікультурного становлення має стати власна спрямованість фахівця, готовність до активних дій у вирішенні полікультурних проблем глобального масштабу, здатність бути провідником культур.

Побудова магістерського навчання на засадах вільної творчої освіти, посилення творчої та самостійної складової навчання, застосування інноваційних методик і форм викладання психолого-педагогічних дисциплін у магістратурі сприятиме загальному розвитку особистості фахівця, його культурологічній і комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички, що є одним із пріоритетних завдань на шляху до гармонізації вищої освіти України відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти.

З численного арсеналу методів навчання в магістратурі адекватними завданням компетентнісного підходу, на наш погляд, є такі інтерактивні методи навчання, як проектна робота, мозковий штурм (brain-storming), аудіовізуальний, проблемно-пошуковий, ситуативний (case-study), рольова, ділова гра, моделювання, інтерв'ю, майстер-класи, аналіз помилок, коментування та оцінка (самооцінка) дій учасників, індивідуальні та групові тренінги.

Встановлення дружньої атмосфери між учасниками навчального процесу, впевненість студентів у своїх силах, висока вмотивованість та інтерес до дисципліни, активність творчого пошуку і незалежність науково-дослідної роботи, використання попередньо набутого досвіду на практиці є основними перевагами інтерактивних методів навчання в магістратурі.

Наведемо приклад використання моделювання ситуації крос-культурної комунікації на занятті з магістрами - «Альбатрос». За тиждень до заняття два студенти ознайомлюються зі сценарієм. Робота проходить в 3 етапи: на 1 етапі два студента – представника уявної культури – проводять прийом гостей з вибором почесного гостя, пригощанням і так далі впродовж 15-20 хвилин. На другому етапі, який займає зазвичай 45 хвилин і більше, проводиться обговорення ситуації, під час якого викладач може запропонувати питання крос-культурної комунікації, культурного релятивізму, стереотипів та упереджень. Всі студенти мають заохочуватись до активної участі у дискусії.

В свою чергу обговорення складається з трьох етапів: учасники розповідають що спостерігалося в дійсності, потім пропонують можливі інтерпретації того, що вони побачили, після цього учасникам повідомляється дійсна сутність суспільства "альбатросів". Студенти, зазвичай, дуже здивовані відкриттям, наскільки їх судження були хибними та визначають, що вони дійшли таких висновків лише на основі власних культурних припущень. Саме

на цьому фінальному етапі викладач пропонує уявити, наскільки некомфортно можуть себе відчувати представники іншої культури знаходячись «в гостях» у іншої культури, не знаючи мови та традицій іншої культурної групи, заохочує магістрантів на роздуми про щоденні реалії студентів мовних чи етнічних меншин.

По закінченні обговорення, на третьому етапі, студенти роблять записи у щоденники, занотовують свої враження, та по проходженню декількох днів, ще раз звертаються до опису пережитих вражень.

Розглянуте крос-культурне моделювання має глибокий вплив на магістрантів, вони починають виявляти толерантність, культурну чутливості, глибше пізнають самих себе, та набувають нове розуміння інших людей, багатоманітності світу та починають цінувати інші культури та звичаї.

Ще одним імітаційним методом навчання, який використовується для формування полікультурної компетентності магістрантів, є рольова гра. Студентам пропонується розігрування певних соціальних ролей та розв'язання конкретної проблемної ситуації. Це можуть бути такі ігри, як «Ставлення до людей з альтернативним розвитком», «Студенти різних країн світу», «Молодіжні субкультури», «Культурний шок» тощо. Стан захопленості, творчої ініціативи безперечно підвищує внутрішню мотивацію студентів, збільшується інтенсивність засвоєння знань, умінь та досвіду міжкультурної взаємодії.

Ділові ігри можуть ефективно використовуватись у навчальному процесі для формування уявлення про полікультурне суспільство, культурну різноманітність, розвитку навичок міжкультурного спілкування, плідної взаємодії з представниками інших культур у майбутній професійній перекладацькій чи викладацькій діяльності. Творчій підхід до постановки завдань забезпечує новизну навчальної діяльності, стимулює розвиток умінь аналізу, систематизації, узагальнення, прогнозування, аргументації, сприяє толерантному ставленню до культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей.

Наявність певного досвіду у міжособистісних відносинах з представниками різних культур, проведення інтерв'ю, (онлайн-) конференцій, досвід перекладацької діяльності сприяє розвитку умінь застосовувати свої знання на практиці у процесі міжкультурної комунікації, у міжособистісних відносинах з представниками різних етносів, націй, культур.

Вивчення інших культур – це ціннісний педагогічний ресурс, який допоможе студентам уникнути численних непорозумінь, що можуть виникнути під час крос-культурної взаємодії. Саме вивчення інших культур, як підкреслює дослідник Нед Сілі (Ned Seely), допоможе розвинути у студентів навички міжкультурного спілкування.

У процесі вивчення інших культур дослідник пропонує дотримуватися наступних порад: пам'ятати, що люди виявляють у власній поведінці елементи культури своєї нації; розуміти, що соціальні розбіжності (стать, вік, місце проживання) впливають на поведінку та мову людини; приймати до уваги умовність поведінки у звичайних ситуаціях у окремо взятій культурі; розширювати та поглиблювати розуміння конотації слів та фраз у культурі (оскільки конотація включає емоційний, експресивний та оціночний компоненти); вчитися оцінювати тонкощі понять окремо взятої культури; розвивати необхідні уміння для сприйняття та узагальнення інформації про окремо взяту культуру; стимулювати інтелектуальну допитливість, схвалювати та заохочувати зацікавленість та інтерес людей однієї культури до представників інших культур [3, с. 5].

Під час роботи з різноманітними темами полікультурного спрямування великий інтерес у студентів викликає метод «пірамід», який вимагає активної участі у роботі та обговоренні. Цей метод сприяє розвитку навичок індивідуальної та парної роботи, роботи у маленьких та великих групах. На першому етапі індивідуальної роботи студенти отримують певний час на самостійне ознайомлення з питанням та проблемами, складають список питань, які б вони хотіли обговорити. Можна запропонувати такі теми, як «Поняття толерантності», «Полікультурно-компетентна людина», «Глобалізація – за і проти», «Розбіжності та подібності сучасного світу» та ін.

На другому етапі, роботі в парах, студенти обмінюються власними думками, аргументують свої твердження. На третьому етапі магістранти обговорюють висновки, яких вони дійшли під час опрацювання питань на другому етапі, складають єдиний список питань та результатів, роблять висновки, працюючи в маленьких групах. На цьому етапі викладачу варто надати окреме завдання, певний аспект запропонованої теми.

На четвертому етапі використання методу «пірамід» відбувається робота у великій групі, кожна з маленьких груп знайомить присутніх з результатами своєї роботи, магістранти залучаються до жвавої дискусії, записують спільні висновки. Слід зазначити, що цей метод є досить гнучким, і певні етапи можуть вилучатися за необхідності. В ході роботи вирішуються завдання комунікативного, пізнавального та виховного характеру, що сприяє формуванню полікультурної компетентності магістрантів. Студенти, працюючи в команді, вчаться прислухатися до думок та висловлювань інших, поважати та виявляти толерантність до точки зору, відмінної від їхньої.

Висновки. Використання інноваційних методик і форм викладання психолого-педагогічних дисциплін у магістратурі, поєднання інтерактивних методів навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, посилює творчу та самостійну складову навчання, сприяє формуванню

полікультурної компетентності фахівця, загальному розвитку особистості студента, його культурологічній і комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички життя у полікультурному суспільстві, що є одним із пріоритетних завдань на шляху до гармонізації вищої освіти України відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти.

Література

1. Кушнір І.М. Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів [Електронний ресурс] // «Преподавание языков в высших учебных заведениях образования на современном этапе». - № 13. – С. 73-78. – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2008_13/st13/08kuskom.pdf
2. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «КІС», 2003. – 296 с.
3. Seely N. Teaching Culture: Strategies for Intercultural communication / Ned Seely. – 3-rd ed. – IN, USA: National Textbook Company, 2003. – 336 p.

ДМИТРИЧЕНКО М.Ф.,
доктор технічних наук, професор,
ректор НТУ
ХОРОШУН Б.І.,
доктор історичних наук, професор
ЯЗВІНСЬКА О.М.,
кандидат історичних наук, доцент
ГЛУШЕНОК Н.М.,
кандидат історичних наук, доцент

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

В статті розкриті основні аспекти фундаменталізації професійної підготовки у вищих навчальних закладах як важливого засобу професійної мобільності сучасного фахівця. Ключові слова: Болонський процес, Європейський простір вищої освіти, професійна освіта, фундаменталізація, мобільність, працевлаштування.

В статье раскрыты основные аспекты фундаментализации профессиональной подготовки в высших учебных заведениях как важнешего средства профессиональной мобильности современного специалиста. Ключевые слова: Болонский процесс, Європейская область высшего образования, профессиональное образование, фундаментализация, мобильность, трудоустройство.

The article deals with the basic aspects of fundamentalization of the professional training in higher educational institutions as the important way of professional mobility of the modern specialist. Key words: Bologna Process, **European Higher Education Area,** *professional education, fundamentalization, mobility, employment.*

Болонський процес і новостворений Європейський простір вищої освіти, будучи безпрецедентними прикладами регіональної, транскордонної співпраці у сфері вищої освіти, на перший план висувають фундаменталізацію професійної підготовки, покликану забезпечити професійну мобільність сучасного фахівця.

© ДМИТРИЧЕНКО М.Ф., ХОРОШУН Б.І., ЯЗВІНСЬКА О.М., ГЛУШЕНОК Н.М., 2010.

Професійна мобільність – це передусім готовність і здатність працівника (фахівця) до швидкої зміни виконавчих завдань, робочих місць і спеціальностей в рамках однієї професії або галузі, здатність швидко освоювати нові спеціальності або зміни в них, які виникають під впливом технічних перетворень. У зв'язку з цим Льовенське/Лювен-ла-Ньовське Комюніке міністрів освіти країн-учасників Болонського процесу – "Болонський процес у період до 2020 року – європейський простір вищої освіти у новому десятилітті" (28–29 квітня 2009 р.) – наголошує на тому, що у наступному десятилітті Європейська вища освіта має здійснити істотний внесок для побудови високо креативної та інноваційної Європи знань. І орієнтоване на студента навчання ("student-centred learning") та мобільність допоможуть студентам розвивати компетенції, яких вони потребують у нинішньому динамічному ринку праці, та дозволять їм стати активними та відповідальними громадянами [2]. Будапештсько-Віденська Декларація "Про створення Європейського простору вищої освіти" (12 березня 2010 р.), підтвердив зацікавленість і сподівання на посилення усталеної стратегії у межах єдиного Європейського простору вищої освіти, підкреслила, що студенти, користуючись перевагою мобільності з безперешкодним і справедливим визнанням кваліфікацій, можуть знайти найбільш підходящу траєкторію отримання освіти [3].

Оскільки нині ринки праці дедалі більше потребують навичок високого рівня та перехресних компетенцій, вища освіта має надавати студентам найновіші знання, навички та компетенції, яких вони потребують у своєму професійному житті. Здатність бути працевлаштованим надає індивідові можливість повністю використати можливості, що з'являються на динамічних ринках праці. Метою вищої школи нині є підвищення рівня початкових кваліфікацій, а також підтримування та оновлення кваліфікованої робочої сили завдяки тісній співпраці між урядами, інституціями вищої освіти, соціальними партнерами та студентами. Це дозволить вищим навчальним закладам ліпше відповідати потребам працедавців, а працедавцями – ліпше розуміти перспективи в освітній сфері. Інституції вищої освіти, у співпраці з урядами, урядовими аґенціями та працедавцями, мають поліпшити надання, доступність та якість своїх служб, що займаються орієнтацією студентів і випускників щодо їхнього працевлаштування та кар'єрного розвитку.

Отже, випускники вищих навчальних закладів мають бути підготовлені до самостійної творчої діяльності. Адже професійність значною мірою визначається не лише підготовкою до професійної діяльності в умовах стабільного життя й налагодження виробництва, а й до випробувань, змін способу життя, до неодноразової (упродовж професійної діяльності) зміни своїх уявлень, світогляду. Успішна професійна діяльність передбачає високий рівень не тільки фахової освіти, а й духовно-моральної, соціально-

психологічної культури. Це мають бути творчі люди, принаймні, у розумінні здатності справлятися з новизною, імпровізувати. Такі спеціалісти не повинні боятися змін, навпаки, повинні почувати себе комфортного, зустрівшись із змінами та нововведеннями.

Саме фундаменталізація, як показує досвід вітчизняних і зарубіжних фахівців, є одним із пріоритетніших напрямів розвитку вищої освіти у всьому світі, яка відображає найважливіші базові знання і уміння, що дозволяють надалі випускнику спиратися на них у виконанні своєї професійної діяльності. Актуальними стають активність, ініціативність, самостійність, висока відповідальність фахівця, що неможливо без професійної компетентності на основі фундаментальних знань, які забезпечують мобільність і адаптивність до динамічних умов ринку праці.

Передусім необхідно з'ясувати, що розуміється під фундаменталізацією? Фундаментальними слід називати ті види знань, в яких відображаються загальні закономірності розвитку, рухи чи функціонування систем або явищ тієї чи іншої предметної галузі. Зокрема, щодо фундаменталізації вищої освіти, то вона має полягати в суттєвому збільшенні питомої ваги загальнотеоретичної підготовки студентів з врахуванням профілю вищих навчальних закладів і, зокрема, факультетів. Так, в одних випадках базовою дисципліною є загальна фізика, в інших – теоретичні основи електротехніки. Саме вони мають лягти в основу професійної підготовки спеціалістів, скласти, так би мовити, перший рівень фундаменталізації.

Другий рівень фундаменталізації зумовлений необхідністю удосконалення основних форм взаємовідносин між людьми, а також між суспільством і природою. Роль випускника технічного університету значною мірою змінилася: він повинен демонструвати мультикультурні навички у здійснені професійних обов'язків та мати необхідний досвід роботи з носіями різних культур; враховувати динаміку духових цінностей у фахівців з іншими цінностями та уявленнями про соціальний порядок і соціальну значимість здійснюваної професійної діяльності.

Нарешті, третій рівень фундаменталізації – це вироблення у майбутніх спеціалістів чітких світоглядних орієнтирів, для чого необхідна значна філософська і гуманітарна підготовка. У цьому контексті важливо зазначити, що сучасна інженерна діяльність не лише стала складнішою й оснащеною комп'ютерною технікою, нею все частіше вирішуються нетрадиційні завдання, для яких характерні такі особливості:

- зв'язок інженерних аспектів діяльності з соціальними, економічними і екологічними аспектами;
- необхідність моделювати і розраховувати не лише основні процеси проектованого інженерного об'єкта, але і можливі наслідки його

функціонування, особливо негативні;
- новий характер інженерного мислення, що передбачає високу загальну культуру особистості інженера та ін.

Це вимагає подолання орієнтації інженерного корпусу лише на ідеали природничо-наукового мислення або на технічну культуру. Опозиція технічної і гуманітарної культур добре відома. Представники технічної культури виходять з переконань, що світ підкоряється законам природи, які можна пізнати, а пізнавши, потім поставити на службу людині. Гуманітарно орієнтована людина відмовляється визнавати науково-інженерну обумовленість і причинність, не взагалі, а стосовно життя самої людини, суспільства або природи. Вона переконана, що і людина, і природа – це духовні елементи, до яких не можна підходити з позицій технічної культури.

У цьому контексті важливо зазначити, що основи гуманітаризації вітчизняної вищої освіти було закладено ще в 1990-х рр. В нормативних документах, які визначили напрями освітньої реформи, гуманістичний підхід до освіти розглядався як можливість подолання основної хиби старої школи – її знеособлювання, зневаги до суб'єктів навчального процесу, як кардинальна зміна спрямування діяльності вищої школи взагалі. У Законі "Про освіту" у зв'язку з цим підкреслювалось, що "гуманізм, демократизм, пріоритет загальнолюдських духовних цінностей" є основними принципами освітнього простору України [4]. Під гуманітаризацією вищої освіти тут розуміється процес створення умов для самореалізації, самовизначення особи студента в просторі сучасної культури, створення у навчальному закладі такого духовного простору, такої атмосфери, яка б стимулювала активність внутрішнього життя особистості і спонукала до творчості і саморозвитку, сприяла морально-психологічній перебудові людини, внутрішній переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомленню власної гідності і цінності іншої людини, формувала почуття відповідальності і причетності до минулого, сучасного і майбутнього [4–6].

Отже, фундаменталізація професійної освіти – це об'єктивно необхідний процес зміщення пріоритетів навчання у бік загальнозначущих, найбільш універсальних досягнень людської думки у сфері науки. Адже за роки навчання у вищій школі студент вивчає десятки навчальних дисциплін, які в переважній більшості ні логічно, ні проблемно не пов'язані між собою. Навіть коли суміжні навчальні дисципліни зовні здаються скоординованими і узгодженими, часто ці зв'язки не мають внутрішнього, фундаментального характеру, а є суто зовнішніми. Як наслідок – невиправдано вузька спеціалізація студентів.

Тому, аналізуючи існуючі технології освіти, можна виокремити такі концептуальні підходи у галузі освітянських методик:

- *енциклопедичний*, який передбачає всебічне накопичення знань людиною, що за сучасного обсягу цих знань є просто неможливим (у всякому разі для пересічної особистості);
- *прагматичний*, сутність якого полягає у якнайшвидшому опануванні лише тими знаннями, які є потрібними для найвужчого за фахом спеціаліста. Часто при цьому відкидається все, що цьому заважає, навіть речі, без яких важко уявити просто інтелігентну людину;
- *фундаментальний*, що обумовлює здійснення фахової підготовки за умов неперервного, достатнього для обраного фаху, розширення обсягу фундаментальних та інструментальних знань. Адже сьогодні стали непотрібними парадигми фрагментарного сприйняття традиційного, консервативного способу мислення, оскільки вони поглибили віками існуючий поділ науки на окремі, незалежні одна від одної вузькі галузі, які можуть бути лише фрагментами дійсності та неспроможні розв'язувати складні мультидисциплінарні проблеми, що постають в інтегрованій реальності.

Одним із ефективних засобів фундаменталізації вищої освіти вважається інтеграція знань. Створення інтегрованих курсів дає підстави по новому вирішувати проблему фундаментальної підготовки у вищому навчальному закладі. З нашої точки зору, фундаментальність підготовки повинна полягати не у засвоєнні навчальних предметів, традиційно віднесених до фундаментальних, а в широті та ґрунтовності, яка забезпечує у перспективі професійну мобільність фахівця, розширює його професійну компетентність, формує готовність до оперативного реагування на можливі зміни у сфері професійної діяльності та безперервне підвищення кваліфікації.

Таким чином, основною відмінною рисою вищої освіти має бути те, що її випускники повинні бути підготовлені до самостійної творчої діяльності. Адже професійність значною мірою визначається не лише підготовкою до професійної діяльності в умовах стабільного життя й налагодження виробництва, а й до випробувань, змін способу життя, до неодноразової (упродовж професійної діяльності) зміни своїх уявлень, світогляду. Успішна професійна діяльність інженера передбачає високий рівень не тільки фахової освіти, а й духовно-моральної, соціально-психологічної культури. Це мають бути творчі люди, принаймні, у розумінні здатності справлятися з новизною, імпровізувати. Такі спеціалісти не повинні боятися змін, навпаки, повинні почувати себе комфортного, зустрівшись із змінами та нововведеннями. З огляду на це, навчальний процес вищого навчального закладу слід орієнтувати на мотивацію творчості. Тобто, нова освітянська модель має давати фундаментальні знання в нерозривному поєднанні з практичними навичками та передбачати виховання творчої особистості професіонала.

Література

1. Про європейський простір вищої освіти: Спільна декларація міністрів освіти Європи, Болонья, Італія, 19 червня 1999 р.
2. Болонський процес у період до 2020 року – європейський простір вищої освіти у новому десятилітті: Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти країн-учасників Болонського процесу, Льовен та Лювен-ля-Ньов, 28–29 квітня 2009 р.
3. Про створення Європейського простору вищої освіти: Декларація конференції європейських міністрів вищої освіти країн-учасників Болонського процесу, Будапешт – Відень, 12 березня 2010 р.
4. Про освіту: Закон України від 23.03.1996 р. № 100/96-ВР.
5. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III.
6. Мета реформ у вищий школі – якість і доступність освіти: Рішення колегії Міносвіти України від 2 квіт. 2009 р. прот. № 4/1-4.
7. Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.

ДОРОНІНА Т.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут вищої освіти НАПН України

ҐЕНДЕРНА ОЦІНКА НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ (ЗАКОН УКРАЇНИ "ПРО ОСВІТУ", ДЕРЖАВНА НАЦІОНАЛЬНА ПРОГРАМА "ОСВІТА. УКРАЇНА XXI СТОЛІТТЯ", "НАЦІОНАЛЬНА ДОКТРИНА РОЗВИТКУ ОСВІТИ")

У статті представлені результати дослідження декількох нормативно-правових документів, що регулюють функціонування системи вітчизняної освіти, з огляду відображення в них ґендерної ідеології.
Ключові слова: ґендер, закон, гендерна експертиза, освіта, гендерний підхід.

Гендерная оценка нормативно-правового обеспечения национальной системы образования (Закон Украины "Про освіту", Государственная национальная программа "Освіта. Україна XXI століття", "Національна доктрина розвитку освіти")
Аннотация В статье представлены результаты исследования нескольких нормативно-правовых документов, регулирующих функционирование системы отечественного образования, с точки зрения отражения в них гендерной идеологии.
Ключевые слова гендер, гендерная экспертиза, образование, закон, гендерный подход

Gender estimation of standard-legal of national education system provision (Ukrainian's laws "About education", State national program "Education. Ukraine XXI century", "National doctrine of education development")
Annotation. The article is devoted to the results of research of the several standard-legal documents which regulate the functioning of native education system from the point of gender ideology's view.
Key words: gender, gender expertise education, law, the gender approach.

Необхідність проведення ґендерно-правової експертизи проектів нормативно-правових актів проголошується у статті 4 частині ІІІ Закону

© ДОРОНІНА Т.О., 2010.
УДК 37.014.12 : 37.014.15

України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (від 08.09.2005 № 2866-IV). Тут, зокрема, визначається мета ґендерної експертизи - «запобігання можливому прийняттю органами законодавчої та виконавчої влади, Президентом України нормативно-правових актів, які б містили заборонені дискримінаційні норми за ознакою статі, тобто сприяння утвердженню та захисту прав і свобод людини» [13, с.4]. Втім, ще до ухвалення цього закону, вітчизняними вченими та правниками за підтримки Програми ПРООН «Сприяння ґендерній рівності» та Міжнародного фонду «Відродження» 2001 р. було реалізовано проект «Ґендерна експертиза українського законодавства», результатом якого стала публікація низки окремих видань, в яких представлено результати експертної оцінки окремих аспектів права: конституційне законодавство (А. Олійник [12]), соціальне законодавство (Н. Болотіна [1]), кримінальне, кримінально-процесуальне та кримінально-виконавче право (І. Котюк, О. Костенко [7]), трудове законодавство (І. Лавринчук [8]), сімейне законодавство (З. Ромовська [14]).

З ухваленням Кабінетом Міністрів України Постанови «Про проведення ґендерно-правової експертизи» (№504, від 12 квітня 2006 р.) та визначенням порядку її проведення Наказом Міністерства юстиції України «Деякі питання проведення гендерно-правової експертизи» (№42/5, від 12 травня 2006 р.), на думку Г.Христової, «законодавством України закладено нормативний фундамент проведення ґендерно-правового аналізу чинного вітчизняного законодавства та проектів нормативно-правових актів» [15, с.19].

У 2007 році Програмою рівних можливостей ПРООН спільно з Міністерством юстиції України було розроблено «Методичні рекомендації щодо проведення ґендерно-правових експертиз», де зокрема сказано, що завданням ґендерно-правової експертизи є «вивчення, дослідження, проведення порівняльного аналізу та надання оцінки з відповідним обґрунтуванням проекту нормативно-правового акта щодо його відповідності актам законодавства, норми яких регулюють питання гендерної рівності у відповідній сфері життя» [13, с.4]. Наступного (2008) року в рамках "Програми рівних можливостей" (Програма розвитку ООН) було видано роботу д. юрид.н., президента Міжнародного жіночого правозахисного центру "Ла Страда — Україна" К. Левченко «Методологічні підходи щодо здійснення ґендерно-правової експертизи національного законодавства України» [9]. Очевидно, що робота у напрямі ґендерної експертизи провадиться широко масштабно та, як наголошує експерт проекту ПРООН "Сприяння ґендерній рівності", науковий керівник групи експертів, що здійснювали у 2001 р. ґендерну експертизу українського законодавства, Т. Мельник, «ми повільно творимо своє національне ґендерне право. Саме воно має виступити нашою гарантією» [10, с. 26]. Проте освітньо-нормативні документи практично

лишилося поза увагою експертів.

На початку становлення незалежної держави був прийнятий Закон України "Про освіту" (№ 1060-XII, перша редакція з'явилась у 1991 р), який з часом (1996 р.; 2006 р.) був змінений. Цим законом обумовлені рівні права на освіту незалежно від статі, національної ідентичності, релігійних поглядів та переконань. На виконання Закону України "Про освіту" впродовж наступного десятиріччя ухвалено низку законів та підзаконних актів, державних програм, указів Президента України та наказів Міністерства освіти та науки України. Відповідно до Закону було ухвалено Державну національну програму «Освіта» ("Україна XXI століття", 1993 р.) та низку законів: Закон України «Про професійно-технічну освіту» (№ 103/98, від 10 лютого 1998 р.), Закон України «Про загальну середню освіту» (№ 651-XIV; 1999 р.); Закон України «Про позашкільну освіту» (№ 1841-III, 22.06.2000 р.); Закон України «Про дошкільну освіту» (N 2628-III; 11. 07. 2001 р.), Закон України «Про вищу освіту» (№ 2984- III; 17. 01. 2002); та нормативно-правових актів - Державна програма «Вчитель» (Постанова Кабінету міністрів України № 379, 28.03.2002 р.); Указ президента України «Національна доктрина розвитку освіти» (від 17 квітня 2002 року); наказ МОН України «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» (№ 988 31.12.2004 р.) тощо.

Отже, виникає цілком логічне запитання: чи узгоджується ухвалені нормативні освітні документи із ґендерною ідеологією, чи забезпечують вони рівний доступ до освіти всіх громадян незалежно від статі, чи врахований в головних освітніх документах принцип ґендерної рівності не лише як декларація рівності, а і як врахування інтересів всіх груп суспільства у доступі до якісної та повноцінної освіти та можливості використання здобутої освіти у подальшому житті (як працевлаштування). Відповідь на поставлені питання становить мету та завдання даної публікації. З усього кола нормативно-правових освітніх документів було обрано лише три (Закон України "Про освіту", Державна національна програма "Освіта" та "Національна доктрина розвитку освіти"), які мають концептуальний характер, та визначають головні напрями та перспективи розвитку вітчизняної системи освіти.

Передовсім слід сказати, серед науковців поширена думка, що освітнє законодавство України не потребує перегляду із ґендерних позицій. Зокрема у методичному посібнику для держслужбовців «Ґендерна політика в Україні» (Харків, 2007) написано наступне: «Право на отримання освіти зафіксовано у Конституції України, Законі Украни «Про освіту» (стаття 3), у відповідних статтях законів України «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», що відповідає вимогам Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок та підсумкових документів Четвертої

Всесвітньої конференції із становища жінок» [2, с. 23]. Проте, це хибне твердження, у чому можливо переконатися, якщо звернутися до тексту згаданих законів. Дійсно, всі нормативно-правові освітні документи декларують додержання Конституції України (254к/96-ВР) та міжнародних договорів України, «згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України» [4], відповідно до яких найпершим і головним освітнім завданням є «забезпечення права громадян на доступність» освіти. На думку Г. Христової, «єдиним критерієм ґендерно-правової експертизи, передбаченим законодавством, служить відповідність чинного нормативно-правового акта або його проекту міжнародно-правовим документам з прав людини стосовно забезпечення принципу рівних прав та можливостей жінок і чоловіків. Отже, методологічне підґрунтя такої експертизи становлять міжнародні стандарти у сфері ліквідації дискримінації за ознакою статі, які відтворюють вихідні принципи й підходи сучасної ґендерної теорії та практики» [15, с. 19]. Серед цих документів найбільш вагомою з точки зору освіти та ґендерної рівності є «Конвенція про права дитини» (Convention On The Rights Of The Child), яка була прийнята резолюцією Генеральної Асамблеї ООН (44/25 від 20.11.1989 р.) та ратифікована Постановою ВР (№ 789-XII (789-12) від 27.02.91 р.) [6].

Звернення до існуючих розробок з методології ґендерно-правової оцінки законодавчих актів дозволяють застосувати низку критеріїв, щодо ґендерної нейтральності нормативно-правових актів функціонування вітчизняних освітніх установ: наявність ґендерно-чутливого інформації (визначення понять дискримінації, соціальної справедливості, рівних можливостей тощо); утиски, розрізнення, винятки, пільги, привілеї, переваги за ознакою статі; обмеження умов для навчання за ознакою статі, що «не дозволяє обом статям брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності» [13, с.7]; визначення спеціальних заходів (позитивних дій) щодо забезпечення рівного права на освіту хлопцям/чоловікам та дівчатам/жінкам; відтворення професійної сегрегації та наявність мовних сексизмів у тексті документів. Крім того, слід вважати на думку Г. Христової, яка пише, що «визначаючи дискримінаційний характер певного припису того чи іншого нормативно-правового акта або його проекту, слід виходити з того, що міжнародні документи називають 2 види дискримінації – юридичну (de jure) і фактичну (de facto). Дискримінація de jure виявляється в наявності прямих дискримінаційних положень у чинному законодавстві; дискримінація de facto (дискримінація результату) полягає в тому, що принцип рівності прав та можливостей чоловіків і жінок порушується в результаті право реалізації» [15, с. 21]. Тому важливим залишається саме можливий результат – «право реалізації».

Закон України "Про освіту" (№ 1060-XII, 1991 р). На цей документ у першу чергу посилаються всі подальші освітні законодавчі акти України, які

уточнюють та повторюють основні положення цього закону відповідно до певного освітнього рівня. Законом сформульовані основні принципи освіти (доступність, рівність умов, гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей, зв'язок з національною та світовою культурою тощо), що робить текст Закону універсальним щодо всіх громадян України. Проте, у подальшому тексті документу можна виявити часткові невідповідності декларованим положенням.

Вже на початку Закону вказується на право громадян України на безкоштовну освіту без будь яких обмежень та вказується механізм забезпечення цього права – через мережу навчальних закладів, через відкритий характер навчальних закладів та через існування різних форм навчання. Однак "право" – ще не означає "можливість". Тому загальна декларація рівності прав всіх громадян України незалежно від статі на освіту, не передбачає можливість громадян / громадянок на реалізацію свої прав, що залишає можливість врегулювання цього положення Закону певними підзаконними актами, які також "ґендерно сліпі".

Законом докладно прописані всі повноваження навальних закладів різного рівня освіти, тому певний інтерес викликає питання доступу суб'єктів навчально-виховного процесу до ресурсів та прийняття рішень. У статті 20 Закону сказано: «Керівництво навчальним закладом здійснюють завідувач, директор, ректор, президент, які обираються за конкурсом», проте тут не вказані можливості застосування принципу позитивних дій. У статті 21 вказується існування «Психологічної служби в системі освіти», яка здійснює психологічне забезпечення навчально-виховного процесу (проте жоднім словом не визначено сутність цього забезпечення, хоча б саме тут можливо було уведення ґендерного компоненту). Статті 33 та 34 визначають дошкільну освіту в Україні, і тут не існує вказівки на рівність прав та можливостей хлопців та дівчат, як про це не йдеться у наступних статтях Закону про загальну середню освіту та позашкільну освіту (статті 35–39). І хоча тут знайдемо вказівки на механізми забезпечення доступу до навчання для дітей сільської місцевості та дітей, які потребують соціального захисту (тобто пояснення механізму забезпечення рівних прав на освіту незалежно від стану здоров'я та місця проживання), проте і тут жодного згадування про ґендерну складову.

Статті Закону докладно описують умови вступу до професійно-технічних та вищих навчальних закладів, проте ніде не вказано на необхідність додержанні принципу рівних прав та можливостей чоловіків та жінок. Оскільки на практиці ми маємо факти обмеженості прав дівчат та хлопців у вступі до тих чи інших навчальних закладів. Та якщо для дівчат ці факти мають формалізований характер (як скажімо відсутність прийому дівчат у

навчальні заклади, які підпорядковуються силовим міністерствам), то для хлопців таких обмежень не формально не існує, але існує упереджена суспільна думка про чоловічі та жіночі спеціальності, що також перешкоджає їхньому вступу до "традиційно жіночих" освітніх установ. Цей аспект не менш важливий, ніж замовчування у тексті Закону ґендерної проблематики. Вище було вказано на можливість трактування дискримінації з двох позицій – "de jure" і "de facto" (дискримінація результату) [15, с. 21].

Розділ III, присвячений встановленню прав та обов'язків учасників навчально-виховного процесу (вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, клінічні ординатори, аспіранти, докторанти). У статті 51 йдеться про їх права, серед яких – право на «додаткову відпустку за місцем роботи, скорочений робочий час та інші пільги, передбачені законодавством для осіб, які поєднують роботу з навчанням» [5]. Чи є народження та догляд за дітьми із боку батьків – також роботою. Чи не потребують такі категорії учасників навчально-виховного процесу додаткових із боку держави гарантій, які б відображали гендерну ідеологію країни.

У Статті 56 прописані обов'язки педагогічних та науково-педагогічних працівників. Серед яких: виховувати у дітей та молоді повагу до батьків, ЖІНКИ, старших за віком, народних традицій та звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного і соціального устрою, дбайливе ставлення до історико-культурного та природного середовища країни» [5]. Навіщо виокремлені жінки (доречі, це єдине про них згадування на увесь текст Закону)? Цікавий і контекст, у якому згадуються жінки: діти – батьки – жінки – старші за віком. Спрощено це: діти – жінки – старики. Отже, є люди / громадяни, для яких (вірогідно і написаний Закон), а є і ті хто потребує особливої поваги та виділення – Жінки. Такий виклад цілком природній, якщо звернути увагу на попередній пункт статті, у якому називаються «настановленням і особистим прикладом» повинні утверджувати вчителі – «повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших доброчинностей» [5]. Відсутня тут найважливіша з т.з. ґендерної ідеології якість – толерантність.

Щодо мови аналізованого документу слід відмітити наступне. Стаття 3 (Розділ I) цього закону описує права громадян України на освіту, та прямо вказує, на кого спрямований соціальний захист Держави: «Держава здійснює соціальний захист *вихованців, учнів, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів та інших осіб* незалежно від форм їх навчання і типів навчальних закладів, де вони навчаються, сприяє здобуттю освіти в домашніх умовах» [5]. Перераховані особи – виключно чоловічого роду, що випускає "жінок" із захисного кола дії Закону. І такий

виклад матеріалу простежується по всьому тексту Закону.

Слід звернути увагу на наявність певних ознак замовчування жінок у професійній освіті. Так, у назві кваліфікацій, які отримують випускники / випускниці професійно-технічних навчальних закладів (стаття 41) вказано наступне: «6. *Випускникам* професійно-технічних навчальних закладів відповідно до їх освітньо-кваліфікаційного рівня присвоюється кваліфікація "*кваліфікований робітник*" з набутої професії відповідного розряду (категорії).

Випускникам вищих професійних училищ та центрів професійно-технічної освіти відповідно до їх освітньо-кваліфікаційного рівня може присвоюватися кваліфікація "*молодший спеціаліст*" тільки з акредитованого напряму (спеціальності). (Частина шоста статті 41 в редакції Закону N 1158-IV (1158-15) від 11.09.2003)» [5]. Вочевидь і тут знаходить своє відображення мовний сексизму, який має характер законодавчої норми (як норми кваліфікаційної). Це ж явище продовжується у статтях Закону, присвячених вищій освіті. Зокрема у статті 43, пункті 3 перераховані кваліфікаційні рівні фахівців - молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр, які не мають відповідників жіночого роду.

У Розділі ІІІ «Учасники навчально-вихованого процесу» перераховані наступні групи: діти дошкільного віку, вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, клінічні ординатори, аспіранти, докторанти. Узагальнені назви учасників навчання також свідчать про фактичну відсутність жінок / дівчат у цьому розділі Закону.

Уваги заслуговує Стаття 54 (Розділі ІІІ). В ній йдеться про кадрове забезпечення сфери освіти та визначено, що «педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки» [5]. Найбільш вражають слова про "фізичний стан", що мається на увазі, і хто буде встановлювати та встановлює відповідність фізичного стану? По-перше, у такий редакції це відверта дискримінація для осіб з обмеженими можливостями, а по-друге, це прихований привід відмовити, скажімо вагітній жінці, у прийомі на роботу. У Статті 55 йдеться про права педагогічних та науково-педагогічних працівників, проте жодним чином не обумовлено їхнє право на захист від дискримінаційних практик (зокрема – практик ґендерної дискримінації).

Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"), (постанова КМ України №896, від 3.11.1993 р.). Програма була ухвалена за резолюцією І з'їзду педагогічних працівників України. В преамбулі до Програми визначено її мету, стратегічні завдання, пріоритетні напрями та шляхи реформування освіти в Україні; сформульовані принципи реалізації

Програми серед яких – демократизація, гуманізація, гуманітаризація, національна спрямованість, відкритість та безперервність системи освіти, нероздільність навчання та виховання , багатоукладність та варіативність освіти. Перші три принципи (*демократизація, гуманізація* та *гуманітаризація*) є найбільш визначними з точки зору ґендерної ідеології, проте у визначенні цих принципів у тексті Програми головна увага зосереджена на організації навчання. Лише у формулюванні принципу гуманізації говориться про «утвердження людини як найвищої соціальної цінності» [3].

У Програмі визначаються складові змісту освіти як «приведення його у відповідність з сучасними потребами особи і суспільства» [3]. Потреби особистості визначаються через врахування «індивідуальних потреб та здібностей». Про демократичні принципи існування та розвитку держави як визнання рівних прав та можливостей нічого не сказано у розділі Програми, присвяченому визначенню реформування змісту загальноосвітньої та фахової підготовки. Певним чином можна припустити наявність згадуваного принципу у пункті Програми, де йдеться про Національне виховання «як спрямованість на формування світоглядної свідомості та інших надбань світової духовної культури» [3]. Але тільки припустити, оскільки у подальшому визначенні головної мети та пріоритетних напрямах реформування виховання практично виключно йдеться про «успадкування духовних надбань українського народу», але є і пункт де читаємо про виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу». Ці рядки цікаві з тієї точки зору, що "жінка-мати" відокремлена від "батьків", а "жінка" взагалі, вірогідно, не заслуговує поваги (?). Не менш цікаві рядки і про «формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря» [3], які також виключають жінку. Відсутня жінка / учениця / вихованка / студентка / вчител ька і у системі дошкільної, середньої, позашкільної, професійної, вищої та професійної освіти, де йдеться про дітей, дошкільників, учнів, студентів, фахівців, робітників тощо, без урахування потреб та інтересів різних соціальних груп.

Указом Президента України (N 347/2002 від 17 квітня 2002 р.) було затверджено *Національну доктрину розвитку освіти,* яка визначила стратегію розбудови національної системи освіти України. У Загальних положеннях Указу проголошується значення освяти, яка є «стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» [11]. Тому серед першочергових завдань висувається завдання «забезпечення доступності здобуття якісної освіти». Однак з подальшого тексту Указу випливає, що під доступністю розуміється – «створення умов для розвитку особистості і творчої реалізації кожного громадянина України» і нічого про

доступність освіти для всіх громадян / громадянок незалежно від їхніх статевих, вікових, національних тощо ознак. Окремо оговорюється лише питання доступності до навчання сільської молоді. Можна звернути увагу і на той факт, що про виховання демократичного світогляду, який розуміється «як дотримання громадянських прав і свобод» та поважного «ставлення до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу» йдеться лише у розділі ІІ Національної доктрини, де знову відсутній ґендерний компонент. Те ж саме спостерігаємо у розділі ІІІ «Національний характер освіти і національне виховання». Тут, навіть у визначенні сутності національного виховання, головний акцент (сподіваємося несвідомо, зроблений саме на чоловіче начало: «Національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета - виховання *свідомого громадянина, патріота,* набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культур» [11]. І лише у VII розділі «Рівний доступ до здобуття якісної освіти», у параграфі 14 читаємо: «Для всіх громадян України незалежно від національності, статі, соціального походження та майнового стану, віросповідання, місця проживання та стану здоров'я забезпечується рівний доступ до якісної освіти» [11]. Проте а ні у попередніх розділах, де висвітлювалися складові національної доктрини, а ні у наступних розділах не йдеться, яким саме чином забезпечується ця рівність. Отже, вона залишається на рівні загальної декларації. Ґендерна складова не врахована і у розділі XIV «Соціальні гарантії учасників навчального процесу», де виписані окремі гарантії для дітей сільської місцевості, та окремих пільгових категорій учнів.

Підсумовуючи все сказане вище, можна зробити наступні висновки.

У всіх аналізованих документах міститься вказівка на *рівність прав* громадян України на здобуття освіти, але лише одного права недостатньо. Сьогодні слід говорити про *можливості* і у здобутті освіти, і у реалізації результатів освіти, які б забезпечували її безперервність та можливості професійного становлення та реалізації особистості. Декларований принцип доступу до освіти «незалежно від статі», повинен мати не одиничне згадування, а проводитися системно через весь Закон (наказ, програму тощо), не лише як загальна декларація. Цей принцип повинен бути врахований практично у кожному розділі законів (в визначенні мети і пріоритетних напрямів освіти, в визначенні освітніх стратегій, шляхів, якими цей принцип буде запроваджуватися).

Спеціально слід вписувати ґендерний компонент у розділи, які визначають мету та завдання не обмежуючись вказівкою на «гуманізм, демократизм,

пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей» («Про освіту») у функціонування вітчизняної освіти. Слід також вважати на те, що у міжнародному законодавстві існують три моделі ґендерної рівності - формальна, протекціоністська та субстантивна (за Г.Христовою). Перші дві моделі не вирішують проблем ґендерної нерівності та не сприяють подоланню ґендерної дискримінації. Лише субстантивна модель вирішує проблему комплексно. Вітчизняні Закони освіти демонструють перші дві моделі, задля встановлення гендерної рівності в освіті необхідною є реалізація субстантивної моделі.

Треба здійснювати ретельний підхід до мови нормативних актів та інших правових документів. Тут повинні бути ґендерно стереотипізовані висловлювання, які мають сегрегаційний характер. Необхідно зважене / збалансоване використання іменників чоловічого та жіночого роду, чи їхня заміна іменниками загального роду, які не мають статевої визначеності (наприклад – "молодь", об'єкт / суб'єкт навчання та ін.). Взагалі слід керуватися відповідними міжнародними документами, де поряд уживаються слова учень / учениця, вчитель / вчителька та ін.

Загалом, неврахування проблем ґендерної нерівності у номенклатурно-правових документах, їхнє замовчування чи неповне висвітлення, на ділі проявляється як другий тип - фактичної (de facto) дискримінації, як порушення ґендерної рівності результату освіти. Хоча дані й неповні, але тенденція відсутності ґендерної збалансованості підтверджується дуже виразно. В цілому, очевидна необхідність уведення ґендерних поправок до нормативної бази сучасної вітчизняної освіти.

Література

1. Болотіна Н.Б. Соціальне законодавство України : Гендер. експертиза. / Н.Б.Болотіна – К. : Логос, 2001. – 80 с.
2. Ґендерна політика в Україні. Методичний посібник для державних службовців, представників органів місцевого самоврядування та ЗМІ. : Упорядники видання: Ольга Плахотнік, Інна Лазарук. – Харків: Райдер, 2007. – 44 с.
3. Державна національна програма "Освіта". ("Україна XXI століття") [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF
4. Закон України «Про загальну середню освіту» (N 651-XIV, 13 05 1999 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/Zakon_651.doc
5. Закон України «Про освіту» (N 1060-XII, 23.05.1991 р.) .[Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_1060.doc

6. «Конвенція про права дитини» ООН (44/25 від 20.11.1989 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/education/average/convention.doc
7. Котюк І. І. Кримінальне кримінально-процесуальне та кримінально-виконавче право України: Ґендерна експертиза / І.І.Котюк, О.М. Костенко. – К. : Логос, 2004. – 127 с.
8. Лаврінчук І. П. Трудове законодавство України: Ґендерна експертиза / І.П.Лавринчук. – К. : Логос, 2001. – 70 с.
9. Левченко К. Б. Методологічні підходи щодо здійснення гендерно-правової експертизи національного законодавства України / К.Б. Левченко. – К.: Телесик, 2008. – 88 с.
10. Мельник Т.М. Політико-правові гарантії безпеки жінок і чоловіків / Т.М Мельник // Безпека життєдіяльності жінок і чоловіків: гендерний аспект. Матеріали обласної науково-практичної конференції (12 квітня 2007 р., м. Чернігів). – Чернігів, 2007. – С. 25-30.
11. «Національна доктрина розвитку освіти», (затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року, N 347/2002) [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc
12. Олійник А. С. Конституційне законодавство України: Ґендерна експертиза / А.С.Олійник – К. : Логос, 2001. – 78 с.
13. Пасічник М. Методичні рекомендації щодо проведення ґендерно-правових експертиз / М. Пасічник, К.Грищенко. – К.: Програма розвитку ООН в Україні, 2007. – 32 с.
14. Ромовська З. Сімейне законодавство України : Ґендерна експертиза / З. Ромовська – К. : Логос, 2001. – 39 с.
15. Христова Г.О. Міжнародні стандарти прав людини як вихідні засади гендерно-правової експертизи законодавства України / Г.О.Христова // Ґендерні перетворення Україні: осмислюючи стратегію і тактику: збірник доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (жовтень 2009, Харків). – Х. : Райдер, 2009. – С.18-23.

DR. DOROTA RUSZKIEWICZ
Filia Uniwersytetu Humanistyczno –
Przyrodniczego Jana Kochanowskiego
w Piotrkowie Trybunalskim

RODZINA I SZKOŁA KREATOREM ASPIRACJI MŁODZIEŻY

Выбор школы, а затем профессии, является важным и нелегким шагом в жизни каждого молодого человека. Причиной этого могут послужить еще несформированные интересы, либо отсутствие «соображений» о том, как должна сложиться жизнь. В связи с этим в статье рассматривается следующая проблематика: факторы, которые надлежит учитывать при выборе школы и профессии, в т.ч.: состояние здоровья, физическое развитие, способности и интересы ученика, его характер, темперамент или возможности трудоустройства, помощь родителей в выборе ребенком профессии и роль учителя в мотивации учеников к интеллектуальной активности.
Ключевые слова: стремление к образованию, консультации при выборе профессии, выбор школы и профессии, успехи в школьном обучении ребенка.

Вибір школи, а згодом і професії, є важливим і нелегким кроком у житті кожної молодої людини. Це може бути спричинене ще несформованими інтересами, або відсутністю «уявлення» про те, як повинне скластися життя. У зв'язку з цим у статті розглядається така проблематика: чинники, на які слід зважати під час вибору школи і фаху, у тому числі стан здоров'я, фізичний розвиток, здібності й інтереси учня, його характер, темперамент або можливості працевлаштування, допомога батьків у виборі дитиною фаху та роль учителя у мотивації учнів до інтелектуальної активності.
Ключові слова: прагнення до освіти, консультації під час вибору фаху, вибір школи і фаху, успіхи у шкільному навчанні дитини.

Choosing a school and, subsequently, a profession is a very important and difficult step in every young person's life. That may result from not yet crystallised interests or a lack of 'idea' for one's life. Therefore, the article draws attention to the following issues: factors to be taken into account when choosing a school and profession,

 © DR DOROTA RUSZKIEWICZ, 2010.

including, among others: student's state of health and physical development, talents, interests, character, and temperament or employment possibilities, parents' help in choosing profession by their child, and teacher's role in motivating students to be intellectually active.
Key Words: educational aspirations, career counselling, choosing school and profession, success in child's school education.

Planowanie kariery zawodowej stanowi nieodzowny element życia, przed jakim staje młody człowiek. Praca powinna być nie tylko źródłem dochodów, ale przede wszystkim powinna dawać satysfakcję, która wynika bezpośrednio z rozwijania własnych pasji, realizowania zainteresowań, a także wszechstronnego rozwoju osobistego. Podjęcie decyzji o kształceniu, a także wybór zawodu powinny być procesem decyzyjnym, który trwa przez dłuższy okres czasu. Rozwój zawodowy obejmuje bowiem całe życie człowieka, a aktualna sytuacja na rynku pracy stwarza potrzebę dostosowywania własnych kwalifikacji do istniejących ofert pracy. Obecnie podziela się pogląd Supera, który mówi, że jednostce należy udzielać pomocy w jej rozwoju nie tylko w związku z orientacją zawodową, ale także przy dokonywaniu ważnych życiowych wyborów. Wszechstronne poradnictwo powinno więc realizować wszystkie trzy bloki tematyczne: rozwój samopoznania, planowanie kariery, a także naukę i pracę. Każdy z wymienionych bloków tematycznych realizuje wiele szczegółowych zagadnień. Do rozwoju samopoznania należą takie obszary jak: realizm w ocenie swoich zdolności i możliwości, stopień zrozumienia pełnionych ról społecznych, a także poziom zaangażowania w te role oraz system funkcjonujących w poszczególnych sferach życia norm i wartości. Planowanie kariery wiąże się z zagadnieniami pełności planów, odpowiednich środków poszukiwań, a także umiejętności podejmowania decyzji. Nauka i praca natomiast, realizuje zadania dotyczące informowania młodych ludzi o świecie pracy i preferowanej grupie zawodów.[1]

Z uwagi na to, że proces podejmowania decyzji edukacyjno – zawodowej jest procesem bardzo złożonym i trudnym, M. Czerwińska - Jasiewicz[2] wyróżniła typowe cechy tej decyzji. Zalicza się do nich m. in.: pewność siebie co wyboru przyszłej szkoły czy zawodu (w chwili podejmowania decyzji), autonomiczność, która rozumiana jest jako stopień niezależności tej decyzji od wpływów zewnętrznych (rodziny, szkoły, rówieśników) przy jednoczesnym kierowaniu się własnymi zainteresowaniami i talentami, a także posiadanym zasobie informacji odnośnie szkół i zawodów w momencie podejmowania decyzji edukacyjno – zawodowej. Ponadto w katalog ten – przywoływana autorka – wpisuje również konkretność, która wiąże się bezpośrednio z podstawami informacyjny-

1 A. Śmielecka, Poradnictwo w podejmowaniu trafnych decyzji zawodowych, „Edukacja i Dialog" 2005, nr 8.

2 M. Czerwińska – Jasiewicz, Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne), Warszawa 1997.

mi tej decyzji (zasób i treści informacji o przyszłym zawodzie powoduje, że wybór jest bardziej lub mniej konkretny) a także trwałość (stałość, dojrzałość zawodowa), wyznacznikiem której jest utrzymanie się wyboru konkretnego zawodu w czasie.

Aby podjąć decyzję czy to edukacyjną, czy zawodową, trzeba mieć różne możliwości wyboru, czyli tak zwane opcje, między którymi dokonywany jest wybór. Często bywa, że młodzi ludzie, którzy dopiero co wkraczają w dojrzałe życie dokonują tych wyborów pod wpływem innych osób. Jest to bardzo powszechne zjawisko, gdyż młodzież w okresie dojrzewania jest podatna na sugestie innych.[3]

Co należy brać pod uwagę przy wyborze szkoły i zawodu?

Różne zawody, specjalności, a także szkoły stawiają kandydatom odmienne wymagania. Nie tylko pod względem warunków zdrowotnych, ale także psychicznych i społecznych. Dlatego też przed tymi ważnymi życiowymi wyborami należy wziąć pod uwagę:

⇨ Stan zdrowia i rozwój fizyczny

Przy wyborze dalszej drogi kształcenia, a także zawodu należy wziąć pod uwagę czy stan zdrowia dziecka pozwoli mu sprostać wymaganiom wymarzonego zawodu. Dlatego też o stopniu sprawności do danego zawodu powinien zadecydować lekarz szkolny, a czasem nawet specjalista. Należy wziąć pod uwagę, że do wykonywania niektórych zawodów wymagane są: dobry wzrok (elektomonetr, zegarmistrz), zdrowe nogi (lekarz, fryzjer, ekspedient), odporność na różnorodne warunki atmosferyczne (pracownicy budowlani), sprawne narządy głosowe (nauczyciel).

⇨ Zdolności

Zdolności odgrywają dużą rolę przy wyborze zawodu i dalszego kształcenia. Ich ocena nie jest łatwa, zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców. Ważne jest, aby rodzice porozmawiali na temat zdolności swojego dziecka z nauczycielem, który dzięki obserwacji uczniów na lekcji posiada w tym zakresie większą wiedzę.

⇨ Zainteresowania i zamiłowania ucznia

Powodzenie w nauce szkolnej, a później w pracy zawodowej nie zależy jedynie od zdolności. Ważną rolę odgrywają również zainteresowania i zamiłowania ucznia, które warunkują chęć do pracy w danym zawodzie. Są one czynnikiem motywacyjnym, odzwierciedlającym uczuciowy stosunek do rzeczywistości. Zasadniczy wpływ na kształtowanie zainteresowań ma wychowanie i otoczenie, tj. rodzina, szkoła, grupa

3 B. Dyrda, M. Piekoszowska, Aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów zdolnych, „Wychowanie na co dzień" 2008, nr 3.

rówieśnicza. Zainteresowania i zamiłowania mają ogromny wpływ na późniejszą pracę. Osoby, które wybiorą ją zgodnie z własnymi zainteresowaniami, wykonują ją z pasją, są szczęśliwsi.

⇨ Temperament i charakter

Cechy temperamentu, jak i charakteru, mają ogromne znaczenie przy wyborze zawodu. Uczeń ruchliwy nie powinien wykonywać zawodów wymagających spokoju czy opanowania, np. zegarmistrz czy chemik, natomiast osoby staranne, dokładne, lubiące ciszę będą czuły się w tych zawodach dobrze. Osoby skłonne do wybuchów złości, nieopanowane nie powinny wykonywać zawodów, w których ma się do czynienia z innymi ludźmi, np. kelner, lekarz, nauczyciel.

⇨ Perspektywy zatrudnienia

Przy podejmowaniu decyzji o wyborze zawodu warto jest odwiedzić Urząd Pracy, który dzięki doradztwu zawodowemu przedstawi perspektywy znalezienia pracy po ukończeniu wybranej przez dziecko szkoły.[4]

Pomoc rodziców w wyborze zawodu przez dziecko

Rodzina ma bardzo duży wpływ na kształtowanie się aspiracji i zainteresowań zawodowych młodzieży przy pomocy wytworzonych standardów grupowych, dotyczących wykształcenia i zawodu jej członków. Prowadzone w rodzinie rozmowy stwarzają okazje do przekazywania dziecku niezbędnych informacji związanych z pracą, a także udzielania życzliwych rad. Ponadto funkcja rodziny może polegać na podtrzymywaniu rodzinnych tradycji zawodowych. Plany i aspiracje młodzieży odpowiadajże ich zainteresowaniom nie powinny być odrzucane nawet wtedy, gdy nie są one zgodne z planami czy oczekiwaniami rodziców. Negatywny wpływ rodziny przejawiać się może w narzucaniu wyboru szkoły lub zawodu. Tego rodzaju presja wywierana przez rodziców może być przyczyną mylnych wyobrażeń o poszczególnych zawodach.

Wyrabianie właściwego stosunku do pracy

W wielu rodzinach o sprawach ważnych dla dziecka decydują rodzice, którzy później dziwią się, że nie jest ono w pełni samodzielne. Kształtowanie umiejętności podejmowania trafnych wyborów w coraz trudniejszych sprawach, znacznie ułatwia

4 L. Słodowa, Jak pomóc dziecku w wyborze zawodu?, „Wychowawca" 2005, nr 1.

decyzję o wyborze dotyczącym zawodu. Bardzo duże znaczenie ma też przyzwyczajanie dziecka do systematycznej pracy w szkole, a także do codziennych obowiązków. Rzetelna praca, wiedza bez zaległości daje szansę na dalsze kształcenie, wytrwanie do końca i zdobycie upragnionego zawodu. Trudno jednak zacząć uczyć dziecko w wieku 15 – 16 lat, jeśli rodzice wcześniej nie nauczyli go systematycznej pracy od najmłodszych lat.

Kto powinien decydować o wyborze zawodu?

Wśród znacznej części rodziców można zauważyć pogląd, że dziecko powinno samodzielnie podejmować decyzje dotyczące swojej przyszłości. Oczywiście, zdanie młodego człowieka jest tu najważniejsze, ale w podjęciu ostatecznej decyzji powinni wspierać i wspomagać go również rodzice. Dysponują oni bowiem dużą wiedzą, zarówno o swoim dziecku, jak też o sytuacji na rynku pracy, dlatego ich doświadczenie może być pomocne w podejmowaniu ważnych decyzji życiowych. Czasem bywa też tak, że rodzice nie chcą wysłuchać swojego dziecka i sami decydują o jego przyszłości. Nie maja tez racji ci rodzice, którzy mówią: *rób jak chcesz, sam wybieraj, żebyś potem nie miał do nas pretensji.* Szesnastolatek nie jest jeszcze całkowicie dorosły i dojrzały do podjęcia takich decyzji.

Rodzice powinni aktywnie uczestniczyć w wyborze zawodu przez dziecko. Co więcej, powinni prowadzić z nim rozmowy na ten temat dużo wcześniej, a także zachęcać go do zdobywania informacji z różnych źródeł. Najlepiej, gdy decyzje dotyczące przyszłości dziecka zostaną podjęte wspólnie, gdy rodzice akceptują plany i wybory swojego dziecka lub ono zgadza się na szkołę, którą sugerują rodzice. W przypadku różnicy zdań, rodzice powinni tak rozpatrzyć sprawę, aby dociec, co leży u podstaw decyzji córki czy syna. Warto też zwrócić uwagę na to, czy wybór ten jest zgodny z zainteresowaniami, a także czy dziecko nie sugeruje się decyzją kolegi czy koleżanki.

W razie jakichkolwiek trudności powinni poprosić o pomoc wychowawcę lub też zwrócić się do poradni. W momencie gdy zachodzi taka potrzeba, w poradni przeprowadzone są badania psychologiczno – pedagogiczne, dzięki którym określone zostaną uzdolnienia, zainteresowania, usposobienie ucznia, a także poziom jego wiadomości. Specjaliści z poradni pełnią funkcje doradcy, bowiem decyzja zawsze należy do dziecka i jego rodziców.

Ważną rolę odgrywają rodzice w momencie kształtowania u swoich dzieci tak zwanych umiejętności kluczowych, które warunkują efektywne funkcjonowanie w życiu. Należą do nich:

- umiejętność nawiązywania kontaktów międzyludzkich,
- umiejętność pracy w zespole,
- umiejętności organizacyjne,
- zdolność podejmowania decyzji,
- zdolność rozwiązywania problemów,
- umiejętność stawiania sobie celów i ich realizowania,
- świadomość swoich możliwości i ograniczeń,
- odporność na stres.[5]

Posiadanie wymienionych wyżej umiejętności zwiększa skuteczność w działaniu, kreatywność, samodzielność, atrakcyjność pracownika dla pracodawcy. Zdobycie kompetencji kluczowych pozwoli przyjąć postawę otwartą i elastyczną, obecnie tak bardzo potrzebną na rynku pracy. Bez nich nawet wszechstronnie uzdolniony i dysponujący szeroką wiedzą człowiek nie poradzi sobie, zarówno z rozmową kwalifikacyjną z potencjalnym pracodawcą, jak również w pracy zawodowej i życiu osobistym.

Kształtowanie zainteresowań

Dom rodzinny odgrywa w tej dziedzinie kluczową rolę. W wielu rodzinach małym dzieciom czyta się książeczki, starszym podsuwa lekturę, wybiera się odpowiednie programy w telewizji, a także podaje materiał do lepienia, rysowania, wycinania. W innych natomiast dziecko puszczone jest samopas i dla „świętego spokoju" sadzane jest przed telewizorem, gdzie przez kilka godzin ogląda wszystkie programy po kolei.

Ważne jest, aby umieć odpowiednio zagospodarować czas wolny, a także by stworzyć dziecku szanse na ustawiczne wzbogacanie zdolności i umiejętności, zainteresowań sportowych, komputerowych, a także rozwijanie talentów artystycznych. Wiele okazji do wyrabiania, a także rozwijania zainteresowań stwarza wspólny spacer z dzieckiem, rozmowy z członkami rodziny, znajomymi na temat wykonywanych przez nich zawodów. Wspólne wyjazdy z rodzicami, czy też na kolonie sprzyjają zawieraniu nowych, ciekawych znajomości, wymianie doświadczeń i spostrzeżeń. Kształtowaniu

5 J. Pawlak, Jak wspierać młodzież w podejmowaniu decyzji zawodowych i edukacyjnych?, „Wychowawca" 2005, nr 1.

zainteresowań sprzyja również aktywny udział w pracy kół zainteresowań, harcerstwie, samorządzie. Ukształtowanie u dziecka wszechstronnych zainteresowań, opartych o różnorodne wiadomości i umiejętności pomaga podjąć decyzję o wyborze zawodu.

Gdzie zdobyć informacje o zawodach?

Często rodzice czują się zagubieni i niedoinformowani z uwagi na to, że własne wybory edukacyjno – zawodowe dokonywali w zupełnie innej rzeczywistości. Nie wiedzą, w jakim stopniu powinni ingerować w decyzje swoich dzieci i dlatego oczekują pomocy ze strony specjalisty. Wobec tego, w podejmowaniu ważnych życiowych decyzji młodzież powinna być wspierana przez szkołę, do której uczęszcza. Należy również zauważyć, że odpowiednie przygotowanie uczniów do wyboru zawodu i szkoły można osiągnąć tylko dzięki systematycznej i długotrwałej pracy nauczycieli na każdym etapie edukacji. Młodzi ludzie na terenie swojej szkoły powinni mieć okazje do: rozwijania umiejętności autoprezentacji, współdziałania, negocjowania, radzenia sobie ze stresem. Kluczowym zagadnieniem szkoły jest zapewnienie młodzieży łatwego dostępu do rzetelnych informacji, odnoszących się do możliwości kształcenia, a także zawodów na rynku pracy.[6]

Rola szkoły w procesie wspomagania sukcesu szkolnego uczniów

Kluczowym zadaniem nie tylko rodziny, ale także i szkoły jest włącznie dzieci i młodzieży w inicjatywy, które pomogą im rozwinąć sferę poznawczą, zmotywują ich do działania, a ponadto sprawią, że pozyskają oni satysfakcję z tego, co robią pomimo napotykanych czasem porażek czy niepowodzeń.

Podstawowym dążeniem każdego człowieka jest osiągnięcie sukcesu. „sukces to działanie na najwyższym poziomie indywidualnych możliwości, w kierunku własnych, w pełni uświadomionych pragnień, przy zachowaniu uniwersalnego kodeksu moralnego oraz równowagi pomiędzy wszystkimi płaszczyznami życia”.[7] Wszelkie te możliwości działania drzemią w każdym człowieku, a szczególnie wśród młodzieży. Dlatego tez głównym zadaniem wychowawcy jest pomoc młodzieży w pobudzaniu i uświadamianiu sobie ukrytych lub zaniedbanych pragnień, dążeń. A . Rynio powołując się na M. Dziewieckiego podkreśla, że: „wychowanie to nie tylko ochrona wartościowych dążeń i aspiracji, z których wychowanek zdaje sobie sprawę i które go aktualnie pociągają. To

6 J. Pawlak, Jak wspierać młodzież… .

7 Z. Bajorski, Sukces, „Dyrektor Szkoły” 1999, nr 2, s. 34.

także pomaganie, by odkrył i uświadomił sobie te własne pragnienia i potrzeby, które z jakichś względów pozostały aż do tej chwili ukryte, nie wydobyte jeszcze z głębin jego osobowości i z głębin jego przeżyć.[8]

Sukces ucznia zależy w dużej mierze od nauczyciela, który może zarazić dziecko swoją pasją lub też zahamować jego rozwój.

W jaki sposób nauczyciel powinien motywować uczniów do aktywności?

W praktyce szkolnej daje się zauważyć tendencja mechanicznego przyswajania wiedzy przez uczniów. Dzieje się tak wtedy, gdy uczniowie nie wiedzą jaki jest cel i przeznaczenie wiedzy, przez co niejednokrotnie kwestionują jej przydatność w życiu. Dziecko, które nie wiem, dlaczego powinno się uczyć, w jakich dziedzinach życia będzie mogło wykorzystać tę wiedzę, uczyć się będzie pobieżnie i po niedługim odstępie czasu nie będzie w stanie odtworzyć danej wiedzy ani zastosować jej w praktyce. By nie dopuścić do takiej sytuacji zadaniem nauczyciela jest działanie w dwóch płaszczyznach:

1. Należy zaznajomić uczniów z celem uczenia się wymaganego materiału, a także właściwie ich motywować. Ponadto ważna jest obserwacja ucznia, by poznać jego zainteresowania i predyspozycje.
2. Właściwe kierowanie procesem uczenia się, kształtowanie umiejętności, a także aktywne motywowanie uczniów jest niezbędnym elementem na drodze do osiągnięcia przez nich sukcesu szkolnego.[9]

Nauczyciel powinien prowokować takie sytuacje, które będą wymaga od uczniów samodzielnego podejmowania decyzji, prowadząc do aktywnego zaangażowania się w naukę. „Aktywizacja, w najogólniejszym ujęciu, to uruchomienie chęci do działania. W momencie, gdy osoba zostanie zaktywizowana i będzie sama chciała działać, można ewentualnie wskazać jej różne możliwości, pomóc określić kierunek działań, pomóc dobrać czy stworzyć środki realizacji celów. Aktywizowania więc, to przede wszystkim zachęcanie, inspirowanie, nakłanianie, umożliwianie współudziału”.[10]

Nauczyciel powinien mieć nie tylko wiedzę, ale także niekwestionowany auto-

8 A. Rynio, wychowanie ludzkich pragnień i aspiracji warunkiem pełnego rozwoju osobowego, [w:] M. Plopa (red.), Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania, Elbląg 2005, s. 178.
9 A. Kurcz, Jak motywować uczniów do różnych form aktywności?, „ Wychowawca” 2003, nr 2.
10 A. Brzezińska, A. Resler - Maj, Aby chciało się chcieć, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 3, s. 7.

rytet i silną osobowość. Musi umieć pobudzać intelektualną pożądliwość, a także być tym, komu warto zadawać pytania. Dobry nauczyciel to ten, który jest liderem i nieformalnym przywódcą, prowadzącym młodego człowieka po trudnej rzeczywistości. Ponadto nauczyciel musi mieć jasno sformułowane cele i wizję tego, co chce osiągnąć, by z pożytkiem dla ucznia i dla własnej satysfakcji mądrze je realizować.

Istotne jest, by nauczyciel wprowadził w klasie klimat emocjonalny, który nie tylko wpływa pozytywnie na samopoczucie ucznia, ale także pobudza jego aktywność. Atmosfera taka zwiększa wśród uczniów poczucie bezpieczeństwa, dzięki czemu nawet mniej zdolni uczniowie chętnie zgłaszają się, gdyż wiedzą, że błędna odpowiedź nie spotka się z dezaprobatą ze strony nauczyciela. Bardzo ważny jest tez stosunek nauczyciela do swojego przedmiotu, czy traktuje go jako pasję czy wręcz przeciwnie, tylko jako pracę. Uczniowie identyfikują się z nauczycielami, którzy okazują entuzjazm wobec swojego przedmiotu, przez co zainteresowanie daną dziedziną nauki wzrasta.[11]

Dobry nauczyciel to tez taki, który nauczy dzieci, w jaki sposób powinny przyjmować porażki. Bardzo ważnym aspektem wychowania jest uświadomienie młodzieży, że napotkane przeszkody są nie do uniknięcia, stanowią one niezbędny element w drodze do sukcesu. Ponadto rodzina nie powinna w tym momencie obwiniać nauczyciela, lecz powinna dziecku dawać pomoc, bez względu na to, czego dotyczyła porażka. Skuteczne nauczanie to takie, które łączy wzmocnienia pozytywne, jak i negatywne. Ważne są zarówno rozmowy z rodzicami ucznia słabego, nie radzącego sobie z materiałem nauczania, ale także i z rodzicami ucznia, który zrobił duże postępy w nauce.

Zdrowa rywalizacja pomiędzy uczniami jest dobrym bodźcem, dzięki któremu młodzież osiągnąć może lepsze wyniki w nauce. Jednakże trzeba go umiejętnie wykorzystywać, zawsze w sposób umiarkowany. Najlepsze efekty osiągnie się w klasie, która jest zgrana, w której wszyscy uczniowie czują się dobrze. Nie można bowiem dopuścić do sytuacji, w której uczniowie rywalizują miedzy sobą w sposób bezwzględny, a także by nie było takich, którzy zawsze wygrywają lub zawsze przegrywają. Taka sytuacja – zdaniem E. Gruszczyńskiej - Barańskiej[12] - obniża poczucie własnej wartości, co w konsekwencji prowadzi do obniżenia chęci do nauki. Uczniów słabszych należy chwalić za inne umiejętności i osiągnięcia niż uczniów zdolnych. Wówczas, na lekcji

11 K. Kotlarski, Sukces ucznia zależy od ciebie, „Psychologia w Szkole" 2009, nr 1.

12 E. Gruszczyńska – Barańska, Aby chciało się chcieć, „Edukacja i Dialog" 2003, nr 10.

będzie mógł zaistnieć zarówno uczeń dobry, jak i ten, który ma problemy z nauką.

W rozwoju zdolności niezwykle ważne miejsce zajmuje zagadnienie motywacji. „Motywacja to ogół bodźców zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, powodujących gotowość ucznia do uczenia się. Bodźce te mogą wywoływać u ucznia dwa typy zachowań: pierwsze z nich to dążenie, drugie zaś to unikanie".[13] Procesy motywacyjne posiadają trzy cechy:

1. kierunek – jest to dążenie do uzyskania upragnionego celu,
2. natężenie – zwiększenie bądź zmniejszenie sił,
3. dodatnie lub ujemne stany emocjonalne.

Biorąc pod uwagę postawy motywacyjne, można wyróżnić różne typy uczniów:

- uczeń „odtwórca" – rozwiązuje on zadania nie tylko te zadane przez nauczyciela ale również te nadobowiązkowe, tylko po to, by móc pochwalić się swoją wiedzą przed nauczycielem, rodzicami i kolegami;
- uczeń „zdobywca nagród" – głównym motywem jego działań jest chęć uzyskania nagrody, Nagrodą może być dla niego bardzo dobra ocena lub sama satysfakcja z rozwiązania zadania nadobowiązkowego;
- uczeń „ciekawy intelektualnie" – najważniejszym motywem jego działania jest nie ocena lecz satysfakcja z osiągniętego wyniku, a także ciekawe zadania, które wyzwalają u niego aktywność;
- uczeń „niezależny" – to taki, który zadaje dużo pytań nauczycielowi, a zadania rozwiązuje bez zaangażowania;
- uczeń „praktyczny" – lubi rozwiązywać zadania, które mają ścisły związek z otaczająca go rzeczywistością;
- uczeń „lubiący się bawić" – to ten, który zainteresowany jest przede wszystkim krzyżówkami, łamigłówkami, zagadkami;
- uczeń „o słabej motywacji" – rozwiązuje on zadania tylko te łatwe, które nie wymagają poświęcenia zbyt dużej ilości czasu;
- uczeń „nie zainteresowany" – uczniowie należący do tej grupy sami uważają się za niezdolnych, dlatego też nie rozwiązują sami zadań tylko systematycznie je spisują.[14]

W krajach Europy Zachodniej oraz w USA człowiek w ciągu całego swojego

13 A. Kurcz, Jak motywować uczniów…, s. 12.

14 A. Kurcz, Jak motywować uczniów… .

życia zawodowego niejednokrotnie zmienia miejsce pracy, a także kilkakrotnie jest zmuszony do zmiany wykonywanego zawodu. Jeszcze do niedawna w Polsce, wybór zawodu uważany był za decyzję, którą każdy młody człowiek podejmuje tylko raz w życiu. Dlatego wybór ten traktowany był jako jeden z najważniejszych momentów w życiu. Obecnie w Polsce regułą jest, że człowiek zmienia miejsce pracy z wielu powodów. Trzeba także oswoić się z myślą, że na każdym etapie naszego życia może zaistnieć konieczność zmiany zawodu, i to nawet kilkakrotnie w ciągu całego życia zawodowego. Wymaga to ukształtowania u młodzieży postawy elastycznej, aktywnej, gotowej na zmiany i dostosowywania się do aktualnych potrzeb na rynku pracy. Nie oznacz to jednak, że w związku z potrzebą zmiany zawodu kolejne decyzje będą nieprzemyślane czy tez przypadkowe. Dalsze etapy życia człowieka uzależnione są od tego, jaki był jego start zawodowy i mogą być one naznaczone świadomością pierwszych niepowodzeń czy porażek. Dlatego tez każdy wybór i zmiana zawodu powinny być poprzedzone wszechstronną analizą nie tylko własnych możliwości, jak i też bieżącej sytuacji na rynku pracy oraz perspektyw na przyszłość.

ЄФІМОВА О.М.,
старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2, факультет лінгвістики Національного технічного університету України «Київський Політехнічний Інститут»

ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВЯЗКІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В даній статті розглядаються міжпредметні зв'язки та їх значення під час викладання іноземних мов у вищих військових навчальних закладах. Важливими пріоритетами у сучасній системі вищої освіти є синтез та інтеграція наукових знань. Одним із шляхів досягнення цього є застосування принципу міжпредметних зв'язків при формуванні мовно-комунікативної та стратегічної компетенцій курсантів.
Ключові слова: викладання іноземних мов у вищих військових навчальних закладах, інтеграція знань, міжпредметні зв'язки, мовно-комунікативна компетенція, стратегічна компетенція курсантів.

В данной статье рассматриваются межпредметные связи и их значение при преподавании иностранных языков в высших военных учебных заведениях. Важными приоритетами в современной системе высшего образования является синтез и интеграция научных знаний. Одним из путей достижения этого является использование принципа межпредметных связей при формировании языково-коммуникативной и стратегической компетенции курсантов.
Ключевые слова: преподавание иностранных языков в высших военных учебных заведениях, интеграция знаний, межпредметные связи, языково-коммуникативная компетенция, стратегическая компетенция курсантов.

This article deals with consideration of interdisciplinary approach and its importance in foreign language teaching in military higher educational institutions. Synthesis and integration of knowledge are

© ЄФІМОВА О.М., 2010.

regarded to be among top priorities in modern higher education. One of the ways achieve it is the interdisciplinary approach within formation of language-communicative and strategic competencies of cadets.

Key words: foreign languages teaching in military higher educational institutions, integration of knowledge, interdisciplinary approach, language-communicative competency, strategic competency of cadets.

Процеси інтеграції країн Європи створили умови для виникнення відкритого європейського простору освіти, в якому велика увага приділяється іноземним мовам, як складової професійної підготовки. Навчання іноземним мовам є складовою частиною загального завдання підготовки офіцерів Збройних Сил України (ЗСУ). Згідно з основними напрямками професіоналізації в Збройних Силах України з кожним роком вивчення дисципліни «Іноземна мова» у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) покликане забезпечити формування комунікативної компетенції, вмінь і навичок правильного використання лексико-граматичного матеріалу загального змісту та найбільш типового й актуального для мови фахівців. Комунікативна та військово-прикладна спрямованість навчання обумовлена організацією та змістом мовного навчального матеріалу, тематика якого повинна враховувати специфіку підготовки військового фахівця.

Ринок праці висуває свої вимоги до якості знань і рівня підготовки фахівців до роботи в умовах ринкової економіки. Вузу доводиться враховувати вимоги в навчальному процесі. Для підприємств важливо, щоб випускники були добре підготовлені з комп'ютерної техніки, знали іноземні мови, економіку, фінанси [3, с.18-19]. Саме тому, випускниками вищих військових навчальних закладів України повинні бути висококваліфіковані спеціалісти, здатні мобільно використовувати знання з різних наукових галузей, постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, приймати оптимальні рішення в умовах невизначеності та прогнозувати можливі наслідки, самостійно здійснювати пошук знань та оволодівати науково-практичною інформацією, а також використовувати її у своїй професійній діяльності. У підготовці таких спеціалістів першочергове значення має розвиток системного мислення, уміння бачити об'єкти в єдності їхніх багатосторонніх зв'язків та відношень. Тому особливу увагу слід приділяти міжпредметним зв'язкам та їх реалізації під час навчального процесу у ВВНЗ України.

Іноземна мова як навчальний предмет сприяє профілізації навчально-виховного процесу за будь-яким напрямом, оскільки вона дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки, інтегруючи зміст різних дисциплін.

Взаємопроникнення і взаємодія змісту різних дисциплін та іноземної мови як навчального предмету виявляється в тому, що знання з інших дисциплін, які передаються за допомогою іноземної мови, стає засобом для оволодіння нею, і іноземна мова, в свою чергу, є засобом для отримання цих знань.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема міжпредметних зв'язків та їх реалізація в навчальному процесі була предметом дослідження таких науковців, як Ю. Бабанський, С. Бурилова, Т. Ільїна, Д. Кірюшкін, Л. Ковальчук, П. Кулагін, Н. Лошкарьова, В. Максимова, В. Федорова, А. Усова, Л. Шаповалова та інші. У працях цих вчених обґрунтовано необхідність здійснення міжпредметних зв'язків, визначено їхній зміст та способи реалізації в освітньому процесі вищої школи. Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури з даної проблеми показує, що вона більшою мірою розроблена на дидактичному рівні, але недостатньо в методиці викладання іноземної мови. Особливістю іноземної мови як навчальної дисципліни є те, що вона є предметом навчання і в той же час важливим засобом спілкування і пізнання. Тому **актуальність проблеми** зумовлена тим, що іноземна мова, як жодна інша навчальна дисципліна, відкрита для використання знань, змісту інших навчальних дисциплін.

Таким чином, процес модернізації системи української освіти в умовах інтенсивного розвитку соціально-економічних відношень в суспільстві передбачає актуалізацію проблем підвищення якості вищої освіти, що передбачає не тільки об'єм знань за фахом, але й здатність майбутніх офіцерів до їх творчого застосування у реалізації завдань фахового спрямування, спроможність здійснювати іншомовне спілкування з фахівцями з інших країн, а також виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища, особливо при участі Збройних Сил України в миротворчих операціях, **зумовили вибір теми нашого дослідження.**

Одним з ефективних засобів мотивації навчального процесу з іноземної мови є міжпредметні зв'язки. Мова має багато спільних точок зіткнення з іншими вузівськими дисциплінами, оскільки є засобом вираження думок про об'єктивну дійсність, властивості і закономірності якої є предметом інших дисциплін. У сфері професійного спілкування предмет мовлення, що відображає реальний об'єкт або явище об'єктивної дійсності, відіграє базисну роль, оскільки мета комунікації між спеціалістами – повідомити і отримати інформацію про цілком певні речі, які входять у коло їх інтересів. Таким чином, професійна сфера мовленнєвого спілкування завжди обмежена відомим набором понять, які співвідносяться як із світом матеріальних предметів, так і з власне інтелектуальною діяльністю спеціаліста. Оскільки володіння іноземною мовою є одним з обов'язкових компонентів професійної підготовки сучасного спеціаліста будь-якого профілю, поряд з інтеграцією

знань основ наук і прикладних знань в структурі предмета з фаху, що вивчається, роль міжпредметних зв'язків зростає, посилюється використання опорних знань, які отримуються під час навчання одного предмета, в процесі засвоєння курсантами нових знань з іншого сумісного предмета і їх використання в професійній діяльності. Рівень міжпредметних зв'язків передбачає розробку знань спеціальної навчальної дисципліни у напрямі узагальнення та систематизації взаємовідношення із знаннями з інших навчальних дисциплін.

Саме тому, при переході до нового матеріалу, ставляться задачі і питання для відтворення і подальшої корекції, опорних для засвоєння нового матеріалу знань, практичних навиків і умінь. Ці знання одержані курсантами в процесі навчання на основі особистих спостережень, при вивченні інших, крім іноземної мови, предметів. Це можуть бути уявлення, поняття, закони, формули, числові дані, які створюють опору, фундамент для повноцінного сприйняття і розуміння нових знань. Але відтворення опорних знань повинно супроводжуватися їх вдосконаленням: додаванням неповних, поглибленням поверхневих, розширенням вузьких, виправленням помилкових знань. Внутрішньо предметні та міжпредметні зв'язки також здійснюються з метою досягнення узагальнення і систематизації широкого кола знань. Міжпредметні зв'язки сприяють засвоєнню системи знань про об'єкти, які окремими елементами вивчаються по різноманітних навчальним дисциплінам.

Основним джерелом інтеграції на рівні міжпредметних зв'язків виступають складники змісту, споріднені із спеціальною навчальною дисципліною та навчальних дисциплін, вивчення яких здійснювалося згідно з різними типами інтеграції [4, с.211-212]. Фахівець користується знаннями з різних дисциплін не окремо, а комплексно, у перетвореному інтегрованому вигляді, і використовує їх по-різному в різних ситуаціях у залежності від того, який вид діяльності він виконує (практичну, наукову, педагогічну). Використовувати знання з кожної дисципліни, яку вивчає курсант, і навчитися засвоювати їх на практиці курсант зможе тоді, коли він буде спрямовувати свою увагу не тільки на засвоєння знань, а й на вирішення конкретних завдань, які будуть стояти перед ним в процесі фахової діяльності.

Навчання професійному мовленнєвому спілкуванню на міжпредметній основі дозволяє виявити потенційні можливості студентів немовних вузів, навчити їх підкріпляти тему бесіди фактами як дисциплін з профілю майбутньої спеціальності, так і суміжних дисциплін, а також знаннями з особистого досвіду [1, с.27].

Реалізація міжпредметних зв'язків сприяє більш науковій організації навчально-виховного процесу і є стимулюючим фактором навчання іноземної мови. Як відомо, якість навчання, у тому числі й іноземної мови, залежить від

того, наскільки воно мотивовано в очах курсантів. Зараз у ВВНЗ України метою навчання іноземної мови є забезпечення практичним володінням іноземною мовою і через мову забезпечення оволодінням культурою відповідного народу та перейняття передового досвіду.

Міжпредметні зв'язки є, **перш за все,** опорою, фундаментом для повноцінного сприйняття і розуміння нових знань, формування навичок і розвитку умінь; **по-друге,** вони дозволяють узагальнювати і систематизувати наявний мовний і мовленнєвий досвід і, **по-третє,** забезпечують повноту знань. Міжпредметні (зовнішні) зв'язки характеризують логічний зв'язок різних дисциплін, наступність знань, а також і те, наскільки спеціальні дисципліни базуються на даних точних наук. Ці зв'язки мають властивості всезагальності, їх дія розповсюджується на всі навчальні дисципліни, і вивчення кожної теми може мати ті чи інші форми зв'язку з іншими предметами [1, с.28].

Така важливість врахування міжпредметних даних зобов'язує викладачів, авторів підручників і навчальних посібників з іноземних мов для немовних спеціальностей здійснювати міжпредметну координацію в процесі навчання іншомовного спілкування.

Таким чином, проблема міжпредметних зв'язків дуже актуальна, бо взаємний зв'язок предметів витікає із завдань комплексного підходу до навчання та виховання, тобто тісної єдності професійного, ідейного, трудового і морального виховання. Міжпредметні зв'язки у певних межах враховують спільне між предметами як за змістом, так і в навчально-виховному процесі.

Володіння іноземною мовою – один з визначальних факторів у формуванні сучасного висококваліфікованого фахівця. Для спеціалістів з вищою освітою, зокрема для військовослужбовців, знання іноземної мови стає не тільки засобом отримання інформації з оригінальних джерел, але і засобом професійної комунікації, у ході якої здійснюється певний прагматичний ефект. Військовослужбовцям доводиться спілкуватися із своїми зарубіжними колегами, знайомитися з їх методами і прийомами роботи, обмінюватися досвідом.

Педагогічні інновації у практиці підготовки фахівців мають бути послідовно проведені у всіх формах роботи з ними і охоплювати як загально-методичні рівні навчального процесу (нові навчально-методичні матеріали, нові методи тестування, використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, діалогічний метод освіти, який перетворює інформацію у знання і розуміння), так і його практичні ланки, які дозволяють об'єднувати воєдино теорію і підготовку безпосередньо на робочих місцях, формувати підприємницькі навички, ініціативність, конкурентоспроможність тощо [5, с.79]. Для досягнення визначених цілей навчання іноземних мов вже

недостатньо забезпечувати лише оволодіння курсантом певною сумою знань, умінь і навичок. Щоб впевнено орієнтуватись у сфері професійної діяльності військовослужбовця, потрібно вільно володіти однією-двома іноземними мовами. Ступінь володіння іноземними мовами військовими офіцерами , на сьогоднішній день, є показником їх професійної готовності до виконання службових обов'язків.

Система освіти не повинна віддалятися від життя, перетворюватися на замкнений «ринок освітянських послуг», вона має стати основою розвитку науки, економіки, культури та безпосередньо брати участь у розв'язанні завдань науково-технічного відродження країни. Освіта стає головним показником інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства та держави [2, с.82].

Саме тому, набуває особливого значення проблема підвищення якості навчання іноземних мов курсантами вищих військових навчальних закладів, що у комплексі з вимогами до військової підготовки, характеризує рівень готовності майбутнього офіцера виконувати свої професійні обов'язки.

Література

1. Лесняк Н.В., Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. / Рівненський держ. педагогічний ін-т. – Рівне, 1997. – 181с. – Бібліогр.: с.159-181.
2. Кульга Н.К. Використання інноваційних технологій навчання – запорука успіху якісної підготовки фахівців // Проблеми освіти. – 2000. – Вип. 22.
3. Огурцов А.П., Мамаєва Л.М., Заліщук В.В. Підготовка випускників вищих навчальних закладів до роботи в умовах становлення ринкової економіки // Нові технології навчання. – 2000. – Вип. 27.
4. Підкурганна Г.О. Нові технології навчання в художньо-педагогічній підготовці майбутніх фахівців дошкільного виховання // Нові технології навчання. – 2000. – Вип. 27.
5. Поважна Л.І. Педагогічні інновації у практиці підготовки фахівців сфери туризму // Проблеми освіти. – 2000. – Вип. 22.

ЖИЦЬКА С.А.,
старший викладач, кафедра англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «КПІ»

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАГОМОЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ У ОСОБОВОГО СКЛАДУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті визначені основні цілі та завдання навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Збройних Сил України, підкреслюється важливість формування соціокультурної компетентності, як інтегральної особистісної якості, визначені основні аспекти соціокультурної компетентності.
Ключові слова: компетентність, компетенція, соціокультурна компетентність, комунікативна компетентність.

В статье определяются основные цели и задачи обучения иностранным языкам в военных учебных заведениях Вооруженных Сил Украины, подчеркивается важность формирования социокультурной компетентности, как интегрального личностного качества, определены основные аспекты социокультурной компетентности.
Ключевые слова: компетентность, компетенция, социокультурная компетентность, коммуникативная компетентность.

In the article we consider the main objectives and tasks of foreign languages training in the military educational establishments of the Ukrainian Armed Forces, emphasize the importance of forming socio-cultural competence as an integral individual quality, and define the main aspects of socio-cultural competence.
Keywords: competency, competence, socio-cultural competency, communicative competency.

Проблема організації мовної підготовки та мовного тестування особового складу Збройних Сил України продиктована кардинальними змінами, що мають місце в соціокультурному просторі в цілому і в професійній освіті військових фахівців зокрема. Зростання вимог до володіння іноземними мовами особовим складом Збройних Сил України зумовлене, перш за все, реалізацією курсу

© ЖИЦЬКА С.А., 2010.

держави на європейську та євроатлантичну інтеграцію, активною участю України в міжнародній миротворчій діяльності. Як відзначено у Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України (наказ Міністра оборони України №267 від 01.06.2009), в умовах значної активізації міжнародного військового співробітництва, в тому числі в ході миротворчих операцій ООН, де необхідно підтримувати контакти, будувати конструктивні взаємовідносини з союзниками та дружніми країнами, а також приведення армії у відповідність до вимог та стандартів НАТО гостро поставили питання подальшого розвитку й підвищення ефективності функціонування системи мовної підготовки у Збройних Сил України. Мовна підготовка особового складу Збройних Сил – це комплекс узгоджених між собою, планомірних і послідовних заходів навчального та тренувального характеру, спрямованих на вивчення особовим складом іноземних мов у обсязі, визначеному як необхідний для виконання посадових обов'язків, служби (роботи) та навчання за кордоном.

У зв'язку з цим, проблема мовної підготовки особового складу Збройних Сил України в контексті загальної підготовки до здійснення професійної діяльності набула зараз особливої актуальності. Ми не ставимо під сумнів важливість спеціальних військових дисциплін, але разом з тим вважаємо, що справжнім професіоналам військового мистецтва необхідно обов'язково володіти іноземними мовами так, щоб військові фахівці могли оперувати іноземною мовою у повсякденних ситуаціях на рівні максимально наближеному до рівня носія мови. Є. Величко вважає, що "…у першу чергу знання мови необхідно не тільки у всіх видах розвідки при установленні зв'язку з місцевою адміністрацією та населенням, та веденні інформаційно-пропагованої роботи, рішенням ряду інших задач, але і для того, щоб військовослужбовці могли орієнтуватися та діяти у незнайомій обстановці " [1, С. 7]. Крім того, ми впевнені, що військовослужбовці, котрі вільно володіють іноземними мовами, матимуть більше можливостей не тільки для успішної професійної діяльності, а й для особистого розвитку. Тому ми відносимо проблему мовної підготовки до розряду визначальної у системі професійної підготовки особового складу Збройних Сил України.

Виняткова важливість проблеми навчання іноземних мов, у цілому, і у військових навчальних закладах Збройних Сил України зокрема, визнається як закордонними (Пассов Є.І. [2], Сисоев П.В. [3], Ellis [4], Savignon S. [5], так і вітчизняними вченими (Ніколаєва С.Ю. [6], Скляренко Н.К. [7] та інш.). При розгляданні теоретичних основ проблеми організації мовної підготовки особового складу Збройних Сил України нами була виявлена парадоксальна ситуація: з одного боку, існує велика кількість досліджень, які певною мірою пов'язані з вивченням окремих аспектів вказаної проблеми, програмних документів, орієнтованих на реалізацію нових потреб у сфері мовної підготовки

особового складу Збройних Сил України. Разом з тим у дослідженнях не визначені конкретно цілі та задачі навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Збройних Сил України у контексті Європейського простору вищої освіти, не обґрунтовано пропозиції щодо оптимізації організації мовної підготовки та тестування військових фахівців Збройних Сил України і, як наслідок, не виявлено концептуальні підходи до організації мовної підготовки та мовного тестування особового складу Збройних Сил України на сучасному етапі.

Мета статті – визначити основні цілі та задачі навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Збройних Сил України у контексті Європейського простору вищої освіти, підкреслити важливість формування соціокультурної компетентності, як інтегральної особистої якості.

Навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Збройних Сил України можливе в контексті сучасної освіти, найважливішою рисою якої є її спрямованість на те, щоб готувати військових фахівців не тільки для адаптації, але й для активного освоєння ситуації соціальних змін. Розуміючи навчання, у широкому значенні слова, як процес набуття досвіду – як індивідуального, так і соціокультурного, – вони виділили основні типи навчання: “ підтримуюче навчання ” та “ інноваційне навчання ”. Аналіз даних типів навчання дозволяє нам окреслити підходи до визначення основних цілей та завдань вивчення іноземних мов у військових закладах Збройних Сил України у контексті Європейського простору вищої освіти. “ Підтримуюче навчання ”, як відомо, отримало назву “ авторитарного ” і традиційно притаманне як середній, так і вищій школі. Це навчання – тотально зконструйований процес з чітко запланованими фіксованими результатами, й орієнтує кадетів, військових фахівців на слідування наведеним еталонам, засвоєння даних зразків, тобто пов’язано з ретрансляцією, відтворенням соціального досвіду. “ Інноваційне навчання ”, чи гуманістичне, особисто-розвиваюче, реалізує в сфері дидактики ідеали розвитку творчого потенціалу людини в процесі навчання, орієнтує кадетів, військових фахівців на самостійне освоєння нового досвіду з неочевидними результатами, розвиток своїх пізнавальних та особистих можливостей, тобто пов’язане з творчим пошуком на основі надбаного досвіду, і тим самим його збагаченням.

За роки незалежності Україна встановила двосторонні контакти практично з усіма регіонами планети. У 1995 році вона була прийнята до Ради Європи. Сьогодні українське суспільство активно обговорює сучасні перспективи, існуючі проблеми європейської та євроатлантичної інтеграції як стратегічного напряму розвитку країни. До вступу в ЄС, НАТО в Україні також повинні відбутися глибокі процеси соціальної трансформації і адаптації до способу життя та менталітету традиційних держав європейської співдружності. Враховуючи сучасну тенденцію

до розвитку взаємовідносин людини та суспільства, а також ґрунтуючись на аналізах двох напрямків в освіті, ми прийшли до висновку, що пріоритети зміщуються у бік особистісно-орієнтованого навчання, у рамках котрого тільки і можливе вивчення іноземних мов у військових закладах Збройних Сил України у контексті Європейського простору вищої освіти. Розглядаючи проблему організації мовної підготовки особового складу Збройних Сил України, ми виходимо з положення про те, що будь-які знання мають ціннісне, культурне наповнення, коли вони отримуються (засвоюються) людиною в діяльності. Отже, навчання іноземних мов у військових закладах Збройних Сил України повинно бути орієнтованим, у тому числі, і на розвиток здібностей, оцінки навколишнього світу людини, її особисто з точки зору суб'єкту культури. Як відомо, змістом будь-якої освіти є культура. Організація мовної підготовки особового складу Збройних Сил України передбачає оволодіння іншомовною культурою, тобто тією частиною загальної культури, котру засвоюють військовослужбовці у зв'язку з оволодінням іноземною мовою. Як відмічає Є.І. Пассов, іншомовна культура – дещо більше, ніж знання та вміння, які забезпечують спілкування з іноземцями. Це, спершу, вміння створити атмосферу особистого спілкування, вміння вести діалог культур, визнання менталітету народу через його культуру, виховання поваги до народу та його культури; здібність усвідомлювати, що в особистому спілкуванні не може бути місця агресивності та нетерплячості до іншого; а також розвиток індивідуальності людини на базі оволодіння іноземною мовою та культурою, прагнення людини до самовдосконалення та зміни. Таким чином, метою сучасної освіти є не просто знання, вміння, навички, а вище згадані якості особистості.

Слід підкреслити важливість формування соціокультурної компетентності, як інтегральної особистої якості, необхідної сьогодні будь-якому фахівцю, але в контексті мовної підготовки особового складу Збройних Сил України ця проблема, на наш погляд, набуває особливого звучання, бо вона "дозволяє людині на основі відрефлексованої наявної системи знань визначати свої ціннісні переваги, виходячи з яких конструювати свою поведінку і відносини з партнерами по взаємодії, надавати конструктивну відповідь на проблемні ситуації в системах відносин "людина – людина ", самореалізуватися в конкретних культурно-історичних умовах власної життєдіяльності " [9, С. 26].

Аспектами соціокультурної компетентності є наступні:

1. Політична і соціальна компетентність, яка передбачає здатність брати на себе відповідальність, брати участь у совісному узгодженні рішень, брати участь у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів, здатність до співробітництва в групі та команді, мобільність, уміння адаптуватись і визначати особисті цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій; уміння визначати й реалізовувати мету комунікації в залежності від обставин;

підтримувати взаємини; розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях.

2. Культурна компетентність, яка запобігає поширенню атмосфери нетерплячості й сприяє як розумінню відмінностей, так і готовності жити у згоді з людьми інших культур, мов і релігій, передбачає спроможність аналізувати й оцінювати досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному й духовному контексті сучасного суспільства, знати рідну й іноземні мови, інтерактивно їх використовувати, опановувати моделі толерантної поведінки, створювати умови для конструктивної співпраці в умовах культурних, мовних і релігійних відмінностей між людьми та народами, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему загальнолюдських цінностей.

3. Комунікативна компетентність, яка визначає комунікативні здібності людини, вміння спілкуватися з різними людьми, в середовищі яких вона перебуває і працює, що передбачає не тільки вміння розмовляти, не тільки правильно формулювати свої думки як в усній, так і в письмовій формі, але й уміння шукати й знаходити компроміси, поважати іншу думку, подавляти власну агресивність.

4. Компетентність, яка пов'язана з виникненням суспільства інформації, пов'язана не тільки з оволодінням новими технологіями, але й з розумінням їх сили та слабкості, зі здібностями критичного ставлення до розповсюдження інформації та реклами по каналам засобів масової інформації й Інтернету.

5. Компетентність, яка передбачає здібність та бажання навчатись все життя, відновлювати та вдосконалювати отримані знання стосовно мінливих умов, потребу до розвитку не тільки в професійному, але й особистому плані. Дана якість забезпечує мобільність людини у суспільстві, може стати гарантом успіху та соціальної захищеності.

Усі вище наведені аспекти соціокультурної компетентності надзвичайно важливі для всіх суб'єктів життєдіяльності, у тому числі й для військовослужбовців, так як дозволяють їм розуміти та прогнозувати власну поведінку, усвідомлено змінювати її, будувати конструктивне спілкування з партнерами по взаємодії. У зв'язку з цим ми вважаємо, що навчання іноземних мов у військових закладах Збройних Сил України у контексті Європейського простору вищої освіти повинно бути спрямованим на рішення наступних задач:

1. Формування соціокультурної компетентності у особового складу Збройних Сил України. Реалізація курсу держави на європейську та євроатлантичну інтеграцію; продуктивна участь України у міжнародній миротворчій діяльності, що пов'язано з набуттям у особового складу Збройних Сил України професійно значущих особистісних якостей, котрі знаходять своє відображення в соціокультурній компетентності, яка у вищій мірі виступає в ролі безпосереднього показника професійної та особистісної зрілості особового

складу Збройних Сил України, є індикатором професійної належності військовослужбовців. Мова тут йде не лише про культурну грамотність, а й про практичну реалізацію соціокультурної компетентності як безпосередньо в міжнародній миротворчій діяльності, так і у житті. Формування соціокультурної компетентності у особового складу Збройних Сил України доцільно здійснювати в процесі навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Збройних Сил України. Комунікативна компетентність є невід'ємною частиною соціокультурної компетентності. Розвиток білінгвальної комунікативної компетентності в усному та письмовому спілкуванні, що передбачає вміння військовослужбовців спілкуватись з різними людьми, в середовищі де він перебуває і працює, вміння знаходити компроміси, поважати іншу точку зору, подавляти власну агресивність, – необхідно здійснювати з урахуванням соціокультурних різниць сучасної сфери культурного світу.

Незнання соціокультурного контексту і відсутність стратегії з ліквідації інформаційних прогалин на думку П.В. Сисоєва [4, С. 14], можуть опинитися вирішальними факторами при комунікації з носіями мови та культури. Цілком зрозуміло, що у навчанні іноземних мов у військових навчальних закладах Збройних Сил України у контексті Європейського простору вищої освіти необхідно приділяти значну увагу використанню мови в певних соціокультурних ситуаціях. Аудіолінгвальний метод, який фокусує свою увагу біля окремо взятого речення або фрази, не може підготувати курсантів, офіцерів-слухачів до реального, непередбаченого спілкування іноземною мовою, бо у реальному житті існують соціальні та культурні правила, без оволодіння якими знання завчених речень буде безглуздим. Тому у навчанні мовам міжнародного спілкування в Україні поширено комунікативний підхід, котрий як свідчать численні дослідження (Ellis R. [5], Savignon S. [6], Ніколаєва С.Ю. [7], Скляренко Н.К. [8], Зуєв О.Г. [10], Поліна В.С. [11], Іванчук А.В. [12], Петренко Н.М. [13] та ін.), здатний підготувати курсантів, слухачів до непередбаченого спілкування іноземною мовою. При цьому особлива роль відводиться соціокультурному компоненту змісту навчання, як фактору, багато в чому визначаючому та зумовлюючому використання мови в конкретних ситуаціях, який впливає на продуктивне іншомовне спілкування військовослужбовців.

2. Формування готовності конструктивно підходити до рішення проблемних (як професійних, так і життєвих, побутових) ситуацій. Як відомо, рішення будь-якої проблеми починається з її визначення. До тих пір поки проблема не сформована, не оформлена вербально, вона і не існує. Після того, як проблема сформована, визначена її суть, можна шукати можливі шляхи її розв'язання. Очевидно, що в залежності від ситуації рішення конкретної проблеми буде спиратися на цілий спектр знань, навичок, умінь, які отримані в різних предметних областях. Для того, щоб дана якість була сформована, необхідно:

- по-перше, зробити викладання різноманітних дисциплін (у тому числі іноземної мови) проблемно-орієнтованим;
- по-друге, ширше використовувати рефлексивний підхід у навчанні;
- по-третє, стимулювати у курсантів і офіцерів уміння не тільки відповідати на поставлені запитання, але й формувати свої власні питання з курсу;
- по-четверте, передивитись традиційну роль викладача (куратора, тренера) і курсанта (слухача) на занятті.

3. Розвиток бажання навчатися все життя, відновлюючи та вдосконалюючи отримані знання, навички та вміння відповідно до мінливих умов; при необхідності отримати додаткову освіту та змінити характер діяльності, коли попередня освіта тимчасово або частково не потребується. При цьому вже отримана освіта повинна відрізнятися фундаментальністю, а не просто вузько-прагматичним напрямком, тобто, підготувати курсанта (слухача, військовослужбовця) до подібних змін, забезпечити сформованість необхідних умінь, потреб у подальшому розвитку – професійному та особистому.

Таким чином, узагальнюючи вище зазначене, ми визначили основні цілі та завдання навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Збройних Сил України у контексті Європейського простору вищої освіти, досягненню високого рівня оволодіння іноземною мовою, тобто максимально наближеного до рівня носія мови, у курсантів і слухачів курсів іноземних мов сприяє вирішення наступних задач:

1. Формування соціокультурної компетентності як професійно вагомої особистісної якості у особового складу Збройних Сил України у плані їх професійної та особистісної готовності до здійснення військової діяльності в контексті європейської та євроатлантичної інтеграції. Невід'ємною складовою соціокультурної компетентності особового складу Збройних Сил України є білінгвальна комунікативна компетентність в усному та письмовому спілкуванні, яку необхідно розвивати з урахуванням соціокультурних від'ємностей сучасного поля культурного світу.

2. Формування у особового складу Збройних Сил України готовності конструктивно вирішувати проблемні ситуації, робити адекватний вибір, жити та взаємодіяти з людьми інших культур, мов, релігій.

3. Розвиток у особового складу Збройних Сил України усвідомлення потреби навчатися протягом усього соціально-значимого життя.

Визначення основних цілей та завдань навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Збройних Сил України дозволяють окреслити підходи до організації мовної підготовки та мовного тестування особового складу Збройних Сил України у контексті Європейського простору вищої освіти.

Література

1. Наказ Міністра оборони України № 267 від 01.06.2009 «Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України».
2. Величко Е. Подготовка в США военных специалистов со знанием иностранных языков / Е. Величко // Зарубежное военное обозрение. — 1996. — № 4. — С.7—9.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.— М., 1985. — С.208.
4. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П.В. Сысоев / Иностранные языки в школе. — 2001. — № 4. — С.12 - 18.
5. Ellis R. SLA Research and Language Teaching / R. Ellis. — Oxford: Oxford University Press, 1997. — С.117.
6. Savignon S. Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching. Language and the Teacher: a Series in Applied Linguistics / S. Savignon. — Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972. — С.93.
7. Ніколаєва С.Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов/С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петращук, Н.О. Бражник // Бібл. журналу «Іноземні мови». — 1996. — Вип. 1. — С.89.
8. Скляренко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) / Н.К. Скляренко // Іноз. мови. — 1995. — № 1. — С. 5–8.
9. Botkin J.W. No limits to learning. / J.W. Botkin, M. Elmandra, M. Malitza. — Oxford: Oxford University Press, 1979. — С.79.
10. Зуєв О.Г. Деякі проблеми теорії і практики навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Міністерства оборони України / О.Г. Зуєв // Наука і оборона. — 1999. — № 1. — С. 64–66.
11. Поліна В.С. Нові методичні підходи до викладання іноземної мови в умовах навчального комплексу неперервної освіти / В.С. Поліна // Педагогіка і психологія. — 2004. —№ 4. — С. 36 – 46.
12. Іванчук А.В. Здійснення проблемного навчання у вищому навчальному закладі / А.В. Іванчук //Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія: зб. наук. статей — Ялта: РВВ КДГІ, 2004. — Вип. 6.4.1. — С. 252 – 258.
13. Петренко Н.М. Формирование межкультурной компетентности у изучающих английский язык /Н.М. Петренко, О.О. Дьяченко // Мова. Культура. Бізнес: матеріали міжнародної науково-практичної конференції — К.:Правові джерела, — 2004. — Вип. 2 — С.154 – 161.

ЗАМАШКІНА О.Д.,
кандидат педагогічних наук,
в/о доцента кафедри загальної та
соціальної педагогіки
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

ВПЛИВ ДІЯЛЬНОСТІ «ПРОСВІТ» НА ПІДНЕСЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ УКРАЇНИ

В статті визначені засоби впливу діяльності товариства «Просвіта» на піднесення національної самосвідомості молоді України.
Ключові слова: товариства «Просвіта», національна самосвідомість, культурно-освітня діяльність.

В статье определены средства влияния деятельности общества «Просвещение» на подъем национального самосознания молодежи Украины.

In the article facilities of influence of activitiest of «Prosvita» society up grade of national consciousness of young people of Ukraine.

Постановка проблеми. На нинішньому етапі державного будівництва в Україні теоретичного і практичного розв'язання потребують проблеми відродження національного виховання й культури міжнаціонального спілкування, самосвідомості й утвердження духовності українців, розширення сфери використання української мови і впровадження її в усі галузі життя.

Національне виховання - це створена упродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних сформувати особистісні риси громадянина України, які включають в себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, сприяють розвитку індивідуальних здібностей і таланту.

Національне виховання є органічним компонентом освіти, тому, як зазначив Журавський В.С., «вища освіта ... має виступати завершальним етапом в контексті реалізації культуротворчої функції. Студент, ... повинен освоїти базові знання, уміння та навички людини культурної, в тому числі людини культурно-національної. ... Вища освіта має завершити цей процес переводом базових знань, умінь, навичок українського і загальнолюдського в

© ЗАМАШКІНА О.Д., 2010.
УДК 371.315

глибокі переконання, тверду національно-державницьку позицію, в систему цінностей національного і цивілізаційного змісту. Таким чином буде формуватися ... представник українського народу, носій певної культури, транслятор українського з усіма його достоїнствами і проблемними рисами» [2, 158].

Національна доктрина розвитку освіти затвердила національний характер освіти і виховання, який «грунтується на культурно-історичних цінностях, традиціях, духовності українського народу, мета якого – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю культури міжнаціональних взаємовідносин. Воно спрямовується на залучення ... до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у ... молоді світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної і світової культури» [2, 348-349].

Оскільки національна культура є вселюдським надбанням і багатством, то національна освіта має виховувати самосвідомість особистості, яку М.Д.Ярмаченко характеризує як «усвідомлення, оцінку людиною свого світогляду, цілей, інтересів, мотивів поведінки, цілісну характеристику самого себе» [6, 410]. Під «національною самосвідомістю» (носієм якої виступає нація) слід розуміти усвідомлення народом своєї власної гідності, національних цінностей, традицій, свого невід'ємного права бути суб'єктом історії власного розвитку та господарем національних надбань на праотчій землі [1, 1].

У багатьох з цих питань громадське культурно-освітнє товариство «Просвіта» мала великі досягнення й нагромадила значний досвід. Тому *актуальним* є аналіз та подальше використання власних історичних надбань в нових історичних умовах, на новій методологічній основі, звільненій від будь-яких ідеологічних штампів.

Мета статті показати, які засоби використовували «Просвіти» у своїй діяльності для пробудження національної самосвідомості української молоді, що складає важливу частину державотворчого процесу в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення багатьох аспектів діяльності товариств «Просвіта» на різних територіях України періоду кінця XIX – початку XX ст. було предметом численних досліджень. Початковим етапом дослідження й висвітлення історії «Просвіт» вважається кінець XIX - початок XX століття, яке було розпочате членами Галицької «Просвіти», зокрема, праці І.Белея, М. Лозинського, К.Левицького, К.Студинського, І.Перського. Важливі проблеми, пов'язані з непростими стосунками радянської влади та «Просвіт» були висвітлені у працях 20-х років XX ст., репрезентованих Я.Ряппом, Г.Гриньком, В.Марковим, М.Авдієнком, І.Хаїтом.

Після ліквідації у 1939 р. радянською владою «Просвіти» дослідження її історії переходить у еміграцію. Наприклад, у наукових розробках В.Дорошенка, В.Яніва товариства розглядаються як загальноукраїнське явище, котре своєю

діяльністю охоплюють значну територію України і є невід'ємною частиною українського національно-визвольного руху. В українській діаспорі діяльності «Просвіт» були присвячені праці І.Витановича, А.Качора, Д.Піснячевського, М.Творидла, П.Христюка, І.Крилова, І.Коляски, Г.Ващенка, Р.Млиновецького, Ю.Шевельова.

Подальша наукова розробка проблем щодо історії діяльності «Просвіт» розпочалася після проголошення незалежності України. Так, вийшла низка сучасних досліджень з історії Наддніпрянських «Просвіт». Зокрема, це праці Л.Євселевського та С.Фарини, А.Москаленка, О.Коновця, І.Яцкевича, О. Лігастової, С.Білоконя, З.Джулинської, В.Бурмака, Н.Сорочан та ін. З історії Галицької «Просвіти» відомими є дослідження Ж.Ковби, В.Гринчуцького, Р. Іваничука, Т.Комаринця, Б.Савчука, Р.Гарата та І.Зуляка - у міжвоєнний період. Діяльність товариств на Сході України представлена у дослідженні В.Зеленого, у Поділлі – В.Губ'яка й О.Герман; у Закарпатті – О.Яцини; у Прикарпатті – А. Грицана; у Лівобережній Україні - Л.Бадєєвої; у Луцьку - М.Філіповича. Дослідженню загального характеру періоду 1917 – 1920 рр. присвячена праця С.Масюк, аналізу періоду 1891 – 1914 рр. - О.Цапко. Діяльність «Просвіт» у справі освіти дорослих досліджувала Л.Вовк, а Л.Березівська проаналізувала освітньо-виховну діяльність київських просвітницьких товариств, в тому числі й «Просвіт».

У працях українських діячів «Просвіт», зокрема, Б.Грінченка, Лесі Українки, М.Коцюбинського, І.Стешенка, С.Русової, М.Галущинського, С.Сірополка та ін. пріоритетним є виховання підростаючого покоління на засадах національної ідеї, вірності ідеалам народу.

Питання, що стосуються різноманітних аспектів національного виховання, розглядаються сучасними українськими вченими у різному контексті: національного та родинного виховання – О.Киричук, В.Кузь, В.Майборода, Ю. Руденко, З.Сергійчук, В.Скуратівський, М.Стельмахович; цілісного виховання особистості – С.Карпенчук, Т.Левченко; як модель процесу формування особистості – М.Кухта; гуманістичного виховання особистості на основі цінностей – О.Вишневський, І.Підласий та ін.

В цьому руслі цікавими є праці, присвячені діячам товариств «Просвіта»: Б.Грінченку (І.Карпенко, Н.Копиленко); Лесі Українці (І.Шиманська); М. Коцюбинському (В.Окорнов); С.Русовій (Є.Коваленко, В.Майборода, І.Пінчук); І.Стешенку (С.Болтівець, В.Майборода, В.Слюсаренко, І.Сойко); С.Сірополку (Б.Ступарик, Р.Кіра, Т.Беднаржова).

Виклад основного матеріалу. Духовне відродження української нації можливе лише на базі глибоких змін у всіх сферах буття – у свідомості, культурі, економіці тощо. Саме тому проблему відродження національної самосвідомості нинішніх поколінь українців, її формування у майбутніх можна

назвати і морально-етичною, і психолого-педагогічною, і суспільно-політичною. Відомий український історик І.П.Крип'якевич серед типових рис українця виділив: чесноти, солідарність і вірність, пошанування права, почуття честі, вроджена інтелігентність, розвинене естетичне почуття, надзвичайна музичність, хазяйновитість, підприємливість, гостинність і ввічливість, тактовність, стриманість [3, 294-295].

Просвітяни завжди опікувалися духовним надбанням нації, були провідниками ідей Української державності, віковічних цінностей народу, доклали неабияких зусиль для того, щоб Україна стала незалежною, демократичною державою. Вагомий внесок у процес формування самосвідомості українського народу зробили українські культурно-освітні товариства «Просвіта», що існували як у Східній, так і в Західній Україні (1868-1939 рр.).

Головною метою діяльності «Просвіт» був розвиток української національної свідомості. Діяльність цих культурно-просвітницьких товариств в кінці XIX – початку XX ст. охопила сфери освіти, культури, політики, мистецтва, науки, дбаючи про формування й розвиток української самосвідомості дітей і молоді шляхом створення бібліотек, читалень, курсів, а також влаштовуючи тематичні літературно-музичні вечори про героїчне минуле українського народу, відкриваючи школи та просвітницькі установи, займаючись книгодрукуванням й розповсюджуючи українську книжку серед народу.

Своєю діяльністю вони сприяли збереженню народних традицій, звичаїв, обрядів, розвитку української культури, навчанню українського народу рідною мовою, вихованню національної самосвідомості.

Товариство «Просвіта» було засноване у Львові групою народовців 08.12.1868 р. Галицькі «Просвіти» виконували функцію культурної та економічної консолідації українців на противагу польській експансії. Їхнім основним завданням стало сприяння просвіті українського народу в культурному, національно-політичному та економічному напрямках. За своєю структурою «Просвіта» спочатку була одноступеневою організацією - Головний Відділ у Львові. Статут 1870 року надавав можливість засновувати філії у повітах, діяльність яких координував головний відділ у Львові і його концелярія (II ступінь). На початку 1890-х рр. «Просвіта» отримала можливість відкривати власні читальні (III ступінь). Справами читалень відали секретар і скарбник. Так, на кінець XIX століття власні читальні діяли у 65% українських населених пунктах Галичини. Таку структуру (головний відділ, філія, читальня) товариство зберегло до кінця свого існування [4, 21].

Діяльність «Просвіти» регламентувалася статутами, які затверджували загальні збори товариства. Визначальними в його роботі були статути прийняті у 1870 р., 1891р. і 1924 р. Перший статут скасував планований раніше науковий характер діяльності товариства і поширив свій вплив на райони; другий

скерував роботу на піднесення економічного добробуту українського села, а в 1924 р. товариство повернулося до культурно-освітньої праці. Головами «Просвіти» у Галичині були А.Вахнянин, Ю.Лаврівський, В.Федорович, О. Огоновський, Ю.Романчук, К.Левицький [4, 25-26].

Після виникнення наукових й громадсько-культурних товариств у Львові – Наукового Товариства ім. Т.Г.Шевченка (1873), «Сокіл» (1894), «Сільський господар» (1910) – проствітяни надали своїй роботі суто освітній напрям серед народу. Вони урочисто відкривали читальні, бібліотеки, в яких організовували вечорниці, виступали місцеві хори, читали реферати сількі інтелігенти; з молоддю займалися старі читальники; по вихідних і святкових днях збиралися для обговорення будь-яких проблем села, голосного читання газет й книг.

При читальнях працювали секції для неписьменних та малописьменних, підвищення кваліфікації бібліотекарів, секретарів, скарбників та ін.; велися дебати щодо соціальної й політичної долі українського народу, рідної мови тощо.

Перша книжка під назвою «Зоря» вийшла в 1889 р. тиражем 2 тис. примірників. За 60 років «Просвіта» видала близько 1000 назв видань, в основному, популярного змісту. З 1877 р. товариство видавало щомісячні книжечки, які розсилало в обмін на членські внески. При допомозі урядових дотацій «Просвіта» з 1869 р. до 1876 р. готувала та видала 22 підручники для українських гімназій (загальний тираж 15100 прим.), що дало поштовх для розвитку української національної освіти [4, 28-35].

Для поширення просвіти і розвитку теорії й практики української книжкової справи, товариство «Просвіта» видавало періодичні видання «Письмо з «Просвіти» (1876-1879 рр., 1891-1894 рр.), «Читальня» (1894-1896 рр.) Редакторами книг і періодичних видань «Просвіти» були відомі громадські і культурні діячі: Ю.Романчук, О.Партицький, Я.Весоловський, І.Франко, С.Шах, В.Левицький, П.Огоновський та інші. Художньої цінності книгам «Просвіти» додавали ілюстрації художників Ю.Панкевича, І.Труша, П.Ковжуна.

З 1869 р. при централі «Просвіти» функціонувала наукова бібліотека. Велика кількість книг поступала із Наддніпрянської України шляхом книгообміну та доброчинних пожертв. Власні бібліотеки мали понад 50% читалень «Просвіти». Одночасно з виданням популярної літератури «Просвіта» організувала в регіоні широку мережу книгорозповсюдження: розсилка поштою, виїздна торгівля, виставки-ярмарки української книги. Незважаючи на власні матеріальні труднощі, велику кількість книжок «Просвіта» поширювала як благочинну допомогу, а також розсилала у віддалені місця компактного проживання українців.

Велика заслуга товариства в розвиткові економіки краю. Поклавши собі за мету поліпшити матеріальний рівень життя українців, як необхідну умову їх

культурного розвитку, товариство «Просвіта» заснувало при читальнях крамниці, кооперативи, молочарні, ощадно-позичкові каси, проводило заходи для піднесення агротехнічної культури, забезпечувало друкованою продукцією теоретичні та практичні народногосподарські програми. Для здібної молоді товариство призначало стипендії та влаштовувало стажування в Європі.

Таким чином, на середину 30-х років XX ст. число членів «Просвіти» нараховувало 32293 чол.; 2915 бібліотек-читален; 2016 театральних драмгуртків; 1086 хорових, 845 читацьких, 184 шахових, 130 духовних, 4 струнних оркестри [7, 82].

Незважаючи на спільну назву, між наддніпрянськими та галицькими товариствами «Просвіта» існували істотні відмінності.

«Просвіти» Наддніпрянщини, виникнувши під час революції 1905-07 рр., крім національної спрямованості, несли й великий заряд інтернаціоналістських ідей, особливо в таких багатонаціональних містах, як Одеса та Миколаїв. Тим самим вони багато зробили для пом'якшення міжнаціональних суперечностей.

За взірець громадського об'єднання діячі Наддніпрянщини взяли львівську «Просвіту», так як безпосередньо приймали участь у її активній видавничий діяльності. Перші торариства виникли у Катеринославі та Одесі, в подальшому у Києві, Житомирі, Кам'янці-Подільському, Чернігові, Миколаєві, Мелітополі. Таким чином утворилася мережа цілком самостійних, незалежних одна від одної організацій, а частина з них мала власні філії й по селах. Діяльність кожної з організацій вирізнялася в силу місцевих обставин, але об'єднувалися під єдиним гаслом – поширення освіти, піднесення культури й добробуту українського народу.

Члени товариств обрали декілька напрямів своєї діяльності: 1) поширення початкової освіти; 2) поширення й поглибення знань тих, хто вже закінчив нижчі навчальні заклади; 3) ознайомлення української молоді з духовними та матеріальними скарбами рідного краю; 4) розвиток любові, гідності, поваги до Батьківщини і свого народу; 5) формування прагнення до праці на благо нації [5, 64].

За для досягення цієї мети, просвітяни перш за все взяли участь у русі за існування україномовних навчальних закладів та українознавчих кафедр у Київському, Харківському, Одеському університетах, офіційно звертаючись до фракцій у Державній Думі. У результаті у 1907-08 рр. читалися лекції українською, що вплинуло на поширення національної самосвідомості серед українського студенства. Але дозволу на навчання рідною мовою у навчальних закладах вони так і не отримали.

В наслідок дії Валуєвського циркуляру (1863) та Емського акту (1876) україномовна друкована література стала рідкістю. Члени «Просвіт» переключилися на видання й розповсюдження української книги, популяризації

творів класиків української літератури, праць краєзнавчого характеру, читанок, календарів, книжок побутового характеру, які містили поради з гігієни, медицини, агрономії, домашнього господарювання тощо.

Важливим напрямком діяльності «Просвіт» була організація театральних вистав, літературно-музичних вечорів, ювілейних святкувань, які знайомили з творчістю видатних українських письменників, поетів, композиторів і тим самим сприяли пробудженню національної гордості, самосвідомості, поваги до Батьківщини.

Необхідно наголосити на тому, що особливістю діяльності катеринославської «Просвіти», яка замикала у своїх рядах біля 400 членів та мала до 15 філій, була аматорська театральна діяльність. В народі ще жили легенди, притчі, розповіді, билини, пісні, козацькі традиції, які зберігали національні почуття. Мешканці філій мали змогу дивитися вистави, літературно-музичні вечори, котрі відображали рідну картину народного життя, впливаючи на формування патріотичних почуттів молоді.

Так як рідна мова офіційно була заборонена, просвітяни проводили позанавчальну виховну діяльність в початкових школах, влаштовуючи свята для дітей, на яких читали вірші, співали рідною українською мовою.

Серед найактивніших діячів товариства були Д.Дорошенко та Д. Яворницький.

Київська «Просвіта» у 1906 р. об'єднувала 277 членів, а в 1909 р. – вже 625, серед яких була еліта української інтелігенції – В.Антонович, М.Сумцов, Б. Грінченко, І.Огієнко, С.Русова, О.Пчілка, Леся Українка та багато ін. Товариство займалося чотирьма напрямками: видавничим, бібліотечним, шкільним та артистичним. Самим потужним напрямком був видавничий (очолював Б. Грінченко), якому належать біля 35 видань художнього, науково-популярного, практичного характеру.

Бібліотечний напрямок мав на меті створення книгозбірні, яка мала складатися з книжок та періодики на іноземних мовах з усіх галузей знань, але особлива увага приділялася українським виданням та літературі про Україну. Шкільний напрямок опікувався відкриттям української початкової школи, на яке офіційного дозволу товариство так і не отримало. Просвітяни спрямували дільність на організацію лекцій з різноманітних тем: історії, культури, медицини, застосовуючи унаочнення.

Необхідно наголосити й на тому важливому факті, що товариства хоча й мали суто національну форму культурно-освітньої роботи, але не носили націоналістичного характеру, формуючи культуру міжнаціонального спілкування. Представники інших націй, що мешкали на території України і відвідували вечори, записувалися до членів «Просвіти». Таким чином, у складі товариств були і євреї, і літовці, і греки, і поляки.

Найважливішими чинниками функціонування «Просвіти» міжвоєнного періоду стало відстоювання національних інтересів й законних конституційних прав українців, боротьба за збереження й розвиток рідної мови, преси, видань, поширення часописів й аматорсько-театрального мистецтва, утвердження почуття національної гідності, народних звичаїв, традицій, менталітету, самобутності, реалізацію національних прагнень українців.

Висновок. Громадське культурно-освітнє товариство «Просвіта» було засноване кращими представниками української інтелігенції і стало одним із помітних явищ вітчизняної історії другої половини XIX – першої половини XX ст. Ця громадська організація відіграла виняткову роль у справі національного самозбереження, формуванні національної самосвідомості українців, народної просвіти, економічного й культурного піднесення, пропагуючи рідну мову через популярну літературу, часописи, що знайшли своє місце в сотнях читалень, серед тих українців, котрі виїжджали в пошуках кращої долі за кордон. «Просвіта» сприяла поширенню основ економічних знань серед населення, а також кращих здобутків української та світової культури.

Література

1. Губ'як В.Д. Просвітницький рух у Західному Поділлі в контексті українського національно-культурного відродження (60-і роки XIX - 30-ті роки XX ст.): Автореферат ... канд. іст. наук / В.Д.Губ'як . - К., 2004.-20 с.
2. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні.- К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2003.- 416 с.
3. Крип'якевич І.П. Історія України / П.Крип'якевич. – Львів: Світ, 1990.-520 с.
4. Нарис історії «Просвіти»/ Р. Іваничук, Т. Комаринець, І. Мельник, А. Середяк. – Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993. – 232 с.
5. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: Навч. посібник/ О.В.Сухомлинська та ін.; за ред. О.В.Сухомлинської. - К.: Заповіт, 1996. 304 с.
6. Педагогічний словник/ За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001.- 516 с.
7. Штойко П.І. Культурно-освітня робота товариства «Просвіта» (1868-1939) // Розвиток школи і педагогічної науки на Україні// Тези доповідей міжвузівської науково-практичної конференції, присвяченої 1000-річчю школи Київської Русі.- Ніжин, 1989. -112 с.

ЗІНЬКОВСЬКИЙ Ю.Ф.,
дійсний член Академії педагогічних наук України, лауреат Державних премій СРСР і України, заслужений діяч науки і техніки України, доктор технічних наук, професор, завідуючий кафедрою НТУУ „КПІ”

ДЕЯКІ КРИЗОВІ ЯВИЩА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

«Освіта – це борг, який теперішнє покоління має сплатити прийдешньому»
Д. Пибоди

Деякі риси сучасної вітчизняної освіти характеризують її як таку, що знаходиться у стагнаційному стані; її потенціал можливо збільшити за рахунок покращення як її самої кондицій, так і підвищення якості підготовки абітурієнтів та збільшення мотивації навчання у студентів, наприклад, гарантуванням їх працевлаштування за фахом.
Ключові слова: вища освіта; освітянська, професійна підготовка; статус університету; тестування; ліцензування; акредитація; економіка освіти; паралельна освіта; технологія навчання; працевлаштування.

Некоторые черты современной отечественного образования характеризуют его как такого, который находится в стагнационном состоянии; его потенциал возможно увеличить за счет улучшения как его самого кондиций, так и повышения качества подготовки абитуриентов и увеличения мотивации обучения у студентов, например, обеспечением их трудоустройства по специальности.
Ключевые слова: высшее образование; образовательная, профессиональная подготовка; статус университета, тестирование; лицензирование аккредитация; экономика образования; параллельная образование; технология обучения; трудоустройства.

Some features of present national higher school characterize it as one being in stagnation. However, its potential can be increased by means of system improvements and enhancement of matriculant'

© ЗІНЬКОВСЬКИЙ Ю.Ф., 2010.

quality. Increasing of students' motivation for study could be provided, for example, by means of assured provision them the working places upon the graduation.
Keynotes: higher education, professional education, multilevel education, university status, testing, licensing, accreditation, economy of education, technology of study, provision of working place.

Як національний соціальний інститут незалежного суспільства наша вища освіта розвивається ось вже два десятиліття.

Цей строк достатньо малий аби покірливо змиритися з її, освіти, негативними проявами, але великий – щоб зрозуміти її вже отримані недоліки з метою їх мінімізації.

В середині 90-х років минулого століття ми зрозуміли, що вантаж недоречностей, який привнесла свого часу радянська вища школа, достатньо вагомий, та наша національна вища школа повинна була б за більш-менш короткий термін здійснити свої цільові напрями оновлення на основі суспільно-економічних завдань нашої країни та необхідного західного вектору розвитку нації.

Вже тоді суттєвими вадами вищої школи були: завелика кількість закладів освіти та навчальних спеціальностей; застаріла матеріальна база навчального процесу; репродуктивна, а не креативна технологія навчання; відсутність тісних контактів з роботодавцем; невиправдано велике зростання кількості недержавних вишів; зменшення рівня науково-дослідної роботи тощо.

В той час, мабуть 70% випускників мали кваліфікацію «інженер», що призвело до їх «перевиробництва» та, як наслідок, появи в економіці країни дивних посад – «інженер відділу кадрів, «інженер із соцзмагань», «інженер-льотчик» і т. д. Інженер – це розробник об'єктів техніки і ніякого відношення до іншого він не повинен мати. Але перекоси у системі кваліфікацій в освіті, недостатня кількість гуманітарних навчальних фахів і відповідних освітянських закладів призвели до гіршого – неадекватного неконтрольованого збільшення «м'яких» спеціальностей, ВНЗ, які за декілька років перенаситили ринок гуманітарни професій, та при тому не були зменшені кількості технічних ВНЗ та спеціальностей і це при перманентній стагнації вітчизняної промисловості. Така ситуація може бути пояснена або безвідповідальністю влади, або її короткозорістю, або системною некерованістю галузі освіти.

Наступні десять років історії нашої вищої освіти пройшли, нажаль, під знаком інтенсифікації цих деструктивних явищ замість створення бази для її креативного реформування.

За цей час найбільш помітною новацією стало введення трьох -

ступеневої системи підготовки з встановленням освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр, спеціаліст, магістр. Принаймні дві причини не дозволяють її оцінити як задовільну. Перша в тому, що хоча рівень «бакалавра» має самостійне «юридичне» значення (особа отримує відповідний диплом та право на працевлаштування), економіка країни ось вже п'ятнадцять років не зацікавлена в отриманні такого фахівця, державними органами не розроблений чіткий перелік посад для нього, не запропонований перелік його посадових функцій тощо. Майже стовідсоткова кількість бакалаврів-випускників з огляду своєї незатребуваності мають мотивації не залишити заклад освіти і продовжують навчання для отримання ще одного диплому (спеціаліста або магістра), вважаючи перший диплом практично зайвим.

Друга причина в тому, що мета моделі вітчизняного магістра, яка у свій час пройшла широке та схвальне обговорення, не досягнута. Умова перетворення магістранта у магістра – успішний захист магістерської дисертації, натомість у більшості ми стикаємось із системною неспроможністю за один – півтора роки навчання підготувати магістерську дисертацію, яка б мала явні ознаки науково-дослідницької кваліфікаційної роботи.

Поготів, мабуть, (80…90)% вишів, встановили тривалість магістерського курсу навчання у один-півтора навчальні роки. З огляду, що не менше половину цього терміну йде на аудиторні заняття, часу на дослідницьку роботу студента залишається замало.

Ще треба вказати на погану сполученість навчальних чотирирічного бакалаврського плану з, в більшості, однорічним магістерським.

Бакалаврська підготовка – лише базова вища освіта і перетворити її за один рік (насправді за півроку) у повну вищу справа безперспективна і тому багаторівнева система у сучасному вигляді не може бути оцінена як повністю задовільна.

Новий, сучасний етап розвитку вітчизняної вищої школи мав початися у 2005 році, коли з травня того року Україна стала підписантом Болонських угод, заявивши про бажання працювати в Європейському освітянському середовищі. Аби досягти Європейських кондицій українська освіта повинна здолати, умовно кажучи, три поверхи величезної споруди, назва якої «освітянський світовий простір». Опинитися на першому поверсі означає позбутися накопичених своїх відомих недоліків, прийняти західну термінологію та порядок організації навчального процесу, у тому числі модульно-рейтингову трансферну систему оцінювання знань, перейти до нової системи оцінок знань та ін. Другий поверх ми змогли б подолати при більш серйозній деформації нашої вищої освіти – виведення технікумів поза рамки університетської школи; узгодження з європейськими освітньо-кваліфікаційними рівнями та термінів навчання та, головне, досягнення

високих щаблів якості – якості навчання та якості підготовки. Погана якість освіти згубніша вогнищ інквізиції. Це явище призводить до насичення вітчизняної економіки «низькосортним» кадровим складом, знижує вимоги до загальної школи, принижує репутацію гуманітарного сектору країни, суттєво зменшує конкурентоздатність наших фахівців порівняно із західними.

Ключовою проблемою на цьому етапі розвитку вищої освіти є працевлаштування випускників. Це настільки актуальна проблема, що в дискусіях «болонських» закордонних диспутів щодо доцільної тривалості навчання у вищій школі домінує думка – «вчитися треба доти, поки людина не знайде добру роботу». «Добра робота» випускника – це робота за фахом, добре оплачувана та перспективна для фахової кар'єри спеціаліста Погане працевлаштування – це підрив авторитету вищої школи, зменшення мотивації абітурієнтів до навчання та, врешті-решт, перекіс у соціально-адміністративній структурі суспільства.

Досягти третього поверху освітянської будівлі європейської архітектури – означає зробити наші ВНЗ привабливими для іноземних студентів. Для цього треба забезпечити академічну мобільність як студентів, так і викладачів, маючи на увазі можливість для них на визначених етапах навчання змінювати не тільки вітчизняні, але й закордонні ВНЗ.

Привабливість освітніх послуг для іноземців – це достатній рівень життя в країні, інноваційний тип економіки, відсутність міжнаціональних і міжетнічних конфліктів у суспільстві, повага до світових та європейських цінностей.

Порівнюючи інтенсивності зусиль, необхідних для подолання цих трьох уявних поверхів, підкреслимо, що перший може бути успішно подоланий при бажанні самих ВНЗ; другий – в основному завдання Міністерства освіти. Третій – прерогатива держави та політична воля її керівництва, бо без ефективної підтримки уряду ці завдання нездоланні.

За більш ніж п'ять років успіхи болонських, європейських перетворень сягають, мабуть, не більше п'яти відсотків від бажаного, від змістовних, необхідних об'ємів реформування вищої вітчизняної освіти.

Спробуємо неупереджено схарактеризувати сучасний її стан.

Кількісно вона завелика: в країні біля восьмисот вишів. Це означає, що пересічно в кожному райцентрі країни є 2…3 заклади вищої освіти, що навіть при п'ятистах тисячах випускників середньої школи за рік пересічно 650 випускників (якщо всі «підуть» у вищу школу) будуть абітурієнтами одного ВНЗ. Це означає, що якщо середня кількість навчальних спеціальностей вишів становить 10…15, то конкурс на спеціальність становить 40…60 осіб, що аж у півтора-два рази менше пересічного ліцензійного обсягу за спеціальністю. Тобто маємо ситуацію з практичною відсутністю системного

конкурсу абітурієнтів, натомість з конкурсом закладів освіти.

Структурно система вищої освіти громіздка, наприклад, її надають шість типів закладів: вище професійне училище (надає випускникам освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста), технікум (забезпечує рівень «молодшого спеціаліста»), коледж (рівень бакалавра), інститут (рівень спеціаліста), академія, університет (рівень магістра).

Надання колишнім навчальним інститутам статусу «університет» проводилося МОНУ безсистемно, як формальне перейменування, не виставляючи якихось вимог, які б заклад освіти повинен був виконати. Майже сто відсотків навчальних закладів отримали цей статус, не задовольняючи хоча б основних вимог до них, а саме: університет – провідний центр науки і освіти, який має право (через спеціалізовані ради) надавати фахівцям науковий ступінь; він осередок інноваційного розвитку науки і освіти з широким спектром природничо-наукових, гуманітарних та інших галузей науки, техніки, культури; він проводить просвітницьку діяльність серед населення; він – вогнище (осередок — 1. Місце зосередження чого-небудь; центр. // Центральний, вузловий пункт чого-небудь. // Місце зародження, виникнення, джерело поширення чого-небудь)національної культури та засіб зв'язку з іншими країнами і народами.

Скороспіле перейменування всіх закладів вищої освіти 4-го рівня акредитації в університети – недалекоглядне рішення. Воно, зокрема, спонукало до логічно неправочинного відкриття ними нетитульних спеціальностей та факультетів – з економіки, права, соціологічних напрямів, що призвело до швидкого перенасичення економіки фахівцями невисокої кваліфікації.

Нівелювання (майже одночасно) високого статусу «університет» по сотнях закладів освіти стало можливим через амбіційність педагогічних колективів, що не стримувалась але потуралась керманичами освіти. Така ж доля спіткала починання з «відокремлення» кращих університетів держави присвоєнням їм статусу «національний». Це повинно було торкнутися лише «базових» за навчальними напрямами закладів освіти загалом у кількості 13-15. Наразі національних ВНЗ маємо сотню. Нещодавно на державному рівні було прийняте рішення «Сприяти розвитку наукових досліджень у вишах шляхом введення статусу для виша як «дослідницького». Такий статус мав надаватися закладам з визначним рівнем дослідницької роботи інноваційного характеру, що дозволяє, до речі, вести навчальну роботу на основі власних наукових досліджень. Було прийняте рішення про присвоєння цього статусу НТУУ «КПІ» та Національному університету ім. Т.Г. Шевченка, але через короткий строк, зламавши бар'єри «пристойності» почався як хвиля процес необґрунтованого присудження цього відповідального рангу

закладам, що не заслуговують на це. Отака девальвація понять культурних цінностей стала, нажаль, постійним явищем не тільки в освіті та нагадує інфляційні процеси в економіці.

Тут не можна обійти проблему соціального, громадянського статусу наших університетів, їх місії. Класичний європейський університет – це державно-громадський інститут з основним завданням – розповсюдження культури, яке пов'язано з освітянською та науковою функціями, професійна підготовка слухачів не була на першому плані, а освітянська компонента домінувала. Наразі європейський університет переживає кризу у зв'язку зі зміною парадигми освітянського середовища. Почали домінувати «кузні професійних кадрів». Широта та енциклопедичність підготовки втрачає сенс, бо вони, нажаль, в ринкових умовах «нерентабельні». Американський університет в умовах зростаючого глобалізму орієнтується лише на професіоналізм, підготовку фахівців найвужчого профілю, які орієнтовані та адаптуємі вже на студентській лаві у сфери управління, технології, промисловості, аграрного сектору, медицини та ін.

Таким чином, існуючий «злам» європейської концепції університету, яка була більш пов'язана з національною ідеєю своєї країни, означає заміну національних тенденцій на транснаціональні (глобалістскі), що орієнтує сучасні університети не на академічну науку, яка є в цьому сенсі другорядною, а на «професійну» модель вищої освіти.

Нажаль, за болонськими канонами ми «поспішаємо» отримати таку модель вітчизняного університету, яка вже може вважатися відсталою, не сучасною і тому наші «болонські» перетворення мають характеризуватися більш критично.

У кожного виша однією з важливіших проблем є комплектування першого курсу. Традиційно це робиться безпосереднім контактом абітурієнта з ВНЗ, коли перший пропонує свій об'єм знань, інший пересвідчується в їх кондиційності саме для себе, для конкретного закладу освіти. Такий алгоритм, «сценарій взаємовідносин сам-на-сам» мав принаймні дві переваги. Перша – ВНЗ підбирав студента для себе, тобто враховуючи свої особливості, задачі, мету; інша – абітурієнт ще в шкільні роки готувався до свого ВНЗ, готуючись заздалегідь до визначених умов вступу та наступного навчання. Дуже низька якість підготовки школярів (яка в більшості випадків не задовольняє вимогам вишів для першокурсників), завишення у школі оцінок, незбагненне зростання кількості випускників шкіл - медалістів, різниці в рівнях підготовки в містах та в не містах, по різних регіонах справедливо спонукало Міносвіти ввести централізовану так звану незалежну систему тестування випускників середньої школи. За декілька років роботи система виявила, принаймні, три суттєві недоліки: завищення оцінок підчас тестування (що збільшується з кожним

роком); відсутність зворотного зв'язку тестувальних центрів зі школами (як правило школи не знають результати тестування своїх школярів, що не дає можливості корегування процесів навчання) і останнє – химерний наслідок освітянської демократії – подання абітурієнтом одночасно заяв у десятки (в т.ч. різногалузеві) ВНЗ на десятки різних (в т.ч. принципово різних) спеціальностей. Вже не треба нагадувати, що при всьому цьому ВНЗ позбавились «свого» і отримали випадкового студента.

Існуюча система позашкільного та поза ВНЗ тестування, втручання в цей непростий процес третьої «особи» – держави робить цю новацію не тільки не корисною, але й, можливо, шкідливою, особливо у тому сенсі, що довгострокове одинадцятирічне навчання за своєю значущістю для школяра поступається процедурі короткочасного тестування в умовах малозначущості шкільних іспитів.

Сумнопомітною ланкою життя сучасного українського вишу є процес ліцензування та акредитації як окремої навчальної спеціальності, так і закладу освіти вцілому.

Створений майже двадцять років тому інститут ліцензування та акредитації на думку керівників мав стримувати процеси безконтрольного відкриття нових навчальних спеціальностей у закладах освіти та самих закладів. Але збільшення кількості ВНЗ та спеціальностей, навчальних напрямів у них проходило безконтрольно, як пошесть, поза впливу компетентних освітянських фахівців, але під впливом «місцевих» умов та амбіцій, без підкріплення відповідною матеріальною базою та науково-освітянськими кадрами.

Акредитаційна комісія не впоралася зі своїми стратегічними завданнями. По-перше, тому що спрацював той людський фактор, який можна назвати девальвацією понять культурних цінностей, соціальних інтересів, що в багатьох випадках перетворює освіту в справжній бізнес. По-друге, акредитаційні комісії, визначаючи можливість відкриття нової спеціальності, керувалися лише одним критерієм – спроможністю ВНЗ (колективом кафедри, факультету) готувати спеціалістів, але не керувалися доцільністю цього заходу, виходячи з інтересів галузей економіки, окремих регіонів країни та, врешті решт, можливістю працевлаштування за фахом майбутніх випускників.

Серед заходів нової вітчизняної вищої школи існуючий інститут ліцензування і акредитації не може претендувати на позитивну роль та оцінку.

Наука – мабуть найслабкіша ланка вітчизняних університетів; справа в тому, що сучасний університет за визначенням не тільки і не стільки розповсюджувач знань, але їх генератор.

Якщо за одиницю виміру науково-дослідницької ефективності діяльності вишу прийняти дріб, де чисельник – грошовий еквівалент виконаних дослідницьких, проектних, конструкторсько-технологічних робіт, а знаменник – бюджет закладу, то дуже небагато університетів мають цей показник більше 10…20 відсотків. Тому працювати на своїх статках від науково-технічних досліджень без завантаження своєю роботою державний бюджет неспроможний жоден виш країни. Причина – в низький науковій кваліфікації викладачів, незначних зв'язках з підприємствами та організаціями економіки, слабкій власній матеріальній базі. Особливо характерна ця ситуація для наукоємних галузей знань в областях інженерії, конструювання, технологій, сучасних розробок великої прикладної та, навіть, соціальної значущості. Теоретичні дослідження університетської науки в Україні розвиваються більш впевнено і отримують іноді наукові результати світового масштабу.

Саме тут наразі спитати – безоплатна вища освіта чи є благо? Відповідь на поверхні – державний ВНЗ завжди буде бідним з огляду завжди недостатнього державного фінансування, отже і освіта завжди буде недостатньою, урізаною, її якість буде некондиційною, творчі фахові можливості випускників неповними, а самі вони неконкурентоздатними. Безоплатна вища освіта – це чергова пільга для населення, чергова серед, мабуть, ста інших видів пільг. Безоплатна освіта знижує мотивацію школярів та студентів до наполегливого навчання, робить диплом випускника девальвованим відносно знань. Безоплатна освіта – це гримаса минулого авторитарного ладу; вона не дає можливості розвиватися великим ВНЗ та дає можливість існувати середнім та малим. Платне навчання – це не придушення населення, а данина поваги до нього, гарантія високоякісних освітянських послуг. Заявлене в цьому році скорочення державного фінансування на так зване «держзамовлення» у вищій освіті свідчить, що безоплатна вища освіта (як і «безоплатна» медицина) – це соціальна химера, яка не може довго існувати при ринковій економіці без ризику швидко зруйнувати вищу освіту як систему.

До проблеми наукових досліджень у ВНЗ відноситься питання підготовки ним наукових кадрів вищої кваліфікації. У1998 р. в Україні було успішно захищено 3666 дисертацій (з них 463 докторських), у 2009 р. – ці цифри такі: 8355 (989 докторських). Тобто за 11 років усе зростаючої стагнації економіки (у цей час ВВП країни зменшився вдвічі) кількість захистів збільшилась більш ніж удвічі. Це може бути зрозумілим, беручи до уваги дві обставини – зменшення вимог до дисертації, тобто її – дисертації – девальвацію, та несучасна, застаріла їх тематика.

Нажаль, з сумом можна констатувати, що в масовій кількості теперішня наукова дисертація навряд чи може класифікуватися як дослідницька робота,

яка містить нові теоретичні узагальнення й розв'язання значної наукової проблеми, значущий внесок у науку та практику.

Треба підкреслити, що пересічно 70% докторських та 80% кандидатських в країні виконується та захищається саме у сфері освіти, наукова спроможність якої схарактеризована вище.

Вінець освіти – це диплом, це наступний щабель соціальної драбини, для людини він повинен бути гарантією працевлаштування. Він – мета та сенс освіти, він – та сама мотивація, що спонукала молоду людину значну частину своєї молодості присвятити перспективному навчанню. Але відсоток випускників вітчизняних вишів, які одразу знаходять та отримують роботу зі спеціальності не перевищує 30, більшість молодих спеціалістів задовольняється нефаховим своїм використанням з боку роботодавця. Ймовірність свого фахового працевлаштування для них з кожним роком не збільшується; але якщо таке діється, тоді організація, яка чекала на спеціаліста, через декілька років отримує не фахівця, а людину, яка потребує суттєвого «донавчання» з дуже великим терміном адаптації. Хоча б з цього приводу кількість випускників вищої професійної школи міг би безболісно на деякі періоди скоротитися удвічі.

Вища школа західних країн відповідає на подібні соціальні виклики наданням студентам так званої паралельної другої вищої освіти.

Ясна річ, що під паралельною освітою розуміється одержання студентом у своєму університеті другого диплому не із професії, спорідненої «своїй», це нагадувало б підвищення кваліфікації у близькій галузі знань (або ж перепідготовку). Паралельна освіта саме ефективна для розширення кругозору в інших областях, бо вона розширює можливості першого диплому і, одночасно, полегшує, спрощує отримання другого диплому в іншій, так би мовити «перпендикулярній» області.

Найпопулярнішими вже декілька років для паралельної освіти залишаються спеціальності фінансово-менеджерського блоку: економіка, фінанси, менеджмент, маркетинг. Для студентів інженерних спеціальностей, наприклад, паралельна підготовка у цих напрямах на рівні другого диплому забезпечує суттєво більшу їх конкурентоздатність при занятті посади і суттєво підвищує їх майбутню професійну віддачу в умовах ринкових відносин.

На сьогоднішній день в Україні біля 30 тисяч осіб отримують другу освіту і лише, можливо, 5-10 процентів з них отримують паралельну освіту. Причина у тому, що дуже мало університетів, які здатні гарантувати повноцінну, високоякісну підготовку студентів з другої освіти, не знижуючи якість першої.

Ще від однієї хвороби, як від пошесті, страждає вища освіта – це

студентське списування. Це явище настільки широко розповсюджене зараз, що треба говорити про системну «крадіжку» знань, а значить завищення оцінок, тобто не повній адекватності реальної кваліфікації фахівця офіційно заявленому його статусу. Така необхідна в молодому віці наполеглива розумова робота масово замінюється так званими «шарами», підказками, списуванням так системно, що навряд дивують нас чисельні об'яви на вулицях з пропозиціями виконати для замовника реферат, курсовий проект, диплом та, навіть, дисертацію. Тут йдеться не стільки про таку оригінальну технологічну складову навчання, але й про духовне, моральне спотворення особистості, яка задовольняється документом про освіту, але не освіченістю.

Наша вища освіта ще, нажаль, користується застарілою технологією навчання – репродуктивною, яка презентується одним словом «повтори», замість креативної, конструктивної, яка характеризується словом «створи». Для першої основним видом навчання є лекція, формою контролю – вербальна відповідь студента; для іншої технології – превалювання семінарів, самостійна робота студентів, наукова робота, відповіді – це виконані практичні або теоретичні завдання, участь в розробці об'єкту, процесу, які потребують не тільки знань, але й умінь, компетенцій.

Затримки в переході до креативної системи навчання пов'язані як з небажанням тих, хто вчиться, інтенсифікувати процес навчання, так і пасивність викладачів, яка викликана неминучою необхідністю змінювати акценти педагогування з теоретизованого подання матеріалу на прикладний, необхідний та можливий для практичного використання.

Мабуть саме це – креативна або репродуктивна технологія навчання – вододіл між прогресивною та стагнаційною школами.

Ця проблема багаторічна і вирішити її можливо лише серйозною якісною трансформацією складу викладачів вищої школи. Соціальний шлях теперішнього пересічного викладача – діт. садок – загальна школа – ВНЗ. У нього не було можливості попрацювати хоча б короткий термін у галузі економіки, для якої він готувався студентом, поготів, як викладач, він не знає особливостей виробництва та об'єктивно не в змозі готувати студентів адекватно вимогам цього виробництва, він не може «занурити» студента в його майбутню професію, бо сам не володіє її практичними «тонкощами». Такий педагог, можливо, може дати своєму студентові освіту, але «надати» професію – навряд чи.

З цього приводу не можна залишатися осторонь такої проблеми вищої школи як надання нею випускникові професії. Вища освіта принципово має дві компоненти – освітянську та професійну. Вітчизняна школа педалює, головним чином, першу складову називаючи таку підготовку фундаментальною,

та лише на другому плані опиняється функція надання професії. Причини такого підходу: недостатність матеріальної бази ВНЗ (особливо на технічних спеціальностях), слабкі зв'язки з підприємствами економіки (виробництва) та, врешті решт, невпевненість виша у працевлаштуванні випускника за фахом. Таким чином, так звана фундаменталізація навчання – це вимушений крок превалювання освітянської компоненти над професійною – не більше як данина неспроможності підготувати сучасного спеціаліста, в першу чергу, з високотехнологічних напрямків.

У західних вишах картина зворотна: вони не можуть собі дозволити не готувати професіонала, «даючи» йому лише «освіту» , тобто вони не можуть не виконати соціальне замовлення суспільства і ринкове зобов'язання перед громадянином – забезпечити його професією як надійним джерелом його матеріального існування.

Ми не часто нагадуємо собі про стандартизацію освіти, на освітянських стандартах базується діяльність інституту ліцензування та акредитації в системі вищої освіти.

Цей інститут працює незадовільно, бо не працюють стандарти; а їх мета – підвищити якість навчання, а не усереднити вимоги до суб'єктів освітянської системи, тому, що навряд можливо вважати сучасними освітянські стандарти, якщо вони з легкістю виконуються всіма без винятку закладами освіти.

Перераховане – своєрідний мартиролог нашої вищої освіти, кожне з них, нажаль, не здивує досвідченого викладача вітчизняного виша, бо він цими хворобами хворіє, ними переймається, він за своє багаторічне служіння освіті бачить стійку її стагнацію, професійно страждає, коли першокурсник не підготовлений у достатній мірі до вищої освіти, коли випускник, на думку викладача, не в змозі ефективно вписатися в складний світ економіки, виробництва 21-го століття. Викладач не взмозі змінити систему, це – функції та обов'язок керівництва системи державної освіти, за ним слово та рішучі дії. Хоча б до середини поточного століття цей мартиролог повинен бути знівельований.

Таким чином, вища освіта розвивається, в основному, кількісно, ухиляючись від курсу на підвищення якості навчання та освіти, при цьому навіть наші «болонські» перетворення у більшості формальні і «носять» косметичний характер; структурно вона переобтяжена неефективними зайвими класифікаціями – рівні підготовки, рівні освітніх закладів тощо; неясне положення з т.з. освітянськими стандартами, поготів з їх додержанням, у зв'язку з чим випускники різних вишів навіть за однією спеціальністю мають різнопланову підготовку,яку важко порівняти. Діяльність завеликої кількості ВНЗ керується спеціальним, уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки формально, без у необхідній мірі фіскальної

функції, без загального стратегічного плану їх розвитку в сенсі забезпечення сучасними кадрами вітчизняної економіки, в цьому плані державна освіта та економіка країни працюють за своїми окремими годинниками, які незвірені один з одним.

Незадовільна ситуація з вищою освітою знижує не тільки її авторитет та громадську довіру до неї, але й надію на такі бажані економічні реформи країни.

Вітчизняна вища освіта втратила авторитет соціального інституту, який надає в повному розумінні цього поняття «вищу освіту», тобто таку, після отримання якої людина володіє адекватними сучасності елементами світової чи національної культур, рисами прогресивності, духовності, моральності; до цього варто додати демократичність, патріотизм, основи релігійності та, взагалі, всі ті риси, які заповідають біблейські норми. Чи можна стверджувати, що сучасний володар диплому про вищу освіту є носієм цих людських чеснот, натомість, якщо їх недостатньо, то ж де їх отримати, якщо не у «вищій освіті», тому що більш «вищої» нема.

Якщо ж говорити про професійну її спрямованість (яку в більшості випадків деякими освітянами помилково розглядається як припустима альтернатива «освітянській» компоненті), то її стан та можливості наразі критичні.

В умовах фактичної відсутності дієвого опору з боку провідних університетів все зростаючим негативним явищам у вищій освіті з кожним роком кризові тенденції становляться більш помітними і тому дієві зміни необхідні бути все більш рішучими. Ці міри мабуть є вже нагальними, поки точка незворотної деформації ще не досягнута.

Система нашої освіти завжди, окрім останніх десятиріч, була більш стійкою у порівнянні з соціальними, політичними та економічними структурами. Це робило вітчизняну освіту стабільною, а ґрунтовною вона була у зв'язку з високим рівнем громадської довіри до неї.

Реформи, що проходять у країні не можуть суттєво не зачепити на цей раз і системи освіти, по-перше, тому, що соціально-суспільні зсуви у державі занадто значні, та, по-друге, на початку 21 століття система потребує модернізації.

ЗМУНЧИЛОВА І.С.,
викладач англійської мови
підготовчого відділення
Чорноморського державного
університету ім. Петра Могили

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (В УМОВАХ ГУМАНІТАРНОГО ВНЗ)

Автор статті вивчає теорію та методику професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів в умовах гуманітарного ВНЗ. Визначається поняття "іншомовна компетентність". Розглядаються методи формування іншомовної та інформаційної компетентності у студентів ВНЗ у процесі вивчення курсу іноземної мови. Досліджуються умови створення та використання технічного навчального середовища на базі ВНЗ України.
Ключові слова: компетентність, іншомовна компетентність, сучасні інформаційні та телекомунікаційні комп'ютерні технології, технологічне навчальне середовище.

Автор статьи изучает теорию и методику профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов в условиях гуманитарного ВУЗа. Определяется понятие "иностранная компетентность". Рассматриваются методы формирования иностранной и информационной компетентности у студентов ВУЗа в процессе изучения курса иностранного языка. Исследуются условия создания и использования технической среды обучения на базе ВУЗа Украины.
Ключевые слова: компетентность, иностранная компетентность, современные информационные и телекоммуникационные компьютерные технологии, технологическая среда обучения.

The author of the article learns the theory and the technique of vocational training of the future programming engineers in the conditions of Humanitarian higher educational institution. The concept "foreign competence" is defined. Methods of formation of foreign and information competence of students of HIGH SCHOOL in the course of studying of a foreign language are considered. Conditions of cre-

© ЗМУНЧИЛОВА І.С., 2010.
УДК 811.111'276.6:004

ation and using of the technical environment of training on the basis of HIGH SCHOOL of Ukraine are investigated.
Keywords: competence, foreign competence, modern information and telecommunication computer technologies, the technical environment of training.

Наростаючі світові процеси глобалізації виділяють знання та інновації головними чинниками конкурентноздатності національних економік. Безсумнівно, приєднання України до Болонського процесу у 2005 році стало важливим кроком на шляху реалізації стратегії входження України в європейський інтелектуальний простір у сфері вищої освіти. Нові можливості, пов'язані з перспективою входження до загальноєвропейського освітнього простору, а саме:

- визнання українських дипломів на міжнародному рівні;
- більша мобільність в європросторі для студентів та викладачів;
- спільні освітні та пошукові проекти з європейськими університетами;
- конкурентоспроможність на європейському і світовому ринку праці [11], впевнюють освітян у неможливості інтеграційних процесів без оволодіння щонайменше однією іноземною мовою та новітніми інформаційними технологіями. Тому в сучасній педагогіці та вищій школі виокремлюється освітній напрямок, який називають компетентнісним підходом [2].

Компетентнісний підхід в сучасній освіті являє собою **проблему**. Як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники почали не лише вивчати компетенції, виділяючи від 3 до 39 [9] її різновидів, але й будувати освіту, маючи на увазі її формування як кінцевий результат даного процесу (Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Петровська). Вчені для різних видів діяльності називають різні види компетентності. Наприклад, для мовної компетенції/ компетентності Рада Європи (1990) виділяє стратегічну, соціальну, соціолінгвістичну, мовну та навчальну.

Окрім того, у вітчизняній педагогічній науці активно розробляються «еталонні моделі компетентності» [3] та «комплекс професійних компетентностей» підготовки майбутніх фахівців у вищих закладах освіти [4]. На особливу увагу заслуговує нещодавно розроблена "концепція компетентності" як провідна ідея для сучасної національної системи освіти, суть якої полягає в тому, що «система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, але й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи здобуті знання і беручи на себе

відповідальність за дану діяльність» [10]. Як бачимо з цитати, компетентність можна вважати одним з вагомих критеріїв підготовки фахівців у вищих закладах освіти.

Цікавим є погляд І.Зязюна, який вважає компетентність першоосновою професійності. На перше місце він ставить комплексність знань, а саме: вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії [5]. Якщо спроектувати зазначені вченим характеристики на навчальний процес, що здійснюється іноземною мовою, то стає зрозумілою необхідність як теоретичних (declarative), так і діяльнісних (procedural) знань.

В плані використання можливостей застосування компетентнісного підходу при навчанні майбутніх інженерів-програмістів іноземній мові у ВНЗ нас більшою мірою цікавить поняття «іншомовна компетентність». Загалом появу терміну «компетентність» стосовно мови і комунікації у понятійному апараті цілого ряду гуманітарних наук (філософії, педагогіки, психології, лінгводидактики, соціології) пов'язують з іменем відомого зарубіжного вченого Н.Хомського. У його концепції вивчення мов зустрічаємо такі поняття: «граматична компетентність», «мовна здатність» (linguistic competence), «мовне застосування», «мовна активність» (linguistic performance) [12].

Заслуговують на увагу праці М.Кенела і М.Свейна, які в моделі іншомовної комунікативної компетентності виокремлюють чотири компоненти-компетенції:

- граматичну компетенцію – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;
- соціолінгвістичну компетенцію – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо);
- дискурсивну компетенцію, або компетенцію висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби;
- стратегічну компетенцію – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку "недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів" [16].

Сучасні дослідники підкреслюють, що саме ця модель іншомовної комунікативної компетентності мала неабиякий вплив на подальші наукові дослідження проблеми.

Досить цікавим є дисертаційне дослідження О.Іскандарової, яка розглядала формування «іншомовної професійної компетентності спеціаліста» і в своїй праці розробила концепцію формування іншомовної професійної компетентності студентів медичного вузу [6].

Рівень економічного та технологічного розвитку сучасної світової спільноти вимагає від майбутнього спеціаліста формування досвіду існування в інформаційному просторі, тобто – інформаційної компетентності. Для майбутніх інженерів-програмістів ця проблема є особливо значущою. В свою чергу перед сучасною професійною освітою постає **проблема** в об'єднанні двох цілей: **формування іншомовної та інформаційної компетентностей** у студентів ВНЗ у процесі вивчення курсу іноземної мови в умовах гуманітарного ВНЗ [1].

Згідно до вимог програми з англійської мови для професійного спілкування – English for Specific Purposes (ESP) – майбутній фахівець має вміти реагувати на основні ідеї та розпізнавати суттєву важливу інформацію під час детальних обговорень, дискусій, офіційних перемовин, лекцій, бесід, що пов'язані з навчанням та професією; чітко аргументувати відносно актуальних тем в академічному та професійному житті; поводитись адекватно у типових академічних і професійних ситуаціях; телефонувати з конкретними цілями академічного і професійного характеру, висловлювати думки щодо змісту автентичних радіо- і телевізійних програм, пов'язаних з академічною та професійною сферами; реагувати на оголошення, доволі складні повідомлення та інструкції в академічному і професійному середовищах; адекватно реагувати на позицію / точку зору співрозмовника; пристосовуватися до змін, які зазвичай трапляються під час бесіди і стосуються її напряму, стилю та основних наголосів; виконувати широку низку мовленнєвих функцій і реагувати на них, гнучко користуючись загальновживаними фразами [15].

На думку фахівців, студенти мають оволодіти іноземною мовою на рівні B2 (Vantage - просунутий), який вимагає від них оволодіння навичками та вміннями брати участь у діалозі з достатнім ступенем невимушеності й спонтанності, так щоб відбулася природна інтеракція з носіями мови; може брати активну участь у дискусії у знайомих контекстах, викладаючи й захищаючи свою точку зору (свої погляди) [13].

Отже, основні **цілі** даної проблеми в тому, щоб володіння іноземною мовою допомагало майбутньому спеціалісту реалізовувати такі аспекти професійної діяльності як: своєчасне ознайомлення з новими технологіями, тенденціями розвитку науки і техніки, сучасними відкриттями; успішне виконання професійних функцій; пошук інформації, обмін досвідом; встановлення ділових контактів із закордонними партнерами, тобто забезпечує розвиток й удосконалення рівня його професійної компетенції [14].

В контексті мовної освіти це означає надання можливості використання інформаційних та телекомунікаційних технологій для створення технологічного навчального середовища (тобто середовища, у якому поряд із традиційними матеріалами та видами роботи використовуються можливості ресурсів інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) та навчальні матеріали нового покоління), а також середовищ, що передають соціокультурну своєрідність лінгвосоціуму, що вивчається [2].

Аналізуючи методичну літературу з класифікаціями та описом сучасних ІКТ, які використовуються (або лише плануються до використання) в сучасній професійній педагогіці, можна дійти такого висновку: можливості, які пропонують сьогодні сучасні інформаційні та телекомунікаційні комп'ютерні технології можна умовно поділити на два класи: навчальне середовище, де відбуватиметься процес опанування професійною іноземною мовою (тематичні форуми, дистанційні конференції, олімпіади, курси та проекти, розміщені на мікропорталах, закритих навчальних платформах або інтернет-сайтах) та інструментарій, засобами якого здійснюватиметься формування необхідних для майбутнього спеціаліста компетентностей (телекомунікаційні ресурси Інтернет , спеціалізоване лінгводидактичне програмне забезпечення та загальні програмні додатки). Це навчальні програми, аудіо- та відеопрограми, навчальні симулятори, тестові додатки, ресурси спеціалізованих сайтів тощо.

Документ «мікропортал» реалізується на базі текстового редактора, наприклад, Word, який містить не лише текстову інформацію, але й гіпертекстові посилання на ресурси Інтернету, окремі Інтернет-сайти (автентичні аудіоматеріали, відео-документи, анімація; відеокліпи, малюнки; графіки, таблиці, додаткові тексти тощо). Інакше кажучи, мікропортал — це виконаний в текстовому редакторі документ, що використовується як мала електронна платформа для роботи дослідницького та евристичного характеру [8]. Документ може також бути викладений у вигляді списку URL-адрес сайтів, що пропонуються до перегляду, завдань для роботи у всесвітній мережі Інтернет та питань для контролю засвоєного навчального матеріалу. В результаті, додаток Word, може перетворитися на дієвий інструмент навігації в Інтернет, що є основою технологічного навчального середовища.

Система керування процесом навчання, навчальна платформа, або ж закрите навчальне середовище– це програмне забезпечення для керування процесом навчання, що дозволяє створювати та розміщувати на платформі навчальні матеріали, вести облік результатів навчання, здійснювати зв'язок між учасниками цього процесу. Тобто, це структуроване багатовимірне навчальне середовище, котре поєднує можливості традиційного навчання із сучасними інформаційними технологіями, що базуються на автоматизації

взаємодії викладача та студента. Доступ до платформи зазвичай захищений паролем і дозволяється лише уповноваженим користувачам цієї платформи та може надаватися як через Інтернет, так і через внутрішню локальну мережу навчального закладу. В результаті створюється закрите навчальне середовище [8].

Одним із цікавих методів формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів сьогодні в умовах ВНЗ є метод впровадження навчально-контролюючої дистанційної програми з вивчення англійської мови та розміщення її на сайті ВНЗ. Дана програма покликана врахувати всі особливості викладання курсу «Іноземна мова» студентам, що вивчають комп'ютерні науки, узгодити всі навчальні матеріали з навчальною програмою дисципліни, надати можливість студентам сформувати навички самостійної роботи з метою вдосконалення знань та викликати бажання розвивати сформовані вміння та навички впродовж всього життя (що, власне, є метою дистанційної освіти).

З метою визначення методичного потенціалу закритої навчальної платформи як середовища формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-програмістів розглянемо ряд певних її переваг та недоліків. До переваг можна віднести:

- Захищеність навчального простору. Ресурси платформи є відкритими лише для користувачів, доступ для яких було надано з дозволу адміністратора.
- Гнучкість щодо індивідуалізації запропонованих для вивчення матеріалів та вибору студентом режиму роботи над матеріалом.
- Сучасна та цікава для студентів інформація з усіх видів мовленнєвої діяльності: читання, письма, аудіювання та мовлення. Можливість поновлення та зміни будь-якої частини платформи.
- Роботи з різними засобами комунікації, включаючи графічні (Whiteboard) та відео (відеоконференції).
- Інтенсифікація таких видів взаємодії як «викладач-студент» та "студент-студент".
- Наявність функції "форум" стимулює спілкування (що є одним із найважливіших засобів формування іншомовної компетентності) та забезпечує засіб комунікації [7].

Важливим фактором є також і те, що система встановлюється на сервері навчального закладу, і необхідними умовами для роботи користувача є лише доступ до Інтернет та авторизація адміністратором платформи [2]. За наявності очевидних переваг, дана система має також і певні недоліки:

- Необхідність технічного обслуговування.
- Фінансова підтримка створення навчальних курсів.

- Можливість виникнення технічних проблем.
- Недостатні можливості деяких платформ, які забезпечують не мультимедійне, а лише виключно текстове середовище [7].

Третім варіантом організації технологічного навчального середовища пропонується також використання Інтернет-сайту як простору для комунікації та розміщення навчальних матеріалів. Интернет сайт може створюватися та підтримуватися самим викладачем, він також може входити до складу офіційного сайту навчального закладу. В обох випадках викладач має бути компетентним в технологічному плані, оскільки від нього вимагатиметься не лише вміння зайти на сайт або зв'язатися із студентом за допомогою будь-якого доступного засобу телекомунікацій , а й володіння знаннями, необхідними для використання html-генеруючих програм (FrontPage, Dream Weaver, Netscape Composer) та вміння виконувати функції вебмайстра [7].

Порівняння можливостей, які надає закрита навчальна платформа та відкритий Інтернет-сайт, дозволяє зробити наступні висновки:

1. Навчальна платформа пропонує інтерактивну взаємодію та значно вищу активність студента, тоді як інформація на вебсайті часто пред'являється в односторонньому режимі.
2. Структуроване середовище навчальної платформи призначено для виконання конкретних видів завдань, а невпорядкована організація World Wide Web вимагає вміння здійснювати пошук.
3. На платформі рівень безпеки може бути досить високим, а на Інтернет-сайті практично повністю відсутня захищеність інформації.
4. Навчальна платформа має набір спеціальних інструментів, розроблених для викладачів, студентів та адміністраторів, тоді як на загальнодоступних вебсайтах можливий лише обмежений інструментарій.
5. Навчальна платформа накладає відповідальність на якість роботи протягом всіх етапів її виконання на відміну від документів, які розміщуються на вебсайтах і знаходяться у відкритому доступі.

Таким чином, можна виділити наступні напрямки використання телекомунікацій у викладанні іноземної мови майбутнім інженерам-програмістам у ВНЗ:

- Міжгрупове (міжмовне) спілкування з носіями іноземної мови, організоване в телекомунікаційних мережах.
- Використання різноманітних ресурсів навчальної інформації для накопичення дидактичних матеріалів.
- Самостійне вивчення мови за допомогою дистанційних навчальних курсів.

З усього вищезазначеного можна зробити висновок, що використання

телекомунікацій сприятиме:

1. Підвищенню мотивації у вивченні іноземної мови.
2. Створенню мовного середовища під час телекомунікаційних контактів з носіями мови.
3. Розвиткові комунікативних навичок та формуванню культури спілкування.
4. Формуванню вмінь проводити самостійні дослідження (в тому числі і науково-технічні).
5. Формуванню потреби до самоосвіти і технічної творчості.

Отже, мова йде про поєднання традиційного вивчення іноземної мови майбутніми інженерами-програмістами в умовах гуманітарного ВНЗ із недостатньою кількістю практичних годин разом із можливостями сучасних ІКТ та професійною компетентністю студентів, які вивчають комп'ютерні науки. В залежності від конфігурації ІКТ, можливостей навчального закладу і конкретного викладача матимуть місце різні варіанти поєднання описаних методів.

Висновки.Проаналізувавши передовий досвід науковців з цієї проблеми, можна зробити висновок, що в умовах недостатньої кількості практичних годин на вивчення іноземної мови майбутніми інженерами-програмістами в умовах гуманітарного ВНЗ та враховуючи зацікавленість студентів у використанні новітніх інформаційних технологій в процесі вивчення іноземної мови є доцільним запропонувати методику формування іншомовної компетентності, яка включала б традиційні методи навчання іноземної мови в поєднанні з новими інформаційними та телекомунікаційними технологіями, які забезпечують студентів актуальними оригінальними текстами та інформацією, що найповніше відповідає їх спеціалізації.

Така методика, що задовольняє усім вимогам сучасної професійної освіти, сьогодні можлива за умов створення та використання технологічного навчального середовища на базі вищих навчальних закладів України.

Література

1. Абрамович Г. В. Суть іншомовної компетентності як мети та результату професійної технічної освіти // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. Ніжин: Видавництво НДУ ім. Миколи Гоголя, 2005. – № 4. – С. 120.
2. Абрамович Г. В. Формування іншомовної компетентності студентів ВТНЗ шляхом використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій. – Режим доступу: http://conf.vstu.edu.ua/humed/2008/txt/Abramowiz.php

3. Безгласна Л.М. Підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл з керівництва процесом виховання в учнів милосердя: Автореф. дис… канд. пед. наук. – К., 1996. – 21с.
4. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989 – 1997 рр.): Автореф. дис… канд. пед. наук. – К., 1998. – 21с.
5. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. – К.:Вища школа, 2004. – 422 с.
6. Искандарова О. Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной компетентности специалиста: Дисс… д-ра пед. наук: 13.00 / Оренбургский гос. ун-т, 1999. – 338 с.
7. Креденець Н. Д. Компетентність парадигма професійної підготовки фахівців // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 6. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – 701 с.
8. Макоєд Н. О. Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2002 – 17 с. (С. 6-7)
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2001.
10. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності // Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис. – 1996. – №1. – С.57.
11. Тимошенко З.І. Соціально-політичні аспекти та перспективи участі України в Болонському процесі // Україна - суб'єкт європейського освітнього простору. - К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2005. - С. 5-19.
12. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972. – №6. – С.122-124.
13. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання - К.: Видавництво „Ленвіт", 2003, – 261 с.
14. Навчальна програма дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням"// – 2005. – ВНТУ – С. 4-5.
15. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. –119 с.
16. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Ped agogy // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2-27.

КАПРАЛЬ М.,
аспірант,
викладач Педагогічного коледжу,
Львівський національний уінверситет
ім. Івана Франка

ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛІВ-ГУМАНІСТІВ У ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ (1970-1980-ті рр.)

У статті розкривається досвід авторських педагогічних систем учителів-гуманістів минувшини в галузі виховання, таких як В.І.Білавич, І.Г.Ткаченко, А.Б.Резнік, розглядається проблема подальшого використання набутого досвіду в сучасній загальноосвітній школі.
Ключові слова: педагог-новатор, авторська школа, передовий педагогічний досвід.

The article describes the past experience of alternative pedagogical systems of innovative teachers such as V.I. Bilavych, A.B. Reznik , and I.H. Tkachenko, and considers the perspective of further application of the acquired experience to the contemporary general school.
Keywords: innovative pedagogue, alternative school, advanced pedagogical experience.

Школа за роки свого існування нагромадила багатий педагогічний досвід – джерело розвитку педагогічної науки, підґрунтя зростання професіоналізму, майстерності вчителів-практиків. Його постійне вивчення, осмислення, оновлення зумовлене змінами парадигм освіти, концепцій навчання й виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів. Але часто в практиці роботи загальноосвітніх шкіл він ігнорується, оскільки не у всіх учителів та керівників освітніх закладів сформована потреба та навички щодо його вивчення, застосування, що зумовлює необхідність з'ясування сутності цього феномену. Одним із напрямів проведення таких досліджень є вивчення новітніх технологій, ідей, що містяться в передовому педагогічному досвіді учителів минулого та сьогодення, які потребують ґрунтовного аналізу, узагальнення й упровадження у практику, на чому наголошується в «Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття)» та Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Мета нашої статті полягає в окресленні новаторського педагогічного досвіду в галузі трудового виховання для подальшого його використання

 © КАПРАЛЬ М., 2010. УДК 37.017.42.

вчителями-практиками у сучасній загальноосвітній школі.

Основою передового педагогічного досвіду є педагогічне новаторство — діяльність учителів та вихователів, спрямована на поліпшення, раціоналізацію процесу навчання й виховання. Діяльність новаторів стосується завдань, методів і прийомів навчання, форм організації навчально-виховного процесу. Найчастіше організаційною формою реалізації педагогічного новаторства є діяльність експериментальних, авторських шкіл, навчально-виховних комплексів.

Поняття «авторська школа» історично сформувалось як оригінальна загальнопедагогічна, дидактична, методична чи виховна система, опрацьована з урахуванням надбань психології, педагогіки, вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду, яка реалізується під керівництвом чи за участю її автора (авторів) принаймні в одному навчально-виховному закладі [2, с.208]. Досить часто сьогодні ідею авторської школи використовують при створенні закладів нового типу, таких як гімназія, ліцей тощо.

Передумовою створення авторської школи є новаторські ідеї, що розвиваються в системі теорії та практики навчання і виховання. Таким чином за новаторськими передовими ідеями Ш.Амонашвілі, Є.Ільїна, Б.Нікітіна, С. Лисенкової, В.Сухомлинського, В.Шаталова створювалися новітні навчальні заклади. Так, кожній історичній епосі притаманні відповідні особливості педагогічного новаторства, які залежать і від національних традицій, ментальності народу.

Дослідженням передового педагогічного досвіду займалися Ю.Бабанський, Н.Кузьміна, М.Кухарєв, М.Скаткін, Я.Турбовський. В Україні цій проблемі приділяли увагу В.Бондар, Е.Бочковський, М.Красовицький, Л.Момот, К. Присяжнюк, Л.Прокопенко, Є.Савченко, В.Стіос, О.Сухомлинська, Т.Хмара, В.Чепелєв, М.Ярмаченко, О.Ярошенко, та ін.

В Україні у другій половині XIX – початку XX століття педагогічне новаторство розвивалося у рамках радянської педагогіки. Цьому сприяло створення ряду законодавчих документів.

Постановою ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 10 липня 1984 року №218 «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» відповідно до Основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи визначено науково обґрунтовану довгочасну програму вдосконалення народної освіти країни щодо послідовного розвитку трудової, політехнічної школи, піднесення її роботи на новий якісний рівень. А також посилення зв'язку викладання природничих і гуманітарних дисциплін з життям, сприяти тому, щоб воно краще допомогло молодому поколінню зрозуміти навколишній світ [5, с.3-24].

Постановою Центрального Комітету КПРС та Ради Міністрів СРСР від 12

квітня 1984 року № 314 "Про покращення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів" у середній школі обов'язковим завданням учителя було проголошено залучення школярів до участі в суспільно корисній праці у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, навчальних цехах і на ділянках підприємств та організацій, у шкільних навчальних та навчально-виробничих майстернях та інших трудових об'єднаннях школярів. У період літніх канікул ширше почали заохочувати школярів до роботи в народному господарстві [9].

Так, значного розвитку рух педагогів-новаторів набув на початку 1980-х років. На теренах Радянського Союзу влаштовували навчальні семінари, відкриті майстер-класи, на яких демонстрували елементи авторських програм педагогів-новаторів. Так, 1988 року проводився експеримент під назвою «Авторська школа», який надав змогу багатьом педагогам проявити свої новаторські ідеї. Експеримент проходив у три тури, під час яких окреслилося сорок авторів, які запропонували найбільш цікаві і цілісні проекти. Серед представників авторських проектів були М.Гузик, А.Тубельський, С.Марьясин, І.Фрумін, С.Курганов та інші. Цей новаторський розвиток став основою створення Творчого союзу вчителів СРСР [13, с.2]

Окрім вищеназваних в УРСР значного новаторського успіху набули педагогічний досвід В.Шаталова, вчителя-методиста Т.Сірика (м.Полтава), відмінника народної освіти УРСР, директора В.Білавича (Івано-Франківська обл.), заслуженого учителя УРСР, директора школи І.Ткаченка (Кіровоградська обл.), заслуженого учителя УРСР, директора школи Ф.Оксанича (Кіровоградська обл.), передового вчителя Г.Нестеренка (м.Харків) та ін.

Розглянемо детальніше внесок цих новаторів у розвиток педагогічної науки.

Насамперед зупинимося на педагогічній постаті І.Г. Ткаченка. Іван Гурович Ткаченко – заслужений учитель УРСР, директор Богданівської середньої школи № 1 (Кіровоградська обл.), фахівець у галузі трудового навчання й виховання. За час роботи директором школи (1944-1982) середній загальноосвітній навчальний заклад став справжньою науковою лабораторією, до якої їхали за досвідом учителі не тільки з України, а й із-за кордону. І.Ткаченко проявив себе талановитим керівником, організатором педагогічного колективу, активним громадським діячем. Він стежив за новинами в галузі педагогіки і психології як України, так і закордоння. Вивчав досвід А.Макаренка, налагоджував ділові зв'язки з багатьма передовими педагогами (В.Сухомлинським, Г.Нестеренком, В.Білавичем, М.Ставчинським та ін.), науковими установами країни. Він виховав не одне покоління педагогів, директорів, керівних кадрів освіти [3, с.910].

Як вище згадувалося, І.Ткаченко разом з педагогічним колективом керованої ним школи постійно працював над проблемами трудового виховання

учнів. Система трудового виховання і профорієнтації в сільській школі була зорієнтована на два аспекти: науково-освітній (міцні та глибокі знання) і науково-технічний (застосування на практиці знань, умінь і навичок в окремому напрямі технічної творчості й сільськогосподарського дослідництва) [3, с.911].

Як педагог-практик і вчений І.Г. Ткаченко постійно працював над удосконаленням системи трудового виховання, основними принципами якої були: взаємозв'язок трудового виховання з інтелектуальним, естетичним та фізичним розвитком школяра; розвиток особистості у праці; висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість і значущість; поступове планомірне включення дітей у продуктивну працю відповідно до віку і теоретичної підготовленості; багатогранність видів праці; творчий характер праці, посильність трудової діяльності, наукова організація праці.

Коротко розглянемо деякі дидактичні та виховні аспекти системи трудового виховання І.Г. Ткаченка. Основним спрямуванням процесу виховання у Богданівській середній школі, як уже зазначалося, було створення необхідних умов для підготовки учнів до практичної діяльності, зокрема трудової, у сфері сільськогосподарського виробництва. Велика увага при цьому приділялася політехнічному навчанню, в здійсненні якого вдало поєднувалися навчання з продуктивною працею. Звісно, на уроках трудового навчання тут відводили головну роль, позаяк вони мали більші можливості для реалізації завдань трудового виховання. На цих уроках широко застосовувалися проблемні ситуації, наочність, здійснювалася диференціація навчання учнів. Проводилися самостійні роботи: практичні, пізнавальні, творчі [12, с.488-489].

Велику увагу Іван Гурович приділяв трудовому вихованню в позаурочний час. На його думку саме позакласна робота виступає широким полем трудової творчості учнів для практичного застосування знань, умінь і навичок, набутих під час теоретичного засвоєння на уроках. Тому окремі види позакласної діяльності слід підпорядковувати ідеї трудового виховання для розвитку індивідуальних здібностей учнів і підготовки їх до більш тривалого напруження під час продуктивної праці у сфері сільськогосподарського виробництва [11, с.123]. Так, найчастіше позакласна робота у Богданівській середній школі реалізовувалась через олімпіади та предметні вечори; гурткову роботу; читацькі конференції, літературні вечори; подорожі, екскурсії; створення дитячих творчих виставок та ін.

Таким чином, новаторські ідеї І.Г.Ткаченка у ділянці теорії і практики трудового навчання і виховання, її основні принципи, форми та методи цілком актуальні для використання у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Експериментальними пошуками відзначився досвід педагога-новатора Василя Івановича Білавича, який очолював педагогічний колектив Середньоберезівської середньої школи Косівського району Івано-Франківської

області. Новаторське надбання педагога можна окреслити трьома напрямами: запровадження комплексного підходу щодо навчання, виховання і практичної роботи з чітким педагогічним контролем, створення навчально-виробничого комплексу з кабінетами, майстернями, лабораторіями, тваринницьким комплексом, навчально-дослідницьким полем, автотракторним парком на 15 одиниць техніки, діяльність учнівської бригади, яка стала структурним підрозділом місцевого колгоспу [7, с.13].

Авторська педагогічна система В.І. Білавича включала залучення школярів до продуктивної діяльності. З цією метою у Середньоберезівській середній школі було споруджено навчально-виробничий комплекс, де створилися всі умови для трудового навчання, виховання і профорієнтації школярів. У школі було створено підсобне господарство, що складалося з двох відділів: аграрного (тваринництво і рослинництво) та промислово-побутового. Тому за цією системою учні з першого по десятий клас протягом навчання опановували все нові види робіт, щоб навчитися усього, що потрібно буде у майбутньому для продуктивного життя, а також для свідомого вибору майбутньої професії [6, с.77]. За педагогічною системою В.І. Білавича, кожний клас був трудовим колективом, який мав конкретне завдання. Так, на уроках і в позаурочний час учні 4-7-х класів виготовляли на замовлення дитячих садків, шкіл, тракторних і рільничих бригад сільськогосподарський інвентар та інструменти. Старшокласники брали участь в оранні, сівбі, культивації, зборі врожаю тощо; проводили агротехнічні заходи згідно з технічними картами на полях учнівської виробничої бригади і досліди за завданням дослідних станцій та базового господарства. Продуктивна праця молодших школярів мала відповідне пізнавальне спрямування, а результати дослідницької роботи використовувалися на уроках. В основі цієї роботи лежав принцип орендного підряду. Таким чином, усталився певний порядок: скажімо, із переходом учня до наступного класу, він мав справу з вирощуванням іншої городової культури, із складнішою агротехнікою вирощування тощо. За десять років навчання в школі дитина отримувала знання та вміння садити, сіяти, вирощувати городину, доглядати сад. При цьому учневі відводилося конкретне завдання, певний клаптик землі, де він працював, а відтак бачив плоди своєї праці. Учитель своєю чергою також мав змогу оцінити старання учня, результативність його праці. Крім іншого, за такої системи чітко спрацьовував механізм чесності, який витісняв необ'єктивність оцінки, якої часто припускаються вчителі. Приклад високопродуктивної праці учням завжди подавали батьки, весь педагогічний та обслуговуючий персонал школи.

Між учнівськими ланками та їх членами організовувалось дійове змагання. Така форма організації праці сприяла формуванню в учнів самостійності (вони набували навичок планування і організації праці), виховувала творче ставлення

до хліборобської професії. Давала можливість бачити результати праці як цілого колективу, так і кожного школяра. Слід зазначити, що змагання в Середньоберезівській середній школі виходило за рамки внутрішньобригадного і було інтернаціональним.

Суспільно корисне спрямування має робота численній гуртків та клубів. У школі працює 18 гуртків різноманітного спрямування і 26 предметних. Усі учні охоплені творчою позакласною роботою. У 9 гуртках технічної творчості 20 учнів працюють над оснащенням школи, дитячого саду, майстерень; гурток моделювання сільськогосподарським машин створює зразки малогабаритної сільськогосподарської техніки; юні художники у казковому стилі оформляють кімнату для шестирічок.

Середньоберезівська СШ відіграє важливу роль у навчальному і культурному розвитку села і семи населених пунктів, діти яких відвідують її. В умовах сучасного села школа стала центром підготовки підростаючого покоління до праці у народному господарстві. Вона навчає учня не лише оволодівати основами наук, творчо використовувати досвід старших поколінь, а й з раннього дитинства входити у сферу нових суспільних відносин села. На всіх для розвитку колгоспного виробництва, побуту, у закладах культури працюють випускники Середньоберезівської школи.

Великою популярністю в області користується ансамбль пісні і танцю Середньоберезівської школи (100 чол.), який тематично виступає перед виробничниками села, батьками учнів, студентами, пропагує красу і велич мистецтва. Шкільна агіткультбригада постійно обслуговує усі виробничі підрозділи колгоспу.

Багаторічна практика роботи комплексу показала, що концентрація матеріально-технічної бази створює сприятливі умови для якісного виконання навчальних програм, завдань трудового виховання та профорієнтації учнів різного віку, організації продуктивної, суспільно корисної праці та позакласної роботи.

Метою педагогічної системи В.І. Білавича була така школа, що здійснює максимальну конкретизацію трудового навчання без прогалин та пауз у навчальному процесі. Високий рівень професійної підготовки давав можливість учням по закінченні школи вливатись у виробничі колективи [1, с.25]. Рішенням колегії Міністерства освіти УРСР від 28 березня 1984 року було схвалено досвід роботи педагогічного колективу Середньоберезівської школи щодо організації продуктивної праці школярів і включено до Центральної картотеки передового педагогічного досвіду [4, с.3-10].

Серед новаторських навчально-виховних закладів освіти, поширених на території України в другій половині XX сторіччя, що готували молодь до свідомого вибору майбутньої професійної діяльності та проводили

профорієнтаційну роботу, були міжшкільні навчально-виробничі комбінати.

Один із перших закладів цього типу – Гайворонський навчально-виробничий комбінат у Кіровоградській області (1981), очолюваний директором Яковом Борисовичем Резніком. Цей заклад нагромадив значний досвід трудового виховання учнів. Тут старшокласники органічно поєднували навчання з продуктивною працею. Вони виготовляли меблі для шкіл, дошкільних і позашкільних закладів, виконували різні замовлення колгоспів, підприємств і установ. За 1981-1986 рр. 266 випускників комбінату влилося в різні трудові колективи району, 150 осіб працювали на будівництві, 500 юнаків і дівчат пішли в колгоспи [8, с.3.].

Одним із напрямів трудового виховання навчально-виробничого комбінату було проведення профорієнтаційної роботи серед молоді.

Як показали дослідження, в Гайворонському навчально-виробничому комбінаті профорієнтаційна робота велася за такими напрямами: повідомлення учням певного кола знань про найбільш масові професії; інформування підлітків про можливості оволодіння тією чи іншою професією; формування у школярів позитивного становлення до професій, які є дефіцитними в певному районі; зіставлення стану здоров'я учнів, їхніх інтересів, можливостей з вимогами, які професія висуває до людини; виховання у школярів професійних інтересів до тієї чи іншої діяльності.

Вивчивши діяльність Гайворонського навчально-виробничого комбінату, погоджуємося з дослідницею З. Тимановською про те, що значне місце у профорієнтаційній роботі слід відводити праці, яка дозволяє учням глибше вивчити професію. На нашу думку заслуговують на увагу такі форми проведення профорієнтації, як гурткова робота, конкурси «кращий за професією», ін. Гурткова робота при цьому розглядалася як одна з форм самовизначення та підготовки учнів до свідомого вибору професії. Усі форми гуртkової роботи були спрямовані на те, щоб допомогти вчителям виявити схильності старшокласників, дати оцінку їхнім можливостям, виховати в учнів наполегливість у досягненні професійної мети [10, с.3].

Як відомо, у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах готували школярів не тільки за спеціальностями, тісно пов'язаними з виробництвом, а й пропонували професії, які викликали велике зацікавлення серед учнівської молоді. Так, для дівчат було відкрито курси перукарів, парфумерів, косметологів, продавців, контролерів, водіїв електротранспорту та багато інших [10, с.3].

Таким чином, можна зробити наступні висновки.

1. Стимулом для розвитку новаторських ідей українських педагогів були тогочасні нормативні документи, зокрема Постанови Центрального Комітету КПРС та Ради Міністрів СРСР "Про покращення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів" (№ 314 від 12

квітня 1984 р.), «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» (№218 від 10 липня 1984 р.), «Про удосконалення системи вивчення і поширення передового педагогічного досвіду» (№2/3 від 29 січня 1987 р.) та ін.

2. 80-их років у дослідників І.Г.Ткаченка, В.О.Сухомлинського, Ф.Ф.Оксанича були трактування поняття «авторська школа».
3. Наскрізними ідеями діяльності педагогів-новаторів В.І.Білавича, Я.Б.Резніка, Ф.Ф.Оксанича, І.Г.Ткаченка були: інтеграція трудового виховання з розумовим, моральним, естетичним напрямами виховання; поєднання навчання і продуктивної праці; актуалізація професійної роботи з учнями; виробнича спеціалізація старшокласників та ін.

Література

1. Білавич В. Кого ростити школі // Радянська школа. – 1989. – № 1. – С.24-27.
2. Волкова Н. Педагогіка: [навч. посібник] / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 263 с.
3. Енциклопедія освіти/ [ред. В. Кременя]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.
4. Збірник наказів та інструкцій Мін-ва освіти УРСР. – 1984. - №11. –С.3-10
5. Збірник наказів та інструкцій Мін-ва освіти УРСР. – 1985. - №2. –С.3-24
6. Кузнецов Ю. Якщо ви – директор // Радянська школа. – 1988. - № 4. – С74-77.
7. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / [ред. Л.Момот]. – К.: Радянська школа, 1990. – 141 с.
8. Погребняк А. Дух творчості // Радянська освіта. – 1981. – 24 червня. – С.3
9. Постановление Центрального Комитета КПСС, Совета Министров СССР «Об улучшении трудового воспитания, обучения профессиональной ориентации школьников» от 12 апреля 1984 года № 314.
10. Тимановская З.А. Профориентационная работа в УПК // Школа и производство. – 1987. – № 7. – С 35- 36.
11. Ткаченко І.Г. Богданівська середня школа ім. В.І.Леніна / Іван Гурович Ткаченко. – К.: Радянська школа, 1975. – 276 с.
12. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 т. / [ред. О.Сухомлинської]. – Т.2. – К.: Либідь, 2005. – 550 с.
13. Устав творческого союза учителей // Учительская газета. – 1988. – 13 мая. – С.2.

КОСТІКОВА І.І.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і практики
англійської мови Харківського
національного педагогічного
університету ім. Г. С. Сковороди

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Постановка проблеми. Традиційна система професійної підготовки фахівців є сьогодні малоефективною, тому що спирається на застарілу, складену роками, сталу концепцію професійної освіти. Загальнопедагогічні та дидактичні можливості впровадження інноваційних технологій дозволяють поліпшити ефективність підготовки в традиційній системі лише за деякими критеріями (наприклад, комп'ютерна презентація матеріалу, комп'ютерне тестування тощо).

Але задля вирішення суперечностей між незадовільною ефективністю традиційної підготовки з окремими елементами інноваційних технологій і реальними можливостями та потужним потенціалом засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) необхідно створення, обґрунтування й реалізація нової концепції професійної підготовки у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні наукові дослідження щодо концептуальних основ професійної підготовки студентів присвячено необхідності розробки нових педагогічних засад для забезпечення ефективного функціонування, виявленні пріоритетних напрямів, урахуванні закономірностей фахової підготовки, зміну основних компонентів навчального процесу [1, с. 4]; орієнтації на конкурентну спроможність фахівців на ринку праці, творче застосування знань і вмінь, адаптації технології до реальних умов навчання [2, с. 5]; здатності до інноваційної діяльності й інноваційного типу мислення, готовності фахівця до розповсюдження освітніх нововведень через інноваційну діяльність [3, с. 8]; упровадженні нових моделей підготовки, розробці засобів формування готовності студентів до професійного самовдосконалення [4, с. 23].

Однак невирішеною частиною цього досить актуального питання залишається різносторонній аналіз концептуальних засад професійної підготовки саме завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування цілей статті. Мета нашого дослідження – проаналізувати

 © КОСТІКОВА І.І., 2010.

концептуальні засади професійної підготовки студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Для вирішення вказаної мети постали такі завдання: визначити чинники, які заважають ефективній професійній підготовці, порівняти традиційну і інноваційну підготовку, обґрунтувати базові аспекти професійної підготовки студентів засобами ІКТ.

Виклад основного матеріалу.

Досвід багаторічної праці у ВНЗ дозволив нам розробити, обґрунтувати і експериментально впровадити нову концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців засобами ІКТ.

Традиційна підготовка студентів враховує лише реформування окремої змістової складової процесу професійної підготовки фахівців як дидактичного фактора, а не реформування чи поступовий перехід до проблеми масової, широкої, системної професійної підготовки фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій. До того ж за останні роки підготовка фахівців зазнала суттєвого впливу й соціально-економічних, фінансових, світоглядних чинників, які заважають її позитивному розвитку.

Наше багаторічне дослідження відбувалося у Харківському національному педагогічному університеті ім. Г. С. Сковороди, тому нами було з'ясовано чинники, які заважають ефективній підготовці майбутніх вчителів. Це зокрема:

- низька соціально-економічна й суспільна привабливість роботи вчителів загальноосвітніх шкіл;
- низький рівень заробітної плати вчителів, що спричиняє економічну необхідність пошуку роботи не за фахом чи сумісництво в інших закладах освіти;
- старіння кадрового потенціалу загальноосвітніх шкіл без суттєвих змін їхнього навчально-педагогічного навантаження;
- великі норми навчально-педагогічного навантаження вчителів, що не сприяє мотивації й інтересу до інформаційно-комунікаційних технологій, не дає змоги конкурувати з учителями, які мають значно менші норми навантаження в закладах освіти інших країн;
- низька інноваційна сприйнятливість і обмежений попит середніх навчальних закладів на інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі.
- До таких чинників також відносимо:
- недостатнє бюджетне фінансування середніх навчальних закладів на придбання комп'ютерного обладнання, забезпечення ліцензійними програмами та педагогічними програмними засобами;
- фізичне та моральне старіння переважної частини матеріально-технічної бази технічних засобів навчання загальноосвітніх шкіл,

обмежене її оновлення;
- старіння матеріально-технічного обладнання вищих навчальних закладів.

Такий стан спричинили кілька факторів, зокрема, недостатнє фінансове забезпечення в частині капітальних вкладень і низьке фінансування досліджень і розробок інноваційних технологій (у середньому на один вищий навчальний заклад щорічно – від 0,7 до 1,7 млн. грн.). За кордоном, наприклад, обсяги фінансування мають широкий діапазон – від 200 тис. дол. США й вище на рік на штатну одиницю вищого навчального закладу. У той же час в Україні для провідних вищих навчальних педагогічних закладів цей показник становить у середньому 15–50 тис. грн. (відображає, головним чином, зарплату й інші нарахування та мінімальні витрати).

Суттєвий вплив мають так само й такі фактори як:
- поєднання популярності й масовості вищої освіти зі зменшенням відповідного кадрового й технічного потенціалу вищих навчальних закладів. Постійний попит молоді на вищу освіту збільшує прийом студентів до вищих навчальних закладів, але зростання кількості студентів не збільшує матеріально-технічної бази, а також кадрового потенціалу викладачів, які вільно володіють сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями. Кількість студентів зростає швидше, ніж збільшується обладнання комп'ютерними засобами навчання чи підвищується якість вдосконалення кадрів, тож відповідно відбувається зниження якості навчально-виховного процесу;
- технічний потенціал профільних кафедр переважної більшості вищих навчальних закладів не відповідає вимогам європейського рівня, що призводить до виникнення проблеми якісного технічного забезпечення навчально-виховного процесу під час професійної підготовки майбутнього фахівця;
- недосконалі національна законодавча та нормативно-правова бази не дають можливості матеріального заохочування та стимулювання майбутніх спеціалістів щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Задля з'ясування різниці між традиційною підготовкою і інноваційною підготовкою засобами ІКТ у ВНЗ наведемо їх порівняльний аналіз. Проаналізуємо традиційну підготовку фахівців і підготовку засобами інформаційно-комунікаційних технологій шляхом порівняння, що відображено в табл. 1.

Таким чином, з'ясувавши неефективність традиційної підготовки, вважаємо за необхідне розробити і обґрунтувати нові концептуальні засади інноваційної професійної підготовки засобами ІКТ. Ми пропонуємо

Таблиця.1
Традиційна та інноваційна професійна підготовка студентів

Компоненти процесу підготовки	*Традиційна підготовка*	*Підготовка засобами інформаційно-комунікаційних технологій*
Мета	Об'єктно-орієнтовані, недіяльнісні цілі, основна увага відводиться формуванню загально-педагогічних і предметно-методичних знань, умінь, навичок, домінує зовнішня мотивація, потреби суспільства.	Суб'єктно-орієнтовані, діяльнісні цілі, основна увага приділяється формуванню професійно-педагогічної компетентності засобами інформаційно-комунікаційних технологій як пріоритетних засобів ефективності підготовки, домінує внутрішня мотивація, потреби особистості.
Зміст	Основні теоретичні знання, практичні вміння та навички базових предметів.	Підтримка змісту професійно-педагогічних дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій, ідеями, поняттями підготовки фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій, супроводження різноманітними інноваційними, авторськими технологіями. Уведення спецкурсів, спецсемінарів з питання інноваційних підходів до викладання базових дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій.
Компоненти процесу підготовки	*Традиційна підготовка*	*Підготовка засобами інформаційно-комунікаційних технологій*
Методи і форми	Репродуктивно-перцептивний характер: лекція (із конспектуванням тексту, складанням тез), практичні заняття (за матеріалами лекцій). Домінує традиційна методика, аудиторна, групова форма навчання; інформативна роль викладача, пасивна роль студента; обмежена кількість навчального матеріалу та список літератури як додаткове джерело навчальної інформації.	Творчий характер: лекції проблемного, особистісного, евристичного, дослідницького типу, дискусійні практичні заняття, форми тренінгів, ділові ігри, проектні заняття, спрямовані на розкриття індивідуальності й суб'єктивного досвіду майбутнього фахівця. Домінує кілька різних сучасних методик із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій із миттєвим зворотним зв'язком і візуалізацією навчального матеріалу; аудиторна та позааудиторна форми, індивідуальна, дистанційна форми навчання з вільним графіком, зручним за часом, можливість навчання вдома; консультаційна, діагностична роль викладача, активна роль студента; необмежена кількість навчального, наукового, дослідницького матеріалу й додаткові електронні, мультимедійні джерела, навчальні сайти, бази даних, віртуальні бібліотеки тощо.
Компоненти процесу підготовки	*Традиційна підготовка*	*Підготовка засобами інформаційно-комунікаційних технологій*
Засоби	Здебільшого паперові, друковані (традиційні підручники, таблиці, схеми) як засіб уведення, тренування, закріплення навчального матеріалу.	Здебільшого сукупність апаратних і програмних засобів: мультимедійні, електронні (комп'ютерні навчальні програми, електронні словники, енциклопедії, Інтернет-ресурси: освітні сайти, вебпроекти, форуми, чати тощо) як засоби творчої професійної діяльності.
Результат	Традиційно констатує факт результату, оцінювання переважно за допомогою усного іспиту й паперового тесту, поточних і підсумкових паперових тестів, паперове збереження інформації щодо контролю й оцінювання, перевірка паперових тестів за ключами, результат – готовність до роботи в сталому освітньому середовищі.	Прогнозує результат з його обов'язковою корекцією, оцінювання за допомогою комбінованого усного контролю й комп'ютерного тесту, поточних і підсумкових комп'ютерних тестів, архівне збереження досить великих обсягів інформації щодо контролю й оцінювання, швидкого доступу до неї, автоматизація процесу перевірки комп'ютерних тестів, результат – готовність до роботи у творчому, інформаційно-навчальному, особистісно-орієнтованому освітньому середовищі.

реформування традиційної системи професійної підготовки засобами інформаційно-комунікаційних технологій, поступовий перехід до інноваційної системи підготовки [5], функціонування нової концепції професійної підготовки з урахуванням необхідних педагогічних умов її ефективності [6].

Нові концептуальні засади професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій ми розглядаємо як комплекс проблем, що відображають методологічні, дидактичні, нормативно-правові, фінансово-економічні, соціальні, світоглядні аспекти означеної проблеми.

Методологічний аспект зумовлений необхідністю концептуального обґрунтування нових технологій у підготовці вчителя, які є недостатньо поширеними. Важливою є методологічна обґрунтованість використовуваних засобів, адже йдеться про системну організацію педагогічних, психологічних, соціальних знань, умінь, навичок, реалізації різних методик, методів, прийомів підготовки засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Дидактичний аспект відображає педагогічні основи підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, безсумнівно, відображає стрімкі й якісні педагогічні зміни в підготовці майбутніх учителів. На перший план виходить проблема концепції та моделі підготовки майбутнього вчителя, здатного плідно і продуктивно реалізовувати різноманітні інформаційно-комунікаційні технології в практичній роботі. Важливим питанням залишається не тільки підготовка вчителів, але і їх перепідготовка, індивідуальна підготовка за гнучкими планами та програмами. Сучасні дидактичні форми підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій досить різноманітні: від використання комп'ютерних навчальних програм за фахом, комп'ютерних енциклопедій, довідників, комплексних баз даних бібліотек, послуг електронної пошти, Інтернету, дистанційної форми навчання, участі в телеконференціях до можливості необмеженого доступу до будь-якої необхідної інформації та таких технологій у цілому. Подальші розробка й удосконалювання дидактичних питань підготовки вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій є найважливішими завданнями. Безперечно, дидактичний аспект підготовки вчителя зумовлений проривом у стрімкому розвитку й удосконалюванні інформаційно-комунікаційних засобів, що дозволяють реалізувати передові методи підготовки з урахуванням особистісно-орієнтованого й індивідуально-варіативного підходів у новій моделі підготовки майбутніх учителів. Саме новітні засоби уможливлюють ефективніше здійснювати індивідуалізацію та диференціацію підготовки, а надалі дозволять студентам самостійно здійснювати вибір предметів для вивчення, спираючись на свої особистісні життєві інтереси, професійні плани й перспективи.

Нормативно-правовий аспект відображає необхідність адекватного правового супроводу засобів інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителя в національній освіті. Йдеться про те, що підготовка вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій має розглядатися не тільки як доповнення до існуючої традиційної підготовки, вона має мати відповідну роль і статус у педагогічній спільноті. Інформаційно-комунікаційні технології органічно вписуються в освітню педагогічну структуру й інфраструктуру, виступаючи невід'ємним засобом підготовки не тільки студентів, але й засобом перепідготовки вчителів, підготовки вчителів для одержання другої освіти, дистанційним засобом підготовки людей без житлових і вікових обмежень.

Фінансово-економічний аспект. Проведений аналіз підготовки вчителів засобами дистанційної освіти свідчить про істотну економію коштів за рахунок зниження витрат на транспорт, на будівництво й експлуатацію нових споруд, у тому числі студентських гуртожитків, і за цілою низкою інших позицій. Вважаємо, що держава має краще підтримувати вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Така підтримка могла б здійснюватися, наприклад, у вигляді пільгового оподатковування.

Соціальний аспект підготовки вчителя відбиває потребу масової освіти в сучасному суспільстві. Необхідність підвищення її якості пов'язана з вимогами до майбутнього вчителя як до виробника і споживача матеріальних і духовних благ. Підготовка вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах приводить до ліквідації відставання України від міжнародних досягнень у підготовці майбутніх учителів у світі. Підготовка вчителя і створення єдиного освітнього простору засобами інформаційно-комунікаційних технологій має виняткове важливе значення як фактор інтеграції й розвитку української освіти в цілому.

Світоглядний аспект пов'язаний із необхідністю ліквідації сформованих стереотипів, зміни поглядів на підготовку вчителя як постійну й незмінну систему. В освіті часто закликають до радикального перегляду існуючих наукових парадигм. Зміна парадигми в системі освіти в цілому й у підготовці вчителя зокрема – процес досить болісний. Формування й розвиток особистісного світогляду засобами інформаційно-комунікаційних технологій мають здійснюватися в усіх сферах життя людини, у тому числі й у підготовці вчителя. У сучасній вищій школі відбувається індивідуалізація і диференціація підготовки, що відображає об'єктивні потреби студентів у різноманітних засобах навчання. Можна констатувати, що підготовка вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій відбувається в річищі цих ідей.

Висновки. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що в системі

вищої освіти склалися об'єктивні чинники, які заважають ефективній професійній підготовці студентів у ВНЗ. Задля подолання таких чинників необхідно будувати інноваційну професійну підготовку, яка має ґрунтуватися на новій концепції професійної освіти. Пропоновані нами концептуальні засади професійної підготовки засобами інформаційно-комунікаційних технологій пропонуються як доповнення основним існуючим концепціям сучасної підготовки фахівців: особистісно-орієнтованому, проблемному, модульному, проектному, розвивальному підходами підготовки. Сучасна професійна підготовка засобами інформаційно-комунікаційних технологій інтегрує знання, уміння та навички, виявляючи синергізм у самоорганізації системи вищого навчального закладу освіти. Вважаємо, що пропоновані концептуальні підходи підготовки студентів сприяють посиленню міждисциплінарних відносин, синтезові знань, умінь і навичок різних галузей і дисциплін, більш відкритому та широкому сприйняттю цілісної картини світу, що дозволяє перебороти традиційний автократичний дисциплінарний підхід в системі професійної підготовки.

Література:

1. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у виших педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В. Г. Моторіна. – Х., 2005. – 45 с.
2. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В. М. Чайка. – Тернопіль, 2006. – 43 с.
3. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... докт. пед. наук / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 572 с.
4. Сарсенбаева Б. И. Педагогическое сопроводжение профессионального самосовершенствования будущего учителя: дис. ... докт. пед. наук / Б. И. Сарсенбаева. – М., 2006. – 416 с.
5. Костікова І. І. Інноваційна підготовка майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Костікова І. І. // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, Т. V (12). Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації. – К.: Гнозис, 2008. – С. 284–293.
6. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... докт. пед. наук / І. І. Костікова. – Х., 2008. – 544 с.
7. Резюме. У статті проаналізовано концептуальні засади професійної

підготовки студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. В роботі визначено чинники, які заважають ефективній професійній підготовці, порівняно традиційну і інноваційну (засобами ІКТ) підготовку студентів, обґрунтовано базові концептуальні аспекти професійної підготовки студентів засобами ІКТ. Ключові слова: професійна підготовка, концептуальні засади професійної підготовки, засоби ІКТ.

8. Resume. The conceptual underpinnings of students' professional training by ICT means are analyzed in the article. The factors which interfere negatively to the effective students' professional training are found out, the traditional and innovative (by ICT means) students' professional training is compared, basic conceptual aspects of students' professional training by ICT means are grounded in the paper. Key words: professional training, conceptual underpinnings of professional training, ICT means.
9. Резюме. В статье проанализированы концептуальные основы профессиональной подготовки студентов средствами информационно-коммуникационных технологий. В работе выявлены факторы, которые мешают эффективной профессиональной подготовке, дано сравнение традиционной и инновационной (средствами ИКТ) подготовке студентов, обоснованы базовые концептуальные аспекты профессиональной подготовки студентов средствами ИКТ. Ключевые слова: профессиональная подготовка, концептуальные основы профессиональной подготовки, средства ИКТ.

КУСІЙ М.І.,
ЛДУ БЖД

РОЗРОБКА ТА ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

У статті розглянуто підготовку майбутнього фахівця до розробки та впровадження інтерактивного навчання на основі використання моделювання та переваги такого підходу..
Ключові слова: віртуальна модель, інформаційне суспільство, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерне моделювання.

В статье рассмотрена подготовка будущего специалиста к разработке и внедрению интерактивного обучения на основе использования моделирования, соответствующих преимущества такого подхода.
Ключевые слова: виртуальная модель, информационные общество, информационно-коммуникационные технологии, компьютерное моделирование.

Training the future of specialist training for elaboration and implementation of interactive education on the basis of modeling as well as its corresponding advantages have been considered in the article.
Key words: virtual model, information society, information and communication technology, computer simulation.

Постановка проблеми. Нинішнє суспільство – інформаційне суспільство, якому притаманне широке використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності будь-якого фахівця.

Пріоритетними напрямками розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у вищих навчальних закладах Міністерства надзвичайних ситуацій України (ВНЗ МНС) з метою професійної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби, є:

- матеріально-технічне, комп'ютерне та дидактичне забезпечення;
- упровадження системи самостійної роботи, дистанційного навчання на основі інформаційного освітнього середовища навчального закладу та створення «Віртуального університету»;

 © КУСІЙ М.І., 2010. УДК 378:004

- збільшення питомої ваги занять з розвитку аналітико-прогностичного мислення; застосування ігрового, ситуативного та віртуального моделювання; поширення комунікативно-діалогічних видів та форм організації навчально-виховного процесу;
- розроблення та впровадження систем для ефективної діагностики та контролю знань, умінь та навичок професійної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемами здійснення інтерактивного навчання на основі використання інформаційних технологій у навчальному процесі опікувалися такі учені: В. Биков, І. Богданова, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Кухаренко, В. Монахов, І. Теплицький, Е. Сарафанюк та ін.

Питанням професійної підготовки фахівців у ВНЗ МНСприсвячені праці вчених: М. Варія, О. Євсюкова, М. Козяра, М. Коваля, В. Козлачкова, М. Корольчука, М. Нещадима, О. Тімченко та ін.

З метою якісної підготовки фахівців особливої уваги потребує розгляд розроблення та впровадження в навчальний процес електронних матеріалів, які створені у вигляді динамічних анімацій, моделей, їхнє узгодження з традиційними технологіями та методами навчання, здійснення інтерактивного навчання.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути деякі підходи до розробки та використання ігрового, ситуативного та віртуального моделювання на основі ІКТ у професійній підготовці майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

Виклад основного матеріалу. Входження вищої освіти України в Болонський процес особливим чином висуває перед навчальними закладами проблему здійснення та забезпечення самостійної роботи курсантів. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій для створення інформаційного освітнього середовища навчального закладу надало можливість значно інтенсифікувати навчальний процес, активізувати творчу діяльність курсантів, підвищити якість їхньої підготовки за рахунок упровадження в навчальний процес інтерактивних технологій навчання. Цьому сприяє широке використання в інформаційному освітньому середовищі мультмедійних курсів, в яких використовуються різноманітні електронні посібники, курси, демонстраційні матеріали, лабораторні практикуми, тести, тренажери та ін.

Оскільки робота фахівців пожежно-рятувальної служби пов'язана з: постійним нервово-психічним напруженням, що виникає через роботу в незвичайному середовищі (при високій температурі, сильній концентрації диму, обмеженій видимості і т. д.), загрозою для життя та здоров'я (можливі обвали палаючих конструкцій, вибухи парів і газів, отруєння отруйними речовинами, які виділяються в результаті горіння), негативними емоційними впливами (винесення поранених і обпечених людей тощо); великими

фізичними навантаженнями, пов'язаними з демонтажем конструкцій та обладнання, прокладанням рукавних ліній, роботами з пожежним обладнанням різного призначення, виносом матеріальних цінностей, високим темпом роботи і т. д.; необхідністю підтримувати інтенсивність і концентрацію уваги, щоб стежити за зміною обстановки на пожежі, тримати в полі зору стан численних конструкцій, технологічних агрегатів і установок у процесі виконання бойового завдання на палаючому об'єкті; труднощами, які зумовлені необхідністю проведення робіт в обмеженому просторі (у тунелях, підземних галереях, газопровідних і кабельних комунікаціях), що ускладнює дії, порушує звичні способи просування, робочі пози (просування поповзом, робота лежачи і т. д.); високою відповідальністю кожного пожежного при відносній самостійності дій і рішень щодо врятування життя людей, дорогого обладнання тощо; наявністю несподіваних і раптових перешкод, що ускладнюють виконання бойового завдання.

Тому, формування особистості майбутнього фахівця МНС повинно відбуватися в умовах організованого навчально-виховного процесу, за рахунок переосмислення технології проведення усіх видів занять, застосування інноваційних підходів. Професійна підготовка майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби стає більш реальною і цілеспрямованою, коли застосовуються не репродуктивні, а проблемні технології, основою для яких слугує моделювання навчально-професійних дій та ситуацій, повсякденної діяльності, їх розгляд, аналіз та оцінка, проведення семінарів, дискусій, «мозкових штурмів», проблемно-діалектичне вивчення дисциплін теоретичної та практичної підготовки, що дозволяє курсантам побачити предметні і соціальні аспекти процесу їх майбутньої професійної діяльності, ту систему відносин і проблем, які характерні для пожежно-рятувальної служби України. Проблемні технології створюють обстановку реальної практики розв'язання конкретних задач у НС, і ставлять курсантів у реальну роль фахівців майбутнього посадового призначення, дозволяють їм самостійно і творчо засвоювати необхідні знання, приймати обґрунтовані рішення, уміти брати на себе відповідальність за їх виконання та наслідки.

З метою активізації пізнавальної активності курсантів, розвитку їхніх творчих здібностей, більш якісної фахової підготовки все ширшого використання набуває моделювання з використанням комп'ютера, виконання віртуальних дослідів, лабораторних робіт, особливо для тих явищ, приладів, котрі неможливо виконати в реальних умовах. Моделювання з використанням комп'ютерів дозволяє продемонструвати і дослідити властивості об'єктів, явищ, а також багаторазове виконання певних дій – сформувати вміння і навички виконання певних операцій. У процесі моделювання курсант виступає в ролі дослідника, експериментатора, що включає його в процес інтерактивного

навчання. Розглянемо відповідний понятійний апарат.

Ключовим поняттям навчально-виховного процесу є інтерактивність Слово «інтерактив» походить від англійського слова interact (inter – взаємний, act – діяти). Інтерактивність означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу з людиною або з комп'ютером.

Ю. Машбиць визначає інтерактивність як здатність комп'ютерного засобу навчання забезпечити вербальний чи невербальний навчальний діалог між людиною і комп'ютером, у результаті якого здійснюється обмін навчальними матеріалами та результати його опрацювання [3, с. 16].

З метою активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців найбільшого поширення одержали ділові комп'ютерні ігри, що дають змогу моделювати різні професійні ситуації, віртуальні моделі, які відтворюють певні об'єкти та явища та ін.

Модель (англ. – model, франц. – modele, лат. – modulus) – міра, взірець, норма, пристрій, еталон, макет. У широкому розумінні модель визначають як будь-який образ (розумовий або умовний: опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) деякого об'єкта, процесу чи явища. Або в широкому значенні під терміном модель розуміють «будь-який аналог певного об'єкта, процесу, явища («оригіналу» даної моделі), що використовується як його «замінник»). Також модель визначається як фізичне, математичне або інше зображення системи, об'єкта, явища або процесу [1, с. 231].

С. Гончаренко дає таке визначення моделі. Під моделлю слід розуміти штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується [2, с. 120].

Аналіз літератури показує, що термін «моделювання» використовується в двох значеннях: в значенні теорії та в значенні об'єкта (або процесу як окремого випадку об'єкта), що цією теорією відображається.

В. Штофф пропонує таке визначення: «Під моделлю розуміється така уявна або матеріально-реалізована система, яка, відображаючи і відтворюючи об'єкт, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [7, с. 52].

Модель сприяє науковому поясненню й управлінню різноманітними процесами, оскільки вона є етапом створення теорії. В зв'язку з цим створюються різноманітні педагогічні, психологічні, комунікаційні моделі.

Є різні класифікації моделей, які за способом подання поділяються на абстрактні і реальні. Абстрактні моделі включають віртуальні (уявні) і реальні моделі.

Віртуальні моделі можуть подаватися у вигляді наочних моделей за допомогою графічних образів і зображень. **Віртуальна модель** – це модель, що є відображенням ідеального уявлення людини про навколишній світ, який

фіксується в свідомості людини за допомогою думок і образів [2, с. 235].

Розвиток ІКТ, використання комп'ютерів у навчальному процесі спонукали до розвитку та використання комп'ютерного моделювання.

Комп'ютерне моделювання визначають як реалізацію моделі за допомогою комп'ютера [2, с. 235].

Моделювання є найбільш адекватним сучасним вимогам до системи освіти методом використання комп'ютерів у навчальному процесі, який зумовлює інтерактивні методи навчальної діяльності.

Уміння трансформувати проблему реальної дійсності в адекватну модель, її використання в процесі розв'язання задач, інтеграції результатів дослідження є важливим елементом інформаційної культури.

Проведений аналіз літератури, інтернет-джерел та власний педагогічний досвід показали, що використання комп'ютерного моделювання у ВНЗ МНС може здійснюватися за двома варіантами:

1. Дослідження явищ, об'єктів на основі готових моделей.
2. Побудова моделей самими курсантами.

Тема моделювання є наскрізною для багатьох змістовних ліній курсу інформатики. Це алгоритмізація та програмування, інформаційні системи, технологія комп'ютерного моделювання. Моделювання дозволяє сформулювати модель досліджуваної комп'ютерної технології у вигляді алгоритму виконання; надає моделі об'єктів, процесів, явищ, на прикладі яких вивчаються розглянуті технології (математична і обчислювальна моделі, фізичні моделі, подібні моделі, різні види інформаційних моделей та ін.). Тому елементи моделювання (приклади моделей та визначення, пов'язані з моделюванням, етапи дослідження моделі як алгоритм розв'язання будь-якої задачі, алгоритм застосування комп'ютерних технологій для викладання того чи іншого етапу моделювання) повинні вводитися в різних курсах з вивчення інформатики за необхідністю використання для вивчення змісту цих курсів.

З метою використання в інформатиці моделювання повною мірою необхідно сформувати загальні підходи до побудови та дослідження моделей, методологічні прийоми моделювання. Технологічний ланцюжок моделювання має бути не тільки теоретично сформульованим, а й підкріпленим практично, тобто розробкою і дослідженням конкретних моделей. Застосування технологічного ланцюжка моделювання має бути розглянутим на різних моделях, а також моделях з різних предметних областей, тому необхідним є курс вивчення моделювання. Це може бути профільний курс комп'ютерного моделювання, орієнтований на вирішення завдань певної предметної області. Такий курс розширює пізнання учнів, курсантів, демонструє зв'язок конкретної предметної області з іншими науками (математикою, інформатикою) і прикладну спрямованість інформатики. Це може бути спецкурс з моделювання для

курсантів магістратури або аспірантів, які готуються до дослідницької діяльності в тій чи іншій предметній області. Такий курс дає теоретичні знання з методології моделювання, дозволяє сформувати вміння і навички з розробки і дослідження моделей різного типу. Він сприяє розширенню світогляду, дозволяє конкретизувати та систематизувати раніше набуті знання.

Основними формами вивчення комп'ютерного моделювання можна вважати лекції, лабораторні роботи та практичні заняття. На лекціях вивчається новий матеріал. Це – визначення та приклади моделей; етапи і принципи моделювання; властивості моделей, операції над моделями, вимоги, що пред'являються до моделей; основні прийоми моделювання; підходи до класифікації моделей; моделі, що вивчаються в інформатиці, або такі, що вирішуються за допомогою нових інформаційних технологій та ін. На лабораторних заняттях здійснюється індивідуальне вивчення різних моделей за допомогою певних засобів моделювання. Цими інструментами, засобами можуть бути мови програмування, текстові та графічні редактори, електронні таблиці, системи керування базами даних, різні обчислювальні пакети і системи моделювання. Практичні заняття мають на меті формування вмінь аналізувати й узагальнювати результати дослідження моделі. Ці заняття важливі для контролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу, щодо одержання навичок практичного моделювання. Необхідно вимагати не тільки виконання конкретного завдання, а й уміння аналізувати одержані в процесі його виконання результатів і формулювати висновки для прийняття рішень.

Крім цього, перед курсантами відкривається можливість взаємодії у реальному часі та пряме маніпулювання об'єктами у просторі моделі. Курсант знаходиться у віртуальному оточенні, яке згенероване комп'ютером і яке може інтерактивно взаємодіяти з одним або декількома користувачами, впливаючи на їхні органи чуття з метою створення ілюзії занурення в світ моделі. Таким чином, виділимо три основних компоненти систем віртуального оточення: уявлення, взаємодія, моделювання. Ці компоненти знайшли широке використання у виробничій, навчальній діяльності та індустрії розваг.

Висновки. Перевагами навчального комп'ютерного моделювання є створена можливостей щодо подолання формального засвоєння знань, розвиток дослідницьких навичок та інтелектуальних здібностей курсантів. Досвід навчання курсантів з використанням комп'ютерних моделей дав можливість виявити такі дидактичні можливості комп'ютерного моделювання: як засобу розв'язання задач дослідницького характеру; як мотив дослідницької роботи; як засіб стимулювання логічного мислення; як демонстрацію важливості взаємозв'язків різних чинників ситуації (задачі); як засобу організації роботи курсантів, управління цією діяльністю; як засобу забезпечення курсантами можливості тренування.

Література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : [Методологічні поради молодим науковцям] / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
3. Машбиць Е. И. Диалог в обучающей системе / Машбиць Е. И., Андриевская В. Б., Комиссарова Е. Ю. – К.: Вища школа, 1989. – 184 с.
4. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності [Текст] : зб. наук. пр. / за заг. ред. І. А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К. : Харків : НТУ «ХПІ», 2009. – 472 с.
5. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л, 1986. – 152 с.

ЛЕЩЕНКО О.П.,
старший викладач, аспірант,
Дніпродзержинський державний
технічний університет

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проаналізовано причини дегуманізації та дегуманітаризаціїї інженерної освіти та запропоновано шляхи подолання її недоліків. Охарактеризовано методологічні проблеми гуманітаризації інженерної освіти і доведена необхідність зміни методологічних основ навчального процесу. Досліджено ефективність креативного підходу до викладання гуманітарних дисциплін як засобу формування креативної особистості майбутніх інженерів. Розглянуто технології, що стимулюють креативність майбутніх фахівців.
Ключові слова: інженерна освіта, гуманізація, гуманітаризація, учбовий процес, готовність до мислення, самовдосконалення.

Проанализированы причины дегуманизации и дегуманитаризации инженерного образования и предложены пути устранения его недостатков. Охарактеризованы методологические проблемы гуманитаризаци инженерного образования и доказана необходимость изменения методологических основ учебного процесса. Исследована эффективность креативного подхода к преподаванию гуманитарных дисциплин как способа формирования креативной личности будущих инженеров. Рассмотрены технологии, которые стимулируют креативность будущих специалистов.
Ключевые слова: инженерное образование, гуманизация, гуманитаризация, учебный процесс, готовность к мышлению, самоусовершенствование.

The reasons of dehumanization and dehumanitarization have been analyzed and the ways of their drawbacks removing have been offered. The methodological problems of higher education humanitarin academic process has been characterized and the necessity of changing of methodological academic principles has been proved. The effectiveness of creative approach to the teaching of humanitar-

© ЛЕЩЕНКО О.П., 2010.
УДК 378.174

ian disciplines as a way of creative personality forming has been investigated. The technologies stimulating the creativity of future specialists have been considered.
Key words: engineering education, humanization, humanitarization, academic process, readiness for thinking, comprehension of knowledge.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується динамічними змінами в економіці, політиці, культурі, у відносинах між особистістю й суспільством, суспільством і державою. Під впливом цих змін вища освіта як частина соціальної системи перебудовує власну структуру, зміст і напрям розвитку. Одним з найважливіших компонентів змін, що відбуваються, є посилення уваги до особистості, розвиток її свідомості, самосвідомості, культурного і професійного потенціалу.

Науково-технічний прогрес, озброївши людину потужними засобами оволодіння природою, викликавши технологічні й екологічні проблеми, докорінно змінив розуміння і тлумачення поведінки людини, її духовного життя, світу людської культури.

Сучасна інженерна діяльність характеризується не тільки ускладненнями інженерних об'єктів, але й змінами в її структурі та в завданнях, які вирішуються. Сучасні інженери беруть участь у створенні не тільки технічних, але й організаційних, економічних, екологічних і навіть соціальних систем.

Сьогодні інженерна діяльність все більше набуває характеру соціально-інженерної і вимагає звернення до цілого ряду соціальних, гуманітарних, природничих і технічних дисциплін. Соціально-технологічна революція, яка акцентує увагу на людській діяльності, її соціальних і психологічних аспектах диктує розширення культурного розвитку інженера, подолання вузької спеціалізації інженерної освіти і технократичних настанов [2].

Залишилися в минулому часи протиставлення гуманітарної і негуманітарної складових професійної підготовки, однак проблема оптимального співвідношення і функціонування всіх компонентів педагогічного процесу в технічному ВНЗ продовжує залишатися відкритою.

Наприкінці XX століття у країнах європейської цивілізації знову виступили на перший план проблеми гуманізації освіти. Це пояснюється насамперед соціокультурними процесами, які відбуваються в усьому світі, Європі, зміною парадигми освіти від технократичної до гуманістичної, а також новими вимогами до професійної підготовки в аспекті формування особистості спеціаліста.

Соціально-потрібний фахівець – діалогова особистість, готова до дії, здатна підходити до розв'язання завдань з позицій власного сумління, співпричетності,

відповідальності за свою професійну готовність до саморозвитку й самовдосконалення. Саме тому нині розробляється стратегія співробітництва, яка передбачає зближення планів і програм, здійснюються спроби створити загальний для всіх країн Євросоюзу стандарт вищої освіти, регулярно проводяться конференції ректорів університетів, створюється європейська система документації та інформації з використанням мережі Інтернет; значна увага приділяється уніфікації професійної технічної освіти.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Автори досліджень із питань гуманітарної підготовки інженерних кадрів сходяться на необхідності суттєвого перегляду методів і засобів подання гуманітарних знань у ВНЗ, побудови єдиного послідовного плану гуманітарної підготовки.

Соціологічні дослідження, які проводилися в технічних ВНЗ, свідчать, що більшість студентів, як правило, бажає вивчати гуманітарні науки, але на практиці ці заняття часто не викликають ані стійкого інтересу, ані усвідомлення користі витрачених зусиль.

Згідно досліджень А. Андреєва, тільки третина опитаних студентів висловила впевненість, що гуманітарні знання їм швидше за все знадобляться, в тому числі й у професійній діяльності. Більшість студентів вважає, що ці знання потрібні переважно для задоволення духовних запитів людини та формування загального розуміння життя. Кожен десятий не бачить у них необхідності [1].

Як вважає Ю.Вєтров, така картина спостерігається через те, що до цього часу зберігається абстрактно-просвітницький характер викладання гуманітарних наук. У цілому воно, як і раніше, націлене на формування певного розуміння дійсності, хоча нині завдання полягає у виробленні навичок практичного застосування гуманітарних і соціальних знань у певних життєвих і професійних ситуаціях [3].

На думку Г.Сорокіна, серйозним недоліком освіти в сучасних умовах є відсутність предметно-тематичної сконцентрованості. Діючі зараз навчальні програми орієнтовані на так звану «оглядовість». Передбачається, що студент повинен знати «основи», але при тій кількості годин, що відводяться на вивчення відповідних предметів, знати ці предмети практично неможливо навіть на рівні основ. Внаслідок цього навчальний матеріал із гуманітарних дисциплін не засвоюється системно, бо немає глибини порозуміння. У кращому випадку студенти засвоюють набір розрізнених фактів, більш придатних для «вікторин», ніж для реального життя та професійної діяльності[5].

Все це сприяє розриву між викладанням гуманітарних наук у технічних ВНЗ і потребами соціальної практики, на задоволення яких вивчення цих наук має бути націлене.

Постановка завдання. Метою цього дослідження є аналіз недоліків в інженерній освіті, які проявляються в дегуманізації та дегуманітаризації навчання,

а також визначення напрямків удосконалення навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Наш вік по праву можна назвати віком інженерії. Технічна база суспільства вже не може функціонувати без інженерної праці. Техносфера, що швидко розвивається, породжує такі проблеми, про які раніше і не здогадувались. Сама інженерна діяльність за останні десятиріччя непізнанно змінилася, що породило невідповідність між існуючою системою інженерної освіти та інженерною діяльністю. Предметом інженерної діяльності є техніка, а вона зазнає революційних змін, що вимагає підтягування освіти до нових рубежів технічного прогресу, адже інженерна практика є тим містом, що єднає науку з матеріальним виробництвом, а наукове забезпечення є функцією навчальних закладів. Проте ознака кризи вищої освіти, у тому числі й інженерної, не у відриві від передового виробництва і досягнень науки і техніки, а в її дегуманізації. Криза освіти – це криза гуманістичної традиції розглядати людину як мету, а не як засіб. Оскільки головною функцією вищої школи став не розвиток особистості, а підготовка кадрів, тобто освіта зводилась і зводиться до спеціального навчання, до того це стало загальносвітовим процесом.

Таким чином, головний недолік інженерної освіти у її дегуманізації, а останнє найяскравіше виявляється у розриві між технічною і гуманітарною культурою, що приводить до вузької спеціалізації на шкоду фундаментальній підготовці. Гуманітаризація освіти у цьому випадку виступає як засіб подолання кризи, оскільки вона передбачає реалізацію зустрічі природничо-технічної культури з гуманітарною.

Гуманізація освіти – це поворот до людини, в навчальних закладах як до студента, так і до викладача. Сенс повороту – врахування інтересів особистості. Метою освіти стає не просто набуття інформації, а розвиток і саморозвиток особистості. Ці положення стають вихідними в реконструкції освітньої системи взагалі й інженерної зокрема.

Гуманітаризація освіти – процес, підпорядкований гуманізації. Якщо метою гуманізації є реформування суб'єкта, перетворення студента із пасивного спадкоємця інформації в особистість, творця, то метою гуманітаризації є оволодіння гуманітарною культурою. У цьому плані вона виступає як альтернатива технократизму, оскільки без прилучення інженера до гуманітарної культури неможливо позбутися бездуховності, немислимо подолати відчуження студентів від творчості.

Як показують соціологічні дослідження, саме творчих здібностей, необхідних інженерові у його діяльності, не вистачає перш за все, і він не розвинув їх у вищому навчальному закладі [3].

Нині дегуманітаризація зачепила як інженерну освіту, так і інженерну діяльність . Зусилля, спрямовані на подолання кризи в обох сферах, мають сприяти формуванню якісно нової особистості інженера, невід'ємними рисами

якої мають стати: суворий розрахунок, самоорганізованість, високий інтелект і глибокі знання, професійна мобільність, відповідальність за наслідки, прагнення до саморозвитку, творча інтуїція, екологічна вихованість, почуття обов'язку перед своїм народом.

Інженерна діяльність самою своєю природою повинна бути пов'язана з технічною творчістю, оскільки науково-технічна революція, яка охопила усі сфери матеріального виробництва, вимагає готувати такого спеціаліста, який би легко адаптувався до технологічних умов, які змінюються.

Зазначене вище обумовлює зміну методологічної основи навчального процесу: сучасна вища освіта має бути поставлена так, щоб від студента вимагалось не стільки запам'ятовування навчального матеріалу, скільки готовність до сприйняття і відбору знань, володіння загальними методами і знаннями, бажання безперервного навчання і творчого пошуку. Останнє означає, що діюча поки що педагогіка, заснована на схемі суб'єктно-об'єктних відносин, має бути замінена педагогікою співробітництва, побудованого на моделі суб'єктно-суб'єктних відносин. У цьому випадку формується установка на духовну свободу, самостійне мислення, власні переконання.

Необхідність оновлення змісту і форм вищої освіти усвідомлена давно. Існувало положення, згідно з яким навчальні плани вищих навчальних закладів мають поновлюватись кожні п'ять років. Але реальна практика часто і густо була іншою, панував дух інерційності. Між тим, за оцінками експертів, бібліотеки американських університетів не тримають підручників дворічної давності, а в медичній освіті США навіть монографії, видані п'ять років назад, вважаються безнадійно застарілими. Вища школа повинна сформувати професіональну свідомість, але й володіння фундаментальними знаннями, гуманітаризація інженерної підготовки не повинна відкидатися у пошуках годин для будь-якого спецкурсу. Доречно згадати слова німецького просвітителя Г.Ліхтенберга: «Хто не розуміє нічого окрім хімії, той і її розуміє недостатньо».

Сьогодні прийшло розуміння того, наскільки важлива гуманітарна підготовка спеціалістів. Але простим коригуванням навчального плану це завдання не вирішити. Вихід із ситуації, що склалася, бачиться не у тому, щоб майбутні інженери більше освоювали гуманітарні курси, а гуманітарні одержували природничо-наукову підготовку, а в тому, щоб усі навчальні курси вищої школи мали гуманітарну спрямованість, яка б формувала критичність мислення, приносила б у викладання колізії історії і злам традицій даної предметної галузі, її соціальні, економічні, етичні і моральні аспекти. Інакше кажучи, завдання зводиться не до того, щоб інженерам ще і ще читати новий гуманітарний предмет (історію, соціологію, іноземні мови і т.д.), а гуманітаризувати будь-який загальнонауковий і інженерний курс, тобто читати його так, щоб засобами даного предмета, через історію даної науки, через ознайомлення з життям великих

подвижників науково-технічного прогресу формувати творче мислення спеціаліста. Оскільки гуманітаризація освіти – це і є розвиток цілісної гармонійної особистості. Що дає гуманітаризація для студента на рівні вищих закладів освіти України? Розширення його світогляду, формування гуманістичного, тобто антитехнократичного світогляду, формування твердого мислення, національної патріотичної свідомості.

Висновки. Безумовно, гуманітаризація інженерної освіти є синтезом загальнонаукових і загально технічних дисциплін з культурою епохи, поєднанням спеціальних знань із світом людських цінностей, взаємопроникнення знань про природу зі знаннями про людину і сенс її буття [6]. Інакше кажучи, гуманітаризація вищої освіти – це олюднення загальнонаукових і загально технічних дисциплін. Але гуманітаризація – не мета, а засіб.

Таким чином, гуманітаризація інженерної освіти покликана створити передумови до поєднання технічної і гуманітарної культури в одній особистості, а досягти цього неможливо без оволодіння історико-технічними та історико-науковими знаннями, що відкривають великі можливості для формування гуманістичного світогляду і творчого стилю мислення.

Проведений аналіз стану гуманітарної підготовки студентів інженерних спеціальностей дає усі підстави стверджувати, що сьогодні назріла необхідність створення програми гуманітарної освіти для технічного ВНЗ, основаної не на абстрактному уявленні про «деякий обов'язковий мінімум знань», а націленої на формування розуміння ролі цих знань для майбутньої професійної діяльності та навичок практичного застосування гуманітарних і соціальних знань в певних професійних та життєвих ситуаціях, що сприятиме посиленню мотиваційного фактору вивчення гуманітарних дисциплін.

Література

1. Андреев А. Гуманитарная педагогика в высшей школе// Высшее образование в России. – 2008. -№6. – С.119-127.
2. Бобіна О. Теорія і практика гуманітаризації вищої технічної освіти: новий етап і нові проблеми/ О.Бобіна // Вища освіта України. – 2006. - №2. – с.45-47.
3. Ветров Ю. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования // Высшее образование в России. 2006. - №1. – С.45-50.
4. Мартынюк И.О. Инженер в зеркале времени. – К., 1989. – Раздел 3.
5. Сорокин Г. Педагогические особенности гуманитаризации технического образования в вузе. // Alma mater. – 2008. - №1. – С.14-16.
6. Збірник тез «Гуманітаризація освіти у технічних науках». – м., 1989.

ЛИСАК Г.О.,
кандидат педагогічних наук, викладач,
Хмельницький національний
університет

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДО КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено розгляд процесу підготовки викладачів до контрольно-оцінювальної діяльності з позиції акмеологічного підходу. Особливістю акмеологічного підходу є його спрямованість на стимулювання механізму самовдосконалення та саморозвитоку викладачів.
Ключові слова: акмеологічний підхід, самовдосконалення, рефлексія, мотивація

В статье рассматривается процесс подготовки преподавателей к контрольно-оценивающей деятельности с позиции акмеологического подхода. Особенностью акмеологического подхода является его направленность на стимулирование механизма самоусовершенствования и саморазвития преподавателей.
Ключевые слова: акмеологический подход, самоусовершенствование, рефлексия, мотивация.

In this article author features the process of lecture's training to the control and assessment activity taking into account the akmeologial concept. The peculiarity of akmeologichnogo approach is its orientation on stimulation of mechanism of lectures' self-perfection and self-development.
Key words: akmeological approach, self-perfection, reflection, motivation.

Актуальність дослідження. Розгортання інноваційних процесів у суспільстві пов'язано із формуванням і підготовкою фахівців нового типу. Серед нових наукових напрямів, що дають змогу ефективно вирішувати цю проблему, зокрема покращити підготовку фахівця, доцільно виділити акмеологію як нову галузь наукових знань, що утворилася й розвивається в процесі багаторічного пошуку взаємозв'язку психології і педагогіки як стрижня в системі наук про людину. Адже акмеологічний підхід дає змогу

© ЛИСАК Г.О., 2010.
УДК 378.147

виявити фактори, що можуть або сприяти, або гальмувати розвиток фахівця, впливати на досягнення ними найвищого рівня професіоналізму. Поняття «акме» – це вищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, що взаємодіють таким чином, що вона досягає найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності.

Акмеологія вивчає умови й закономірності просування людини до вершин професійної діяльності і до зрілості особистості. Головною акмеологічною проблемою є аналіз того, як відбувається рух шляхом самовдосконалення, як відбувається формування професійної направленості, розвиток здібностей до діяльності, стимулювання розвитку професійної компетентності. До вершин майстерності акмеологія відносить такі фактори саморуху: суб'єктивні (мотиви, направленість, здібності, професійні дії та вміння), об'єктивні (середовище, яке може бути більш чи менш продуктивним), суб'єктивно-об'єктивні (пов'язані з іншими людьми). Акмеологічний підхід – один з прогресивних і перспективних для сучасної вищої школи, зміст якого полягає у здійсненні комплексного дослідження і відновленні цілісності суб'єкта, який досягнув рівня зрілості.

Проблемі акмеології присвятили свої наукові праці учені О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, О.В. Кириченко та ін. Нині розроблено акмеографічні описи і перші варіанти акмеограм педагогів, які все частіше використовуються на практиці. Проте, на етапі вдосконалення підготовки викладачів до контрольно-оцінювальної діяльності, акмеологія не знайшла належного розвитку, хоча виявлення умов і чинників, що детермінують професійне становлення викладача дозволить цілеспрямовано і ефективно управляти цим процесом.

Вивчаючи питання підготовки викладачів до контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів, ми поставили собі за **мету** здійснити аналіз процесу підготовки викладачів до контрольно-оцінювальної діяльності з позиції акмеологічного підходу.

Результати дослідження. Специфіка підготовки викладачів полягає в тому, що педагог виступає уже сформованою особистістю зі своїми поглядами, переконаннями, системою цінностей та знань, досвідом, певним рівнем розвитку особистісних функцій. У результаті цього підготовка для нього виступає засобом самовдосконалення та суттєво сприяє досягненню життєвих (професійних) цілей, набуттю необхідного досвіду для самореалізації як особистості. Тому, особливістю акмеологічного підходу до удосконалення підготовки викладачів у вищому навчальному закладі є його спрямованість на стимулювання механізму самовдосконалення, саморозвитоку та просування фахівця від однієї вершини професійного,

духовно-морального та фізичного розвитку до іншої. Це зумовлено тим, що «професійне самовдосконалення спеціаліста – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку» [7, с. 232]. Проблема професійного самовдосконалення особистості привертає увагу багатьох дослідників, зокрема: І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Ничкало, Г.К. Селевка.

Під ***професійним самовдосконаленням викладачів ВНЗ*** ми розуміємо поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів: ***професійного самовиховання*** (цілеспрямованої роботи особистості щодо духовного, розумового, морального, вольового, естетичного, фізичного розвитку, удосконалення й усунення негативних рис характеру» [4, с. 31]) та ***професійної самоосвіти (***самостійної освіти, тобто отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя тощо, яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні з самостійністю у вивченні матеріалу [2]***)***.

Професійне самовиховання, на думку М.Г. Рєзніченка [9], здійснюється в процесі самопізнання, усвідомлення реального «Я» та ідеального образу себе в майбутньому, самопрограмування та самовпливу. У свою чергу, професійне самопізнання включає розвиток уявлення професіонала про себе й свої цінності, свій внесок у спільну справу. Викладачу, який прагне стимулювати процес самовдосконалення, необхідно знати та враховувати такі етапи цього процесу: формування спонукальних мотивів та усвідомлення необхідності підвищення професійної готовності; формування ідеалу, до якого слід прагнути, та розробка програми підвищення професійної готовності; створення та реалізація програми самовиховання, систематична праця над собою; самоконтроль і самокорекція діяльності.

Процес самовиховання неможливий без самоосвіти. Процес самоосвіти вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного керівництва. На наш погляд, основним змістом самоосвіти є поповнення та вдосконалення наявних знань та вмінь.

На нашу думку, процес самовдосконалення можливий лише за умов самоаналізу власного досвіду спілкування з іншими, самооцінки особистих можливостей і досягнень, своїх успіхів і невдач у професійній діяльності. Тому, важливим показником якісної підготовки викладача до контролю й оцінювання професійної підготовленості студентів є розвинена педагогічна рефлексія. До питання професійної рефлексії зверталися багато вчених,

зокрема: Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, А.В. Карпов, С.Ю. Степанов, В.О. Якунін.

Теоретичний аналіз наукової літератури [5; 8] показав, що існує декілька підходів до трактування наукового поняття «рефлексія», зокрема, його трактують як: осмислення мислення; аналіз знання з метою отримання нового знання або перетворення неявного знання в явне; самоспостереження за станом розуму або душі; дослідницький акт, спрямований людиною на себе; відображення людиною своєї внутрішньої психічної діяльності, психічних якостей і станів; усвідомлення людиною того, як вона сприймається іншими людьми; здатність одночасно утримувати у свідомості ситуацію, позицію і знаходитися в рефлексивній позиції, тобто задавати собі питання, аналізувати матеріал вихідної позиції; властивість, що притаманна лише людині, стан усвідомлення чого-небудь і процес репрезентації психіці свого власного змісту.

У процесі рефлексії відбувається накопичення внутрішнього досвіду, який дозволяє викладачу чітко усвідомлювати ступінь відповідальності за прийняті рішення та власні дії. М.Г. Рєзніченко [9] під рефлексивним умінням розуміє аналіз: правильності постановки цілей; відповідності змісту діяльності завданням навчального процесу; ефективності застосовуваних методів; відповідності застосовуваних організаційних форм віковим особливостям студентів, змісту матеріалу; причин успіхів і невдач, помилок і труднощів; змісту своєї діяльності відповідно до її цілісності та системності. Під рефлексією ми розуміємо процес критичного осмислення професійної діяльності, уміння фахівця аналізувати, оцінювати, пізнавати, усвідомлювати свої можливості, якості, різні аспекти своєї діяльності та розвитку як професіонала. Для підвищення об'єктивності процесу контролю та оцінювання викладач повинен уміти рефлексувати власні оцінювальні дії, свій емоційний стан, знати критерії власної контрольно-оцінювальної діяльності, володіти навичками саморегуляції, засобами взаємодії та комунікативними уміннями. Тобто, професійна рефлексія є якісним показником контрольно-оцінювальної діяльності викладача.

Покращення механізму самовдосконалення сприяє розвитку впевненості у своїй професійній діяльності (рівень самооцінки, знання своїх здібностей і можливостей, самостійність, самокритичність); наполегливості в досягненні мети (вимогливість до себе та інших, цілеспрямованість, витримка, рішучість, самовладання); умінні регулювати свій емоційний стан (відсутність емоційного напруження, страху; педагогічний такт) та формуванні у викладача установки на реалізацію у професійній діяльності педагогічних основ контролю й оцінювання.

Закономірно, що процес самовдосконалення викладача невід'ємно пов'язаний із мотиваційною сферою. Оскільки, мотивація надає діяльності

людини певний зміст, «…даючи йому перспективу подальшого розвитку …» [3, с. 286]. Таким чином, мотивація викладача є тією ключовою умовою, без якої неможлива успішна, ефективна професійна діяльність.

Саме завдяки позитивній мотивації оволодіння системою знань, необхідних для здійснення процедури контролю й оцінювання, відбувається ефективніше. На нашу думку, слушним є зауваження В.П. Москальця про те, що «ключовим питанням психологічного дослідження будь-якої діяльності є з'ясування її мотивації – потреб, мотивів, інтересів, що її зумовлюють, тобто її рушійних сил» [6, с. 38].

Мотивація є одним із найважливіших компонентів педагогічної діяльності, яку розглядають як «...сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності» [1, с. 18]. Крім того, мотивація означає те об'єктивне, у чому потреба конкретизується за певних умов і на що діяльність спрямовується, тобто визначає її мету. Відповідно, мотивація надає діяльності людини певний зміст, даючи йому перспективу подальшого розвитку [6]. Таким чином, мотивація викладача є тією ключовою умовою, без якої неможливий успішний та ефективний процес удосконалення фахівця.

Розвиток мотиваційної сфери залежить від мотивів, тобто від спонукання суб'єкта до дії або діяльності, які пов'язані з досягненням визначеної мети, що виникає на основі його певних потреб. Усі мотиви, у свою чергу, поділяються на усвідомлені та неусвідомлені. Сутність усвідомлених мотивів полягає у чіткому розумінні та сприйнятті особистістю важливості цілей своєї діяльності, які й обумовлюють механізм її мотивації. Якщо цілі діяльності не усвідомлюються особистістю, то й мотиви діяльності будуть неусвідомленими, рефлекторними, або реактивними. Тобто, можна стверджувати, що як усвідомлені, так і неусвідомлені мотиви впливають на перебіг процесу самовдосконалення викладача вищого навчального закладу.

Висновки. Таким чином, вимоги часу, спрямовані на необхідність досягнення найвищих результатів у професійній діяльності викладача, передбачають спрямованість освітньої діяльності на самовдосконалення, перехід від знаннєвої до особистісно-орієнтованої парадигми вищої освіти. Перспективність використання акмеологічного підходу у підготовці викладача вищого навчального закладу полягає в тому, що він орієнтує особистість на постійний саморозвиток і просування до вершин професійного, духовно-морального та фізичного розвитку.

Література

1. Афанасьева Т. Н. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. В 2 кн. Кн. 1. Развитие профессионального мастерства педагогических кадров : метод. пособие / Т. Н. Афанасьева, Н. В. Немова ; под. ред. Н. В. Немовой. – М. : АПКиПРО, 2004. – 447 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / Зайченко І. В. – Чернігів : ЧДПУ, 2003. – 528 с.
4. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Змеев С. И. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / Карпов А. В. // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45-57.
6. Москалець В. П. Основа мотивації художньо-естетичної діяльності / Москалець В. П. // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. пр. – Івано-Франківськ : Плай. – 1996. – Ч. 1. – С. 38-48.
7. Психология и педагогика : учеб. пособие / [К. А. Абульханова, Н. В. Васина, Л. Г. Лаптева и др.]. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
8. Разина Т. В. Рефлексия в педагогическом мышлении / Разина Т. В. // Психология профессионального педагогического мышления ; под. ред. М. М. Кашапова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2003. – С. 233-282.
9. Резниченко М. Г. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студентов фак. начального образования / Резниченко М. Г. – Самара : Изд-во СГПУ, 2003. – 132 с.

МЕЛІКОВА С.О.,
кандидат педагогічних наук,
Криворізький державний
педагогічний університет

ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ

Розглядається проблема індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах. Визначаються критерії, показники й ознаки ефективності індивідуалізації професійно орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови, рівні сформованості умінь самостійної роботи .
Ключові слова: індивідуалізація, професійно орієнтований, немовні спеціальності, критерії, уміння, самостійна робота .

Рассматривается проблема индивидуализации профессионально ориетированного обучения студентов неязыковых специальностей в высших педагогических учебных заведениях. Определяются критерии, показатели и признаки эффективности индивидуализации профессионально ориентированного обучения на занятиях по иностранному языку, уровни сформированности умений самостоятельной работы.
Ключевые слова: индивидуализация, профессионально ориентированный, неязыковые специальности, критерии, умения, самостоятельная работа.

The problem of individualization of students' professional oriented learning at non-linguistics specialities in the Higher Pedagogical School is examined. The criterion, indexes and indications of individualization of the professional oriented learning at the foreign language class, the forming levels of independent educational activity are determined.
Key words: individualization, professional oriented, non-linguistic specialities, criterion, skills, independent educational activity.

У зв'язку з неухильним розширенням міжнародних контактів, розповсюдженням телекомунікаційних мереж і можливістю виходу в INTERNET

© МЕЛІКОВА С.О., 2010.
УДК 378.147: 8020

виникає потреба в підготовці творчої особистості студента, здатного до самореалізації, студента, який може бути активним дослідником, діагностом, організатором і диспетчером продуктивної навчально-пізнавальної діяльності. Тому оволодіння студентами вищих навчальних закладів іноземною мовою є важливим фактором розвитку їхнього професіоналізму, формування творчої індивідуальності. При цьому науковці відзначають, що «іноземна мова – це цінність громадська. Для суспільства необхідно, щоб усі його члени володіли іноземною мовою» [2, с. 56].

У сучасній гуманістичній педагогіці, в центрі уваги якої постає цілісна неповторна особистість, яка в сучасних умовах прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях, принцип індивідуалізації є визначальним.

(а) – *постановка проблеми*) Проте актуальною проблемою сучасної педагогічної науки залишається реалізація цього принципу в практиці навчальних закладів у навчально-виховному процесі. Враховуючи те, що індивідуалізація навчання є важливою умовою розвитку творчої індивідуальності, ця проблема постає як один із провідних напрямів удосконалення педагогічної освіти в цілому, а також професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

(б) – *аналіз останніх досліджень*) Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема індивідуалізації не є новою в педагогічній науці, й дозволяє виділити різні аспекти її дослідження. Як засіб підвищення ефективності навчання в цілому індивідуалізацію розглядали А. М. Алексюк, В. І. Бондар, В. І. Гладких, О. Г. Мороз, І. Е. Унт, П. А. Юцявічене та інші, в аспекті пізнавальної активності й самостійності – В. М. Галузинський, В. І. Загвязінський, А. О. Кірсанов, Г. І. Кобернік, В. О. Моляко, Т. М. Ніколаєва, Є.С. Рабунський та інші, як мотиви, що стимулюють учнів до навчання й сприяють формуванню пізнавальних інтересів, – Л. І. Божович, Т. Б. Гребенюк, Н. Г. Морозова та інші. Як засіб організації фронтальної, групової й індивідуальної роботи учнів індивідуалізацію досліджували Т. В. Васильєва, В. О. Вихрущ, Ю. М. Кулюткін, Н. С. Лейтес та інші, як засіб розвитку специфічних здібностей – В. А. Крутецький, В. О. Сухомлинський, Б. М. Теплов та інші. Індивідуалізація в процесі попередження й ліквідації неуспішності учнів знайшла відбиття в працях М. І. Махмутова, Н. О. Менчинської та інших. Ю. К. Бабанський, В. М. Володько, Ю. З. Гільбух, П. М. Гусак, В. О. Оніщук, В. Ф. Паламарчук, О. М. Пєхота досліджували індивідуалізацію в аспекті визначення рівнів, форм і видів диференціації з метою розробки навчально-методичного забезпечення навчального процесу.

Проте, проблема індивідуалізації професійно орієнтованого навчання

іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах є недостатньо розробленою на теоретичному та практичному рівнях, а необхідність її розробки обумовлена сучасними змінами суспільства в цілому й системи професійної підготовки майбутнього вчителя зокрема.

Метою статті є (в) – *формулювання цілей статті*) визначити критерії та показники й ознаки ефективності індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах.

(г) – *виклад основного матеріалу дослідження*)

Для реалізації поставлених у дослідженні завдань використовували сукупність таких методів: аналіз, анкетування студентів і викладачів, педагогічне спостереження (за ходом заняття, за студентами на занятті та під час позааудиторної діяльності, за проведенням консультацій з предмету, за роботою методичних семінарів кафедри іноземної мови), бесіди, опитування, складання самохарактеристик, тестування, метод діагностичних контрольних робіт.

Для аналізу одержаних результатів було визначено відповідні критерії й показники, а також створена діагностична програма їх вивчення.

Критерії як засоби для судження, ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація, як мірило оцінки [1, с. 301], виступали орієнтирами, на основі яких характеризували ефективність індивідуалізації навчання студентів іноземних мов. При цьому дотримувалися вимог, що висуваються до педагогічних досліджень:

- об'єктивність і цілісність у системно-функціональній системі;
- ефективність (критерій має якомога повніше відбивати чинники, що впливають на параметр педагогічного процесу, який оцінюється);
- адекватність (критерій має адекватно відбивати властивості й явища, котрі досліджуються);
- надійність і висока вірогідність (достатність статистичних оцінок за даним критерієм);
- спрямованість (критерій має бути спрямованим на управління діяльністю студентів);
- критерій має відбивати відносну значущість властивостей явища, об'єкта, що оцінюється.

Проблема визначення критеріїв є дуже важливою для науково обґрунтованого підходу до такого складного явища як індивідуалізація навчання професійно орієнтованої іноземної мови студентів немовних спеціальностей у вищому навчальному педагогічному закладі. Критеріями ефективності індивідуалізації навчання професійно орієнтованої іноземної мови студентів в проведеному дослідженні визначали такі зміни, на підставі

яких здійснювалося вимірювання залежності між рівнем володіння студентами іноземною мовою та індивідуалізацією. Оскільки ефективність процесу навчання іноземної мови залежить від мотивації, пізнавальної активності студентів, а дієвим показником рівня володіння іноземною мовою є мовленнєві уміння, то критерієм ефективності індивідуалізації навчання професійно орієнтованої іноземної мови визначили такі:

1. мотиваційна сфера студентів;
2. пізнавальна активність студентів у процесі навчання іноземної мови;
3. уміння та навички здійснення самостійної роботи, що є дуже важливими для забезпечення індивідуалізації навчання.

Показником мотиваційної сфери студентів був характер провідних мотивів, серед яких було виділено:

- навчально-пізнавальні мотиви (зацікавленість предметом, систематична підготовка, успішність у навчанні);
- професійні мотиви (набути глибоких та міцних знань, стати висококваліфікованим спеціалістом);
- мотиви соціальної ідентифікації (досягти поваги з боку викладачів, не відставати від сокурсників, уникати осудження за низький рівень у навчанні);
- утилітарні мотиви (отримувати стипендію, покращити матеріальне становище завдяки знанням з предмету).

У контексті нашого дослідження з урахуванням того, що ми вивчаємо результативність індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов, вищим рівнем сформованості мотиваційної сфери студентів ми вважаємо професійні мотиви, наступним рівнем – навчально-пізнавальні мотиви, слідом за ним ідуть мотиви соціальної ідентифікації, а на останньому місці – утилітарні мотиви. Для вивчення провідних мотивів студентів використовували розроблені психологами анкети [3] та окрему спеціальну анкету.

Показником пізнавальної активності студентів у контексті нашого дослідження виступав рівень пізнавальної активності:

- високий рівень пізнавальної активності характеризувався підвищеним інтересом з боку студентів до виконання індивідуального завдання, виявленням ініціативності і самостійності, прагненням використовувати додатковий матеріал з теми;
- достатній рівень характеризувався виявленням інтересу до виконання індивідуального завдання, що давалася викладачем, але відсутністю ініціативи й самостійності, використання матеріалу обмежувалося запропонованим викладачем

- низький рівень пізнавальної активності характеризувався ситуативним виявленням інтересу здебільшого нескладних завдань, відсутністю ініціативи і самостійності до виконання індивідуальних завдань.

Показниками сформованості умінь та навичок виступав характер умінь здійснення самостійної роботи:

1. уміння, що пов'язані з самостійною роботою (виявляти оптимальні способи розв'язання конкретного завдання без допомоги викладача; працювати із додатковою літературою, в тому числі з різними словниками; творчо підходити до виконання індивідуальних завдань; самостійно контролювати ступінь засвоєння навчального матеріалу);
2. уміння, що пов'язані з професійно педагогічною спрямованістю навчання (розуміти тексти професійно-педагогічної спрямованості як завершений мовленнєвий твір; зіставляти вже відомі факти або знання зі спеціальності з інформацією в тексті; узагальнювати, синтезувати окремі наукові факти, встановлювати їх ієрархію; встановлювати змістові зв'язки між мовними одиницями текстів професійно-педагогічної спрямованості);
3. уміння, що пов'язані з вивченням іноземної мови професійно спрямованої (розуміти професійно-педагогічну лексику; вибирати із існуючих варіантів перекладу найточніший, який відповідає мовним нормам наукового тексту; виділяти у тексті професійно-педагогічного спрямування основні його елементи; прогнозувати на мовному рівні.

На основі виділених критеріїв і показників умінь було визначено рівні їх сформованості.

Поняття «рівень» відбиває діалектичний характер процесу розвитку певної характеристики. Спираючись на наукові положення й враховуючи особистий досвід роботи й спостереження, нами було використано чотирирівневий підхід і було виділено такі узагальнені рівні на основі виділених критеріїв: *високий, середній, нижчий за середній, низький*.

Високий рівень сформованості умінь самостійної роботи характеризувався високим рівнем розуміння текстів професійно-педагогічної спрямованості та перекладу за нормами наукового тексту, застосуванням методів узагальнення та синтезу для розуміння текстів, оптимальним способом розв'язання конкретного завдання без допомоги викладача, можливістю користування додатковою літературою, творчим підходом до індивідуальних завдань, умінням самостійно контролювати ступінь засвоєння навчального матеріалу.

Середній рівень сформованості умінь самостійної роботи характеризувався

достатнім рівнем розуміння текстів професійно-педагогічної спрямованості, умінням виділяти у тексті основні його елементи, з незначними помилками при перекладі наукового тексту, які не впливали на розуміння загального змісту наукового тексту, розв'язанням конкретного завдання при незначному втручанні викладача, вибірковою роботою з додатковою літературою під керівництвом викладача.

Нижчий за середній рівень сформованості умінь самостійної роботи характеризувався недостатнім рівнем розуміння текстів професійно-педагогічної спрямованості, низьким рівнем перекладу наукового тексту, неумінням встановлювати змістові зв'язки між мовними одиницями текстів професійно-педагогічної спрямованості, неумінням працювати зі словником самостійно, розв'язанням конкретного завдання лише за допомогою викладача.

Низький рівень сформованості умінь самостійної роботи характеризувався незнанням професійно-педагогічної лексики та відповідно неумінням розуміти тексти професійно-педагогічної спрямованості, перекласти будь-який науковий текст, зіставляти вже відомі факти або знання зі спеціальності з інформацією в тексті; узагальнювати, синтезувати окремі факти, неумінням працювати зі словником, розв'язанням елементарного завдання лише за допомогою викладача.

Залежно від виявленого в студентів рівня знань, спроможності виконувати самостійні завдання на основі діагностування індивідуально-психологічних характеристик студентів експериментальних груп, викладачами під час навчання студентів іноземної мови використовувалися розроблені індивідуальні завдання до текстів з педагогіки та фахових текстів.

(д) – *висновки*) Таким чином, були визначені критерії та показники й ознаки ефективності індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах та з'ясовано, що здатність виконувати індивідуальні самостійні завдання залежить від рівня сформованості умінь самостійної роботи.

Література

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская АН. – [4-е изд.]. – М., 2005. – 940 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : [учебное издание] / Ефим Израилевич Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с. – (Библиотека учителя иностранного языка).
3. Шевандрин Н. И. Основы психологической диагностики : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] : в 3 ч. / Николай Иванович Шевандрин. – Ч. 3. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.

МІЛАШ О.О.,
здобувач, Харківський національний
педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди

ТЕХНОЛОГІЯ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглядаються засади створення технології наукового дослідження в процесі професійної підготовки студентів як педагогічної проблеми. Проаналізовані основні науково-дослідницькі вміння як ядро технології наукового дослідження студентів. Ключові слова: технологія наукового дослідження, професійна підготовка студентів, науково-дослідницькі вміння.

В статье рассмотрены основы создания технологии научного исследования в процессе профессиональной подготовки студентов как педагогическая проблема. Проанализированы главные научно-иследовательские умения как ядро технологии научного исследования студентов. Ключевые слова: технология научного исследования, профессиональная подготовка студентов, научно-исследовательские умения.

In the article the underpinnings of forming the technology of a scientific research are considered in the process of students' professional training as a pedagogical problem. The analysis of the basic scientific and research abilities is conducted as the main body of the technology of a scientific research. Keywords: the technology of a scientific research, students' professional training, scientific and research skills.

Постановка проблеми. Сьогодні швидко зростає потреба суспільства у фахівцях з якісно новим рівнем підготовки, що володіють технологією наукового дослідження. Для того, щоб підготувати грамотного, творчого, динамічного фахівця, здатного самостійно освоювати нові технології навчання, вирішувати професійні завдання методами наукового дослідження, необхідний відповідний рівень сформованості його науково-дослідницької культури, компетентності, діяльності, знань, умінь, навичок.

Стрімкий розвиток науки, техніки та інформаційних технологій, а також процеси гуманізації та гуманітаризації освіти безпосередньо впливають на систему підготовки сучасних студентів – майбутніх фахівців – і вимагають їх

© МІЛАШ О.О., 2010.

подальшого професійного вдосконалення, розвитку та оновлення. Сучасний фахівець має бути підготовлений до того, щоб самостійно й швидко знаходити, налізувати, обробляти, використовувати нові наукові дані, організовувати дослідження, користуватися сучасними технічними засобами при отриманні різних джерел інформації, а також розуміти, теоретично обґрунтовувати і практично вирішувати професійні завдання на високому науковому рівні.

Професійна підготовка студентів у ВНЗ повинна підготувати їх до активних дій у непередбачених професійних, організаторських та інших проблемних ситуаціях. Науково-дослідницька діяльність студента є невід'ємною частиною його професійної підготовки. Аналіз досвіду професійної підготовки студентів показав, що не всі резерви використані для вирішення цього завдання. Необхідне створення технології наукового дослідження в процесі професійної підготовки студентів для подальшого вдосконалення цілей, змісту, організаційних форм, методів підготовки фахівців, забезпечення спрямованості на формування наукової культури майбутніх спеціалістів [1].

Аналіз останніх досліджень. На сьогоднішній день інтенсифікуються формально-логічні, аксіологічні аспекти існування та функціонування науки в суспільстві в контексті науково-пізнавальних, світоглядних, антропологічних пошуків другої половини XX століття завдяки ефективності науково-дослідницької діяльності фахівців (В.Д. Білогуб, І.В. Бичка, А.К. Бичко, В.С. Горського, Н.П. Депенчук, Г.М. Доброва, І.С. Добронравової, К.К. Жоля, Г.А. Заїченка, В.П. Іванова, П.В. Копніна, С.Б. Кримського, Л.Г. Конотоп, І.В. Огородника, Л.В. Озадовської, В.Б. Окорокова, Б.О. Парахонського, М.О. Парнюка, М.В. Поповича, В.А. Рижка, М.Ю. Русина, В.Г. Табачковського, В.І. Шинкарука, О.І. Яценка та ін.).

Грунтовну базу педагогічних досліджень складають твори науковців вказаного періоду, а також розробки сучасних вчених (М.С. Бургіна, Л.Г. Дротянко, В.А. Звігляніча, О.М. Кравченка, С.Б. Кримського, В.С. Лук'янця, М.Є. Максюти, Л.В. Озадовської, В.Б. Окорокова, М.В. Поповича, К.В. Пряженцевої, В.Г. Табачковського, О.С. Токовенка, Н.В. Турпак, Н.В. Хамітова) з методологічних проблем історії, соціології та філософії науки, які присвячуються світоглядному осмисленню наукової діяльності.

Однак невирішеною частиною цього досить актуального питання залишається різносторонній аналіз засад створення технології наукового дослідження в процесі професійної підготовки студентів як педагогічної проблеми.

Формування цілей статті – проаналізувати засади створення технології наукового дослідження в процесі професійної підготовки студентів.

Для вирішення вказаної мети постали такі завдання: визначити поняття наукова концепція як підґрунтя технології, розглянути науково-дослідницькі вміння як ядро технології, порявніти класифікації дослідницьких умінь для з'ясування їхньої сутності.

Виклад основного матеріалу. Під час інтеграції українських ВНЗ до західного науково-освітянського співтовариства необхідне переосмислення шляхів історичного розвитку науки. Причин для цього багато – і повернення до історичних, загальнонаукових джерел, і відновлення національної самосвідомості, і спроби реконструювати той духовний контекст, у межах якого отримала визнання українська педагогічна думка другої половини XX століття. У сфері освоєння сучасних наукових знань в системі освіти набуває особливого значення створення технології наукового дослідження в процесі професійної підготовки студентів.

В контексті ґрунтовних гносеологічних, світоглядно-антропологічних розробок проблеми створення технології наукового дослідження в процесі професійної підготовки студентів, з її орієнтацією на внутрішній світ особистості зберігається, відтворюється неперервний зв'язок доробку українських педагогів з науковими ідеями західноєвропейської педагогічної спільноти.

Технологія наукового дослідження в процесі професійної підготовки студентів не просто створюється в умовах професійної діяльності творчою уявою людського розуму, а впливає на неї у вигляді норм, виражаючи інтенсивну спрямованість науково-дослідницького пошуку, постановку наукових завдань, способів обґрунтування нового знання.

Підготовка сучасних студентів в умовах створення технології наукового дослідження в процесі професійної підготовки студентів відповідає вимогам якості професійної освіти та є одним із шляхів реалізації положень Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, у якій наголошується на оволодінні майбутніми фахівцями методами самостійного науково-дослідницького пошуку, аналізу і синтезу процесів та явищ, корекції професійної діяльності [2].

Погляди вчених щодо створення технології наукового дослідження в процесі професійної підготовки студентів грунтуються на концептуальному, історико-філософському, психолого-педагогічному осмисленні спорідненості елементів науково-дослідницької діяльності з професійною діяльністю.

Концептуальною основою технології наукового дослідження можна вважати наукову концепцію. Аналізуючи проблеми нелінійності наукового знання, вчені звертають увагу на контекстуальне тлумачення терміну наукової концепції, як певного засобу розв'язання комплексних питань, що визначаються світоглядними орієнтирами науки, безпосередньо впливаючи на становлення

поняття "наукова картина світу". Дана категорія є сутнісною інтелектуальною формою наукового пізнання - гносеологічним відтворенням смислового й категоріального каркасу дійсності у структурі мислення.

У працях М.Б. Вільницького, П.С. Дишлевого, М.Е. Омельяновського, В.І. Передерія, В.Ф. Чорноволенка та ін., наукова концепція була визначена в контексті світоглядно-антропологічного осмислення дійсності. Це позитивно вплинуло на формування наступного інтелектуального модусу наукової культури, визначеного в процесі формування стилю наукового мислення. Дослідження даної категорії знайшло своє відображення в працях С.Б. Кримського, В.І. Кузнецова та Б.О. Парахонського. Розробивши своєрідний історико-філософський, методологічний підхід аналізу цього явища, означені автори визначили його в якості посутньої проблеми, що дається взнаки при вивченні стилістичних, пізнавальних характеристик творчої діяльності людини [3].

Як відомо, щоб засвоїти зміст будь-якої науки, необхідні знання, уміння, навички. Саме їх ми вважаємо ядром технології наукового дослідження. Проаналізуємо один складник цього ядра – науково-дослідницькі вміння. Задля визначення їхньої сутності порівняємо наявні класифікації дослідницьких вмінь.

Дослідники І. Зимня, О. Шашенкова беруть аспекти дослідницької діяльності [4]: 1) інтелектуально-дослідницький аспект: вміння аналізувати, співвідносити і порівнювати факти, явища, концепції, точки зору; вміння бачити проблему, виділяти головне; вміння виділяти протиріччя і формулювати проблему; вміння поставити мету, завдання роботи; вміння критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку; аргументувати своє відношення до питання, що вивчається; вміння визначати методологічні підходи до дослідження; 2) інформаційно-рецептивний аспект: вміння спостерігати, збирати і обробляти дані; вміння систематизувати і класифікувати факти і явища; вміння отримувати інформацію і складати її огляд; вміння інтерпретувати інформацію; вміння працювати з науковою інформацією й ін.; 3) продуктивний аспект: вміння збирати й обробляти дані; вміння проводити експеримент; виконувати практичну частину дослідження у певній послідовності; використовувати методи емпіричного і теоретичного дослідження; здійснювати бібліографічний пошук, узагальнювати інформацію; узагальнювати хід і результати дослідження; захищати отримані результати в процесі виступу; складати тези, писати статтю; готувати реферат, доповідь, повідомлення, виступати з результатами дослідження і ін.

Дисертант В. Литовченко [5] розглядає такі групи дослідницьких вмінь: 1) операційні дослідницькі вміння (розумові прийоми й операції, що застосовуються в дослідницькій діяльності: порівняння, аналіз і синтез,

абстрагування і узагальнення, висунення гіпотези, співставлення); 2) організаційні дослідницькі вміння (застосування прийомів організації у науково-дослідницький діяльності, планування дослідницької роботи, проведення самоаналізу, регуляція власних дій у процесі дослідницької діяльності); 3) практичні дослідницькі вміння (опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій, обробка даних спостережень, впровадження результатів у практичну діяльність); 4) комунікативні дослідницькі вміння (застосування прийомів співробітництва у процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю).

Вчений В. Андрєєв [6] виділяє чотири групи вмінь: 1) операційні вміння (вміння спостерігати, порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, структурувати і систематизувати матеріал, класифікувати, виділяти головне, застосовувати аналогію, робити індуктивні і дедуктивні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання і вміння в новій ситуації, виявляти проблему, висувати гіпотезу, бачити різні підходи до вирішення проблеми і знаходити оптимальний спосіб її рішення, прогнозувати і оцінювати результат); 2) технічні вміння (вміння працювати з літературою (конспектувати, анотувати, реферувати, складати бібліографію і використовувати її), підбирати необхідний для дослідження матеріал, організовувати експеримент, описувати отриманий експериментальний матеріал, робити виводи і оформляти результати свого дослідження у формі доповіді, реферату, статті); 3) організаційні вміння (вміння визначати мету і завдання дослідження, планувати дослідження, вибирати найбільш ефективні методи і засоби дослідження, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію дослідницької діяльності, перебудовувати свою діяльність у разі потреби, аналізувати і контролювати результати своєї діяльності з метою її поліпшення); 4) комунікативні вміння (вміння викладати свої думки, вести дискусію, відстоювати свої позиції, встановлювати ділові взаємини з науковим керівником і товаришами, застосовувати прийоми співпраці у процесі дослідницької діяльності (обговорення завдання і розподіл обов'язків, взаємодопомога і взаємоконтроль), виступати з повідомленням про результати дослідження).

Дослідниця О. Чугайнова пропонує наступну класифікацію [7]. Класифікація включає п'ять груп дослідницьких вмінь: 1) операційно-гностичні (розумові прийоми і операції дослідницької і пізнавальної діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування і узагальнення, висунення гіпотези, порівняння, узагальнення тощо); 2) інформаційні дослідницькі вміння (вміння працювати з різними джерелами інформації, представляти наочно і конкретно ідеї і результати діяльності у вигляді моделей, схем, графіків тощо); 3)

конструктивно-проектувальні вміння (вміння застосовувати прийоми самоорганізації, планування у науково-дослідницькій або навчально-дослідницькій діяльності, проводити самоаналіз і самоконтроль, регулювати свої дії у процесі вирішення дослідницьких завдань); 4) діагностичні вміння (вміння застосовувати комплекс методів дослідження, направлений на вивчення індивідуальних особливостей учнів, колективу, їх досягнень і труднощів, проводити педагогічний експеримент, спостерігати і оцінювати факти, події, обробляти емпіричні дані, що отримані за допомогою різних способів дослідження); 5) комунікативні вміння (вміння здійснювати спільні дослідження, застосовувати прийоми співпраці у процесі дослідницької діяльності, здійснювати взаємодопомогу, взаємоконтроль, грамотно, обґрунтовано у межах наукової етики публічно представляти результати індивідуальної і спільної дослідницької діяльності).

Таким чином, вважаємо, щоб сформувати технологію наукового дослідження студента, необхідно формувати і вдосконалювати його науково-дослідницькі вміння на засадах наукової концепції протягом професійної підготовки в системі вищої освіти.

Висновки. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що проблема формування технології наукового дослідження студента має розглядатися як складний філософський, педагогічний, психологічний комплекс досліджень. Незважаючи на джерельну базу наукових досліджень з питань існування та функціонування науки в суспільстві, ядром створення технології наукового дослідження студентів є знання, вміння, навички, а саме науково-дослідницькі вміння, які нами проаналізовано на базі концепції наукового дослідження системи вищої освіти. Означена педагогічна проблема має посідати важливе місце у вищих навчальних закладах освіти задля найшвидшої інтеграції українського студентства до міжнародного науково-освітянського співтовариства.

Література

1. Овчинникова М.В. Дослідницькі вміння вчителів математики у системі професійної підготовки / М.В. Овчинникова // Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Журнальні випуски / Випуск №1. – 2010.
2. Сенча І.А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки: авт. дис. ... канд. пед. наук. / І.А.Сенча. – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, 2008. – 18 с.
3. Клочков І.В. Наукова культура у вітчизняній філософії другої половини XX

століття: авт. дис. ... канд. філос. наук. / І.В.Клочков. – Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2007. – 16 с.
4. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск: ИЦПКПС, 2001. – 98 с.
5. Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР: дис. ... канд. пед. наук: / В. Н. Литовченко. – Минск, 1990. – 197 с.
6. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
7. Чугайнова О. Г. Формирование исследовательских умений студентов в учебной деятельности / Чугайнова О. Г. // По материалам научно-практической конференции «VI Знаменские чтения», 4 марта 2007 г. СурГПУ: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sever.eduhmao.ru/var/db/files/ 15654.chugajnova-o.doc.

НАЗАРКІН О.А.,
доцент, кандидат педагогічних наук,
Українська інженерно-педагогічна
академія

СОЦІАЛЬНО-РЕКОНСТРУКЦІОНІСТСЬКИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена розробці соціально-реконструкціоністського підходу до формування професійної культури фахівця в рамках ВНЗ, виявленню сутності та змісту професійних та загальнокультурних компетенцій фахівця нового типу в умовах постійних трансформацій.
Ключові слова: компетентність, креативна особистість, професійна культура, соціально-реконструкціоністський підхід, ціннісні орієнтації.

Статья посвящена разработке социально-реконструкционистского подхода к формированию профессиональной культуры специалиста в рамках вуза, выявлению сущности и содержания профессиональных и общекультурных компетенций специалиста нового типа в условиях постоянных трансформаций.
Ключевые слова: компетентность, креативная личность, профессиональная культура, социально-реконструкционистский поход, ценностные ориентации.

The article is devoted to development of sotsyal'no-rekonstruktsyonystskogo approach to forming of professional culture of specialist within the framework of institute of higher, to the exposure of essence and maintenance of professional and obschekul'turnykh jurisdictions of specialist of new type in the conditions of permanent transformations.
Keywords: competence, kreatyvnaya personality, professional culture, sotsyal'no-rekonstruktsyonystskyy approach, valued orientations.

Актуальність розробки соціально-реконструкціоністського підходу до формування компетенцій майбутнього фахівця в рамках ВНЗ обумовлюється, з одного боку, зростанням ролі освіти в суспільстві під впливом глобалізації,

 © НАЗАРКІН О. А., 2010.

постмодернізаційних зрушень та ринкових умов, а з іншого, – невідповідністю сучасного стану освіти в Україні індивідуальним і суспільним потребам.

У багатьох наукових працях цілком виправдано прослідковується тенденція розглядати освіту включеною у особистісний зміст людини (В. Андрющенко, В. Астахова, В. Бакіров, Є. Подольська та інші). Проблеми професійної культури та її формування активно досліджуються в роботах І. Зязюна, В. Кременя, О. Коваленко, І. Мачуліної та інших. Віддаючи належне науковій і практичній значущості робіт, в яких розглядаються питання освіти, необхідно відзначити відсутність вичерпного аналізу формування особистості майбутнього фахівця, становлення його як професійної, так і загальнокультурної компетентності, теоретичних і практичних сторін реконструкціоністської діяльності за новими принципами згідно вимог XXI століття.

Метою даної статті є виявлення сутності та змісту професійної культури фахівця в суспільстві постійних трансформацій та обґрунтування ефективності формування фахівця нового типу у вищому навчальному закладі на основі соціально-реконструкціоністького підходу;

У зв'язку з необхідністю формування нового типу працівника, здатного працювати ефективно в умовах постійних системних трансформацій, відбувається зміна вектору освітянської діяльності та духовно-морального самовизначення спеціаліста. Завдяки гуманізації, фундаменталізації, індивідуалізації та технологізації культуротворчого процесу у вищій школі серед завдань освіти домінує націленість на формування у спеціаліста здатності до відповідальної реконструкції соціальних об єктів в інтересах сучасного суспільства.

На основі інтеграції всіх сучасних підходів до аналізу освіти, з урахуванням особливостей глобалізаційного та постмодернізаційного впливів на освітянську діяльність, представляється методологічно виправданим та практично значущим застосування *реконструкціоністського підходу* до освіти, що націлений на вироблення у спеціаліста компетенцій до корінної перебудови, переобладнання чогось за новими принципами або відновлення чогось. Акцентуючи саме моменти удосконалення, оновлення, корінного перетворення, реконструкціоністський підхід передбачає уміння спеціаліста запровадити комплекс заходів, які дозволяють підвищувати ефективність, продуктивність або збільшувати обсяги чогось, або освоювати випуск нового, здійснювати перехід на нову технологію, зростання виробництва тощо. Завдяки реконструкції іде нарощування потенціалу шляхом запровадження нових технологій, модернізації та заміни застарілого, причому все це відбувається з меншими затратами в більш короткі терміни [1, с. 91–92].

Професійні якості представляють собою набір знань фундаментальних, професійно-орієнтованих і гуманітарних наук, умінь і навичок виконувати професійні обов'язки. До них потрібно віднести володіння на достатньо високому рівні власне професійною діяльністю в певній області; здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; уміння професіонально спілкуватися; здатність нести професійну відповідальність за результати своєї праці.

Поняттям, що підкреслює єдність теоретичних знань і практичної діяльності на ринку праці і дозволяє адекватно і зрозуміло описувати результати освіти, виступає «компетентність». Компетентнісний підхід в освіті, врешті решт, являє собою приведення останньої у відповідність з новими умовами і перспективами – це виникнення стратегічної установки освіти на адекватність, на здатність застосовувати набуті знання для реконструювання тих умов і об`єктів, які створюють напруженість у соціальній системі.

Поняття «компетентність» виявляється значне ширшим за поняття «знання», «уміння», навички», оскільки охоплює ще й такі властивості особистості, як спрямованість (мотивація, ціннісні орієнтації); здатність долати стереотипи, відчувати проблеми; проникливість, гнучкість мислення; характер (самостійність, цілеспрямованість вольові якості) та інші. Поняття «компетентність» включає не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складові, але і мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Воно включає результати навчання (знання і уміння), систему цінностей, досвіду, звичок і т. д.

Виділяються наступні ключові компетенції: ціннісно-смислова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, компетенція трудового самоудосконалення [1]. *Професійна компетентність* передбачає володіння фахівцем всією сукупністю культурних зразків, відомих до справжнього часу в даній області людської діяльності, це висуває необхідність розв'язання проблеми про шляхи освоєння культурних зразків в процесі професійного становлення особистості. *Загальнокультурні компетенції* можна розглянути на прикладі наступної класифікації: ринкова культура, що передбачає заповзятливість, дисципліну і відповідальність за якість виконаної роботи; правова культура, яка охоплює як знання законів, так і їхнє виконання, а також повагу до свобод особистості і рівноправності громадян; організаційна культура, тобто здібність до раціонального адміністрування і менеджменту; технологічна культура, що включає в себе як ефективне оволодіння технічними способами, так і конкретну взаємодію з техносферою; екологічна культура – володіння законами існування природного оточення, адекватна діяльність, яка передбачає дбайливе

ставлення до біосфери; культура побуту, культура повсякденного життя, яке передбачає як культуру у взаєминах з оточуючими, так і культуру самого оточення (етичні і естетичні чинники діяльності і в цілому життя особистості); демократична культура, що вимагає від особистості громадянської активності, поваги до думок більшості, турботи про суспільні справи; культура спілкування, яка вважає за краще чуйність, толерантність, уміння цивілізовано відстоювати свої права.

В плані нашого розгляду нас цікавило питання, як самі студенти оцінюють можливості освіти формувати здатність до ефективної реконструкції соціальної дійсності за новими принципами, як вони вибудовують ієрархію функцій освіти стосовно становлення спеціаліста, що зможе відповідати на виклики сучасності. Згідно емпіричних соціологічних досліджень, проведених на випускних курсах технічних ВНЗ м. Харкова (N = 660), на першому місці у респондентів – соціально-статусна функція освіти (підвищення свого соціального статусу, робота в сфері управління), друге місце – за професійною функцією (отримання бажаної професії, реалізація творчого потенціалу, заняття інтелектуальними видами праці тощо). Третє місце займає прагматична функція освіти (досягнення матеріального добробуту, конкурентоздатність на ринку праці), а останнє, четверте місце – за соціокультурною функцією (освоєння духовної культури, навичок аналізу суспільного життя, отримання знань в інтересах суспільства). Отже, соціально-статусна функція превалює над професійною. Значна частина молодих людей, що вступають до ВНЗ, керуються інструментальною цінністю освіти, розглядають її як засіб соціального просування. Тільки трохи більше 40% студентів розглядають отримання максимуму знань по спеціальності як основну мету свого перебування у ВНЗ, а 11% зовсім не збираються працювати за спеціальністю [2, 332–333].

Значна частина молодих людей демонструє неринкове мислення і неринкові форми поведінки. Вона обирає шлях, який веде «в нікуди», прирікаючи себе або на невостребуваність ринком, або на низький життєвий рівень. При цьому ця частина молоді сподівається «на диво» або на чиюсь сторонню допомогу, або на майбутню перекваліфікацію. Неринкова орієнтація на функції вищої освіти виявляється в невисокому рівні навчально-пізнавальної активності певної частини студентства (аби отримати «корочку» – так говорить про мету свого перебування у ВНЗ кожний четвертий студент).

Посилення прагматичної орієнтації студентства прослідковується при аналізі відповідей на питання про мотивацію професійного самовизначення: на першому місці знаходиться попит на ринку праці на даних спеціалістів і на третьому місці – бажання зробити кар'єру (36% і 28% відповідно) [2, 334].

Про деякий рух в сторону адаптації до ринку свідчить і той факт, що

скорочується число випускників, які не знають, де будуть працювати після закінчення ВНЗ: з 67% в 2007 році до 58% у 2010 році. Проте, кожний п'ятий студент не може відповісти, де б він хотів працювати. Такий інфантилізм, зрозуміло, не відповідає вимогам ринку.

Певна частина студентства не поспішає з виходом на ринок праці, а намагається продовжити навчання в тих або інших формах (отримання другої освіти, навчання та стажування за кордоном, аспірантура, магістратура тощо). Найбільш популярною позицією є отримання ще одної спеціальності, коли студенти навчаються одночасно на двох факультетах, використовуючи очну й заочну, бюджетну й господарсько-договірну форми навчання. Це свідчить про новий ступінь адаптації до ринкової економіки, про усвідомлення майбутніми спеціалістами необхідності підвищити свою конкурентоздатність. Проте, деякі студенти молодших курсів, не засвоївши ази першої спеціальності, вже переключаються на освоєння другої, що може призвести до відчуження від професіоналізму як стилю соціальної діяльності, а разом з тим – до відмови від професійних моделей поведінки в соціальній реальності.

Зрозуміло, що в умовах глибинних трансформацій виявляються певні зміни в уявленнях молодих людей про необхідні якості спеціаліста з вищою освітою. Їх вдалося зафіксувати в ході глибинних якісних інтерв'ю, проведених із студентами Національного технічного університету «ХПІ» (N = 40) та Української інженерно-педагогічної академії (N = 40). Осмислюючи модель сучасного спеціаліста, старшокурсники відмітили безумовний пріоритет професіональних знань. На друге місце вийшли такі якості, як ініціативність і самостійність в прийнятті рішень, на третє – організаційні навички, уміння працювати з людьми. Важливими якостями спеціаліста в умовах ринкової економіки вважаються намагання постійно удосконалювати свої знання, креативність, а також уміння працювати в умовах конкуренції. Вдалося також зафіксувати таку тенденцію: студенти-старшокурсники технічних факультетів найбільше цінують творчий підхід до справи, уміння поповнювати свої знання, вони дуже високо цінують ініціативність, самостійність, а особливо – уміння працювати в умовах конкуренції. Це свідчить про те, що найбільш наближеною до ринкових умов виглядає ідеальна модель спеціаліста з вищою технічною освітою, хоча впевненість таких студентів, що вони зможуть знайти роботу, не досить висока.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження можна зробити висновки: за останні роки в Україні відбулися певні зсуви в структурі ціннісних орієнтацій студентства. Основними цілями освітньої діяльності студентів є: підвищення соціального статусу, оволодіння професією, досягнення конкурентоздатності на ринку праці. Посилюється тенденція прагматичного

ставлення до вищої освіти, а також до використання ВНЗ як інструмента соціального захисту.

Відмічаючи в цілому переорієнтацію освітньої парадигми на поглиблену мотивацію отримання знань, прагматичне устремління самостійно їх здобувати та ефективно використовувати для реалізації кар'єрних цілей, ми відмічаємо «неринкове» в цілому ставлення до спеціальності, недостатнє акцентування вироблення методології професійного реконструювання за новими принципами. Проте, саме виділення серед найважливіших функцій освіти таких, як соціально-статусна, професійна, прагматична, соціокультурна, розуміння їх діалектичного взаємовпливу дає можливість формувати спеціаліста, здатного взяти на себе відповідальність за розв'язування проблем найбільш продуктивним шляхом, дозволяє засобами освіти здійснювати переорієнтацію моделі спеціаліста на соціально-реконструкціоністський тип.

Література:

1. Мачуліна І. І. Формирование модели специалиста XXI столетия как социокультурная проблема / І. І. Мачуліна // Грани. – 2006. – №5. – С.89-92.
2. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций: монография /Нар. укр. акад.; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 408 с.

ПІДГОРНИЙ А.В.,
НАЗАРОВА Т.М.,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»

АКТУАЛЬНІСТЬ ХІМІЧНИХ ЗНАНЬ В КОНТЕКСТІ ГАРМОНІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В ДОСЛІДНИЦЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

В роботі розглянуто актуальність хімічних знань для фахівців технічних напрямів підготовки в умовах посилення міждисциплінарних зв'язків в дослідницькому університеті. Підкреслено важливість комплексного підходу при вивченні кредитного модуля «Загальна хімія». Особливе значення надається лабораторним роботам для засвоєння матеріалу відповідних тем.

В работе рассмотрена актуальность химических знаний для специалистов технических направлений подготовки в условиях усиления междисциплинарных связей в исследовательском университете. Отмечена важность комплексного подхода при изучении кредитного модуля «Общая химия». Особое значение отводится лабораторным работам для освоения материала соответствующих тем.

The actual significance of the chemistry knowledge for the technical specialists under the conditions of the interdisciplinary connections strengthening in the research university is discussed in the paper. The importance of the integrated approach to the studying the "General Chemistry" credit module is noted. The special attention is paid to the laboratory studies as a way to apprehend the correspondent topics.

Однією з основних задач вищої освіти України в умовах інтеграції до європейського освітнього простору є забезпечення формування компетентностного підходу до підготовки фахівців . Модернізація освіти потребує перегляду спрямованності навчального процесу від звичайного засвоєння знань до формування розуміння такого рівня фундаментальної

 © ПІДГОРНИЙ А.В., НАЗАРОВА Т.М., 2010.

підготовки, який дозволятиме інженеру залишатися професійно мобільним упродовж всього періоду творчої фахової діяльності.

Саме здатність дипломованих фахівців в умовах ринкових відносин включитися в творчий процес з дієвим використанням на практиці набутих під час навчання знань, умінь, навичок та професійно важливих навичок стає головним критерієм, що задовольняє вимогам роботодавця.

В умовах гармонізації національної системи технічної освіти на засадах принципів Болонської декларації протягом останніх 10 років проведено впровадження ряду нових підходів та технологій навчально-виховного процесу, оновлювався зміст та методики навчання.

Предметом обговорення цієї статті є аналіз проблем, що стосуються особливостей вдосконалення підготовки з хімії – однієї з природничих наук, яка значною мірою забезпечує фундаментальну підготовку фахівців за технічними напрямами підготовки.

У Національному технічному університеті України "КПІ" в структурі сучасних програм навчання та підготовки фахівців природничо-технічних галузей основна увага приділяється як забезпеченню грунтовної фундаментально-наукової компоненти підготовки так і, водночас, формуванню навичок вирішення комплексних завдань прикладної діяльності з використанням системних знань з дисциплін профільної спеціальної підготовки; також забезпечується належний рівень компетенцій випускників щодо спроможності комерціалізації власних дослідницько-конструкторських розробок.

Високий рівень інженерної освіти та генерація нових ідей при вирішенні технологічних та конструкторських проблем є неможливим без опанування системою фундаментальних хімічних знань та глибокому розумінні фізико-хімічних закономірностей процесів, що є базовими для створенння новітніх природничо-технологічних галузей.

Хімічні знання в поєднанні з іншими природничими науками формують науковий світогляд, цілісну картину наукового пізнання. Безперервний розвиток хімічних знань призводить до відкриття нових явищ, ефектів; хімічні методи дослідження впроваджуються у приладобудуванні, енергетиці, біотехнології, гідротехніці. На сучасному рівні розвитку людського суспільства без хімічних знань є неможливим вирішення багатьох питань щодо охорони навколишнього середовища та дотримання екологічних вимог у нових технологічних процесах, створенні замкнених виробничих циклів, теоретичне обгрунтування та розробка енерго- та ресурсозберігаючих технологій, розширення сфери використання нових синтетичних та штучних матеріалів.

Досконале оволодіння студентами сучасними хімічними знаннями потребує пошуку підвищення ефективності системи навчання завдяки

впровадженню такої організації навчального процесу, яка б ще повніше використовувала творчий потенціал студентів. Таке підвищення якості системи навчання стає можливим завдяки розробці нових ефективних методів подання матеріалу, стимулюванню самостійної роботи студентів як основної складової частини всіх різновидів навчальної роботи під методичним керівництвом викладача, застосуванню об'єктивного контролю знань студентів з використанням рейтингової системи оцінки успішності.

Важливими формами аудиторних занять, які забезпечують в галузі хімічної підготовки випускників гармонійне поєднання основних компонентів – освітньої та наукової, є лекції та лабораторні роботи.

Методологічна спрямованість лекцій забезпечує формування діалектично-матеріалістичного світогляду студентів та відповідає єдиним методичним принципам розгляду явищ, теорій, фактів таких як: науковість та достовірність, наочність та чіткість , історизм та логічність.

Водночас із забезпеченням швидкого засвоєння значного за обсягом інформації матеріалу, лекція стає засобом активізації пізнання логіки наукового мислення. Викладач виховує у студентів прагнення до пошуку глибоких обгрунтованих пояснень тим чи іншим явищам, вміння самостійно обмірковувати та робити висновки щодо взаємозв'язку результатів наукових досліджень.

Лабораторні роботи з хімії є одним з ефективних різновидів навчальних занять, проведення яких підвищує інтерес студентів до предмету та сприяють поглибленому вивченню програмного матеріалу кредитного модуля «Загальна хімія». Виконання лабораторних робіт, що носять дослідницький характер, має особливе значення для формування професійної компетентності майбутнього інженера, тому що розвиває вміння:

- застосовувати студентами основні розрахункові формули під час обробки експериментальних данних;
- будувати графічні залежності між конкретними фізико-хімічними величинами;
- складати таблиці та будувати діаграми, тощо.

Студенти вже на першому курсі вчаться самостійно проводити необхідні порівняння і співставлення, робити обґрунтовані висновки та приймати правильні рішення. Здобуті студентами навички та уміння являються тими елементами дослідницького характеру, які розвивають мислення і обумовлюють успішне виконання науково-дослідницьких робіт на старших курсах.

Між тим, відсутність у більшості студентів першого курсу сформованих навичок до організації самостійної роботи та відповідної теоретичної підготовки не дозволяє їм якісно виконувати завершені навчально-

дослідницькі роботи. До того ж, останніми роками спостерігається погіршення становища щодо рівня хімічної освіти випускників середніх навчальних закладів. Це, по-перше, спричинено значною різницею у підготовці випускників шкіл гуманітарного та фізико-математичного профілів. По-друге, на якість шкільної освіти негативно впливає вилучення іспиту з хімії як атестаційного.

Сприятливі умови для впровадження елементів дослідницького характеру має забезпечити самостійна робота студентів як обов'язкова складова частина навчального процесу. На кафедрі загальної та неорганічної хімії НТУУ «КПІ» організація самостійної роботи починається з підготовки до лабораторних занять. Студенти вивчають за навчальними посібниками рекомендовані теоретичні розділи кредитного модуля та знайомляться з методикою виконання роботи. Розпочинаючи лабораторне заняття, кожен студент повинен самостійно вибрати із можливих способів такі, які необхідно використати для одержання речовин, вивчення їх властивостей та визначити умови проведення дослідів. Після консультації з викладачем студенти повинні провести експеримент, записати спостереження та зробити висновки. Завершуються лабораторні роботи оформленням та захистом відповідної теми кредитного модуля «Загальна хімія». Під час захисту робіт виконуються завдання, що перевіряють ступінь засвоєння студентами матеріалу відповідних тем дисципліни, при співбесіді з викладачем оцінюється глибина засвоєння теоретичного матеріалу. Аналіз рейтингових балів дозволяє одержати об'єктивну та своєчасну інформацію щодо рівня знань студентів, їхнього оволодіння навичками самостійної та експериментальної роботи.

Відповідно до результатів систематичного оцінювання ступеня засвоєння матеріалу відповідних тем викладач зосереджує свою увагу на організації пізнавальної діяльності студентів з урахуванням їх особистих здібностей.

За останні п'ять років результати навчання першокурсників за підсумками контрольних заходів учбового семестру з кредитного модуля показують, що до 85% студентів успішно оволодівають достатнім рівнем знань у відведені терміни під час сесії. При цьому спостерігається кореляція незадовільних результатів навчання з кредитного модуля «Загальна хімія» з іншими дисциплінами циклу природничо-наукової підготовки.

Також слід відзначити, що після введення правил зарахування абітурієнтів у вищі навчальні заклади (ВНЗ) за результатами ЗНО спостерігається тенденція до зниження здатності засвоєння хімічних знань студентами першокурсниками. Проведений аналіз показує недостатню кореляцію результатів підсумкового контрольного заходу з хімії та балів атестату за курс загальноосвітньої школи. Отже, суттєвою залишається проблема швидкої адаптації першокурсників до вузівської системи навчання за кредитно-модульною системою.

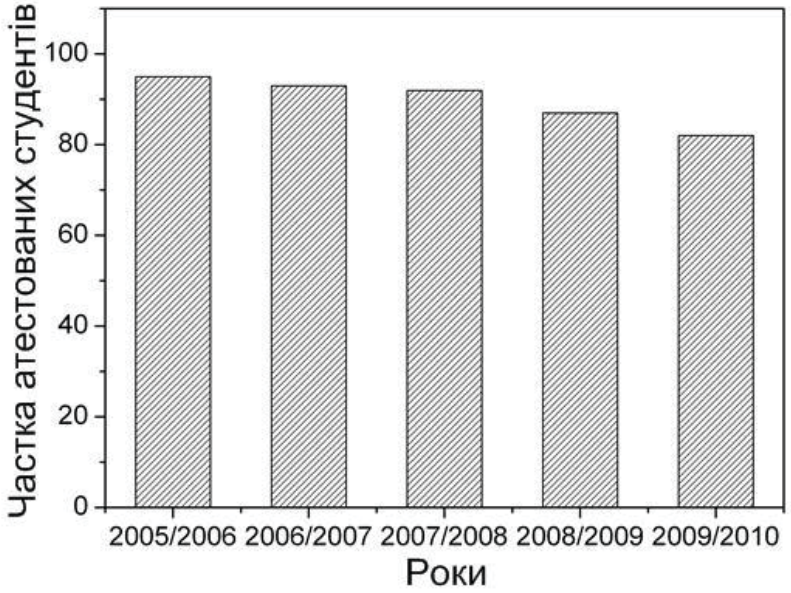


Рис.1. Гістограма результатів рейтингу дисципліни з кредитного модуля «Загальна хімія» студентів-першокурсників технічних напрямів підготовки.

Враховуючи провідну роль НТУУ «КПІ» в підготовці спеціалістів в галузі технічних та інженерних наук та зважаючи на доробок кафедри «Загальної та неорганічної хімії» у навчально-методичній роботі стосовно організації ефективної системи навчання, вважаємо за доцільне запропонувати наступні дії щодо забезпечення якісних хімічних знань та їх гармонійного поєднання з вирішенням завдань професійної діяльності:

- реконфігурація навчальних планів та програм підготовки інженерів з урахуванням вимог суспільства до змісту і якості підготовки фахівців у відповідності до моделі «освіта – наука – інновації»;
- введення у навчальні програми достатньої кількості годин аудиторних занять для проведення лабораторних робіт як важливої складової у формуванні науково-дослідницької напрямленності в системі навчання та, водночас, і засіб оволодіння вміннями та навичками інженера, технолога, конструктора, проектанта;
- поліпшення організації індивідуальної роботи викладачів із студентами за рахунок забезпечення достатньої кількості різновидів

контрольних заходів для оцінки якості виконання завдань самостійної роботи;

- втілення самостійної роботи студентів під керівництвом викладача, як дієвого засобу в системі навчання, що сприяє більш повному розкриттю потенційних можливостей студентів, формує інтерес до навчальної дисципліни, активізує мислення, мотивує потребу до більш поглиблених знань матеріалу кредитного модуля та, що особливо важливо, виховує вміння до самостійного набуття знань.

Література

1. Згуровський М.З. «Болонський процес. Головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України», Київ НТУУ «КПІ» 2006. - С.544.
2. Болонский процесс: поиск общности общеевропейских систем высшего образования / Под науч. ред. В.И.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2006.
3. Підгорний А.В., Назарова Т.М., Гуц Н.А. Навчально-методичні особливості самостійної роботи у забезпеченні якісних хімічних знань в системі фахової підготовки інженерів / Вища освіта України .- Додаток 3, Том III (10), – 2008. – Тематичний випуск “Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору” - С.393-396.
4. Підгорний А.В., Назарова Т.М. Актуальні питання удосконалення навчально-методичної роботи з дисципліни «Загальна хімія» у забезпеченні якісної освіти інженерів природничо-технічних напрямів підготовки/ Вища освіта України .- Додаток 4, Том V (17), – 2009 . – Тематичний випуск “Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору” - С.236-241.

НАУМЕНКО О.Є.
викладач,
Кібернетико-технічний коледж,
м. Кіровоград

МОНІТОРИНГ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРОРАМУВАННЯ В УМОВАХ МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Моніторинг формування професійної компетентності майбутніх фахівців з програмування в умовах модульної технології навчання. Стаття присвячена проблемам моніторингу формування професійної компетентності майбутніх фахівців з програмування в умовах модульної технології навчання. Запропонована контрольна діагностична система для моніторингу формування професійної компетентності при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін майбутніми фахівцями з програмування. Визначені перспективні напрямки дослідження.

Статья посвящена проблемам мониторинга формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по программированию в условиях модульной технологии обучения. Предложена контрольно-диагностическая система для мониторинга формирования профессиональной компетентности при изучении профессионально-ориентированных дисциплин будущими специалистами по программированию. Определены перспективные направления дальнейших исследований.

The article is dedicated to the problems in monitoring of the professional competence formation of future specialists in programming within modular approach in education. Control and diagnostic system for monitoring of the professional competence formation in the study of vocational-oriented subjects by future specialists was suggested. Promising areas for further research were identified.

1. Постановка проблеми.

Інтеграційні процеси у галузі науки і освіти спрямовані у напрямку впровадження європейських норм та стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків в ЄС. Однією з

 © НАУМЕНКО О.Є., 2010. УДК 378.147

передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація системою вищої освіти України ідей Болонського процесу. Модульна технологія навчання, ефективність якої доведено досвідом передових європейських і вітчизняних навчальних закладів, та компетентнісний підхід до змісту освіти, вимагає суттєвих змін у підходах до формування як змісту навчання, так і його структури та організації. Особливої уваги потребує проблема ефективності моніторингу розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах модульної технології навчання.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.

Результатами багатьох досліджень (А. М. Алексюк, І. Є. Булах, В. М. Нечаєв, Н. І. Шиян, Т. С. Кулікова, І. М. Романюк, О. О. Безносюк та інші) встановлено, що поєднання модульної технології навчання з рейтинговою оцінкою навчальної діяльності створює додаткові умови для створення ефективної системи моніторингу навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проблемам забезпечення ефективності моніторингових процедур присвячені праці багатьох провідних вчених (Н. Вербицької, Т. Волобуєвої, Г. Єльникової, В. Кальней, О. Кас'янової, О. Орлова, В. Рєпкіної, С. Шишова та ін.) Практично усі автори, що досліджували ці проблеми, підкреслювали важливу роль моніторингових процедур при впровадженні модульної технології навчання. В останні роки у професійній педагогіці як альтернатива цільовим моделям підготовки фахівців виник компетентнісний підхід (Ю. В. Варданян, А. В. Хуторський, О. Г. Бремус, І. А. Зимня, М. О. Чошанов, Н. М. Бібік, Н. Денисова, В. Кальней, С. Шишов, В. В. Краєвський, І. Єрмаков О. І. Локшина, Н.В. Лалак, В. Нетреба, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, А. С. Марков, Ю. Сухарніков, Л. І. Шевчук, Н. І. Шиян, А. Г. Чорноштан та ін.). В умовах розвитку компетентнісного підходу у вищій освіті актуальності набуває розробка і впровадження моніторингу розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців.

3. Формулювання цілей статті (постановка завдання).

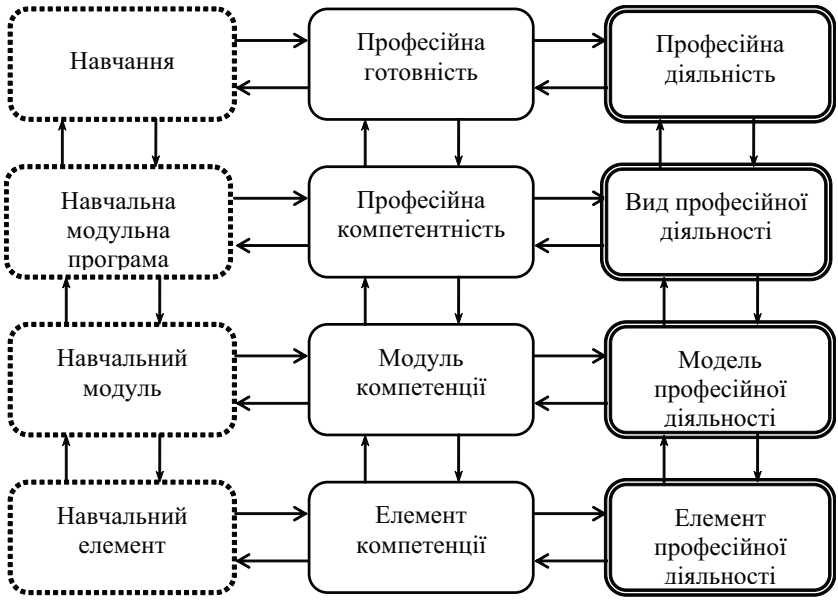
Одним з завдань нашого дослідження є розробка, наукове обґрунтування та експериментальна перевірка комплексу діагностичних інструментів для забезпечення ефективного моніторингу професійної компетентності майбутніх фахівців з програмування при вивченні професійно-орієнтованої дисципліни "Автоматизація фінансових бухгалтерських систем" в умовах модульного навчання.

4. Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Модульна технологія органічно включає усі функції моніторингу навчальної діяльності у процес навчання. Це досягається завдяки принципам модульного навчання [6] та особливій побудові модулів курсу, яка передбачає

наявність Контроль-елементів у кожному модулі, та вихідного контролю (вихід з модулю). Контроль-елементи у навчальних модулях дозволяють визначити якість та рівень засвоєння, оволодіння знаннями та способами дій а також визначити методи корекції знань, навичок та умінь (за необхідністю).

Передумовою створення ефективного модульного курсу є ретельно проведений етап його цілепокладання. Дерево цілей модульної програми будується на основі вимог до професійної компетентності фахівця, для якого призначений курс. Реалізацію взаємозв'язку структур професійної діяльності та професійного навчання за модульною технологією повинно відбуватися як проекція структури професійної діяльності [4]. (мал. 1)



Мал. 1. Взаємозв'язок структур професійної діяльності та професійного навчання за модульною технологією.

Структура, склад та зміст моніторингових процедур при вивченні модульного курсу визначається на етапі цілепокладання. Розглядаючи процес ціле покладання у проектуванні структури та змісту модульного курсу, можна виділити наступні його рівні:

- Комплексна дидактична мета (відповідає меті курсу)
- Інтегруючі дидактичні цілі навчальних модулів

- Часткові дидактичні цілі навчальних елементів (ЧДЦ)

Таким чином, визначення змісту, складу та структури моніторингових процедур визначається через трансформацію ЧДЦ від їх констатуючого формату у формат придатний для моніторингових процедур та оцінювання їх результатів . Як інструмент такої трансформації ми пропонуємо використати модель професійної компетентності фахівця з програмування у галузі автоматизації фінансових бухгалтерських систем.

На підґрунті проведених нами аналізу професійної структури професійної діяльності ми пропонуємо виділити в моделі професійної компетентності фахівця з програмування у галузі автоматизації фінансових бухгалтерських систем наступні компетенції:

- проектування, розробка та створення інформаційних систем підприємств;
- проектування, розробка та створення комп'ютерних систем обліку на підприємствах;
- програмування у системи автоматизації бухгалтерського обліку;
- високопрофесійного консультування спеціалістів з бухгалтерського обліку з питань експлуатації засобів автоматизації бухгалтерського фінансового обліку;
- створення власних програмних засобів з автоматизації бухгалтерського фінансового обліку;
- консультативного супроводження власноруч створених програмних засобів;
- обізнаність в особливостях оподаткування підприємств, оподаткування доходів фізичних осіб; нарахування та справляння загальнообов'язкових зборів та платежів.;

Трансформація визначенних компетенцій у Часткові Дидактичні Цілі навчальних елементів у форматі придатному для моніторингових процедур та оцінювання їх результатів, дозволила визначити наступні елементи (критерії) професійної компетентності програмістів у сфері автоматизації фінансових бухгалтерських систем:

- Системне уявлення про процеси, що відбуваються у фінансовій та господарській діяльності підприємств;
- Системне уявлення про склад, структуру та принципи побудови інформаційних систем на підприємстві;
- Уявлення про систему, принципи, методи та засоби бухгалтерського фінансового обліку в Україні;
- Уявлення про документальне супроводження господарських та фінансових операцій, що відбуваються у суб'єктів господарювання
- Уявлення про документообіг на підприємствах;

- Уявлення про систему оподаткування в Україні;
- Уявлення про структуру та принципи побудови комп'ютерних систем бухгалтерського фінансового обліку;
- Уявлення про конфігурацію, структуру та принципи побудови програми.

Для приведення визначених критеріїв компетенцій до формату, придатного для оцінювання їх сформованості, ми трансформували їх у уміння, що забезпечують володіння певною компетенцією:

- Уміння складати модель інформаційної системи підприємства;
- Уміння одержувати інформацію з первинних бухгалтерських документів;
- Уміння заповнювати бухгалтерські первинні документи та ідентифікувати господарські операції за первинними документами;
- Уміння проводити господарські операції у програмному середовищі;
- Уміння створювати первинні документи у програмному середовищі;
- Уміння розв'язувати комплексні практичні задачі з бухгалтерського обліку за допомогою пакету прикладних программ;
- Уміння формувати бухгалтерську фінансову та податкову звітність підприємства;
- Уміння інтерпретувати одержані результати.

Для проведення моніторингу формування професійної компетентності студентів нами була розроблена контрольно-діагностична система, призначена для проведення моніторингу модульного курсу «Автоматизація фінансових бухгалтерських систем».

Запропонована контрольно-діагностична система входить до складу розробленого нами навчально-методичного комплексу модульного курсу «Автоматизація фінансових бухгалтерських систем» (до складу НМК входять модульна програма, практикум та контрольно-діагностична система) та складається з:

1. Еталонної моделі компетентності фахівця з програмування у галузі автоматизації фінансових бухгалтерських систем, що включає:
    - модель професійної компетентності фахівця з програмування у сфері автоматизації фінансових бухгалтерських систем;
    - критерії професійної компетентності програмістів у сфері автоматизації фінансових бухгалтерських систем;
    - уміння, що забезпечують володіння певною компетенцією.
2. Опису методів та критеріїв оцінювання;
3. Картку моніторингу опанування модульного курсу (поточний самомоніторінг та зовнішній моніторинг);

4. Тести для самостійного контролю;
5. Контрольні практичні завдання.

Оцінка результатів навчання виконується шляхом демонстрації умінь виконувати діяльність, або демонстрації знань, що забезпечують ці уміння. У якості методів контролю ми пропонуємо використовувати тести, практичну перевірку знань, умінь і навичок на практичних заняттях, оцінки результатів ділових ігор, підсумковий залік.

В умовах модульної технології навчання у вищій школі зарекомендувала свою ефективність модульно-рейтингова система контролю. Рейтинг виступає у ролі кількісного показника якості роботи студента по певному курсу, семестру, року. Застосування модульно-рейтингової системи оцінки сприяє стимулюванню самостійної роботи студента та оцінюванню якості і повноти засвоєння матеріалу [1, 2, 3, 5]. Враховуючи такі переваги модульно-рейтингової системи, для нашої системи моніторингу навчальних досягнень студентів, ми пропонуємо використти саме її.

Для забезпечення ефективності контрольно-діагностичної системи, через запуск механізму самомоніторингу студентів, вона побудована по відкритому принципу, тобто вся система надається студенту разом з іншими компонентами навчально-методичного комплексу курсу.

З метою виявлення ефективності запропонованої нами системи моніторингу формування професійної компетентності майбутніх фахівців з прорамування в умовах модульної технології навчання при вивченні майбутніми фахівцями з програмування професійно-орієнтованої дисципліни "Автоматизація фінансових бухгалтерських систем" у теперішній час проводиться констатуючий експеримент. В експерименті приймають участь студенти бакалаврату двох груп 4 курсу Навчально-наукового педагогічного комплексу м. Кіровограда, що навчаються за напрямом 0804 «Комп'ютерні науки».

5. Висновки.

Запропонований компетентісний підхід до розробки складу, структури та змісту моніторингу формування професійної компетентності майбутніх фахівців з програмування в умовах модульної технології навчання, надасть можливість відстежувати не тільки рівень навчальних досягнень майбутніх фахівців, але й розвиток сфери їх професійної компетентності у галузі автоматизації фінансових бухгалтерських систем.

6. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають у:

- експериментальній перевірці запропонованої контрольно-діагностичної системи як інструменту моніторингу формування професійної компетентності при вивченні майбутніми фахівцями з програмування професійно-орієнтованої дисципліни "Автоматизація фінансових бухгалтерських систем" в умовах модульного навчання.

Література

1. Вітвіцька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Левицький В. Застосування модульно-рейтингової системи навчання // Освіта. Технікуми. Коледжі. Навчально-методичний журнал НМЦ ВО України, 4 (10) 2004. - С. 35 – 37
3. Макаров А.В., Трохимова З.П. Організація навчального процесу із соціально-гуманітарних дисциплін за модульним принципом і рейтинговою оцінкою знань та умінь студентів// Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. /Кол. авт. -–К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 34. – 298 с. С. 118-128.
4. Науменко О.Є (Дубіна О.Є). Основи проектування та розробки навчальних курсів за модульною технологією: Навчальний посібник. – Кіровоград: ТОВ «ПОЛИМЕД- Сервис», 2005. – 112 с.
5. Шиян Н. І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01/ Харківський держ. пед. унів-т. – Х., 1999. – 22 с.
6. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: “Швиеса”, 1989. – 271 с.

НЕВЕДОМСЬКА Є.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри анатомії і фізіології людини,
Інститут психології та соціальної
педагогіки Київського університету
імені Бориса Грінченка

САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку національної вищої освіти характеризується модернізацією навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації, яка передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента. У статті здійснено аналіз теорії і практики організації самостійної роботи студентів за традиційною лекційно-семінарською системою навчання, теоретично обґрунтовано зміст і структуру навчально-методичних посібників для самостійної роботи студентів та експериментально перевірено їхню ефективність в умовах кредитно-модульного навчання.
Ключові слова: самостійна робота студентів, кредитно-модульне навчання, навчально-методичні посібники, різнорівневі навчальні завдання.

Современный этап развития национального высшего образования характеризуется модернизацией учебного процесса в русле требований Болонской декларации, которая предусматривает значительное увеличение объемов самостоятельной работы студента. В статье осуществлен анализ теории и практики организации самостоятельной работы студентов по традиционной лекционно-семинарской системе обучения, теоретически обосновано содержание и структуру учебно-методических пособий для самостоятельной работы студентов и экспериментально проверена их эффективность в условиях кредитно-модульного обучения.
Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, кредитно-модульное обучение, учебно-методические пособия, разноуровневые учебные задания.

© НЕВЕДОМСЬКА Є.О., 2010.

The current stage of development of national higher education is characterized by upgrading the educational process in line with requirements of the Bologna Declaration, which provides a significant increase in student independent work. The article analyzes the theory and practice of independent work of students in traditional lecture-seminar training system, levels of the formation and structure of teaching aids for independent work of students and tested their performance in terms of credit-modular training.
Keywords: independent work of students, credit and modular training, training manuals, training task paradigm.

Актуальність проблеми. Входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору не можливе без впровадження такого багатоцільового механізму, як Європейська кредитно-трансферна та акумулююча система (ECTS). Звідси нагальною потребою є розширення впровадження елементів ECTS за рахунок введення кредитно-модульної системи формування навчальних програм, посилення ролі самостійної роботи студентів та змін педагогічних методик, впровадження активних методів і сучасних інформаційних технологій навчання.

В умовах переходу людства до інформаційно-технологічного суспільства за роки навчання у вищому навчальному закладі не можна запастися необхідними знаннями на все життя. Тому нинішній етап розвитку національної вищої освіти характеризується модернізацією навчального процесу в руслі вимог Болонської декларації, яка передбачає значне збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50-60%). Отже, головним завданням вищої школи поряд із задоволенням потреб особи в інтелектуальному, культурному й моральному розвиткові є оволодіння майбутнім фахівцем ефективними і раціональними методами ***самостійної навчальної роботи*** відповідно до особливостей конкретного фаху, підготовка його до участі у процесі неперервної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема організації самостійної навчальної роботи у школі досить ґрунтовно висвітлена в працях учених-педагогів Є.П. Бруновт [2], Є.Д. Видро [4], Короткової Л.С. [11], П.І. Підкасистого [15].

Самостійна робота студентів стала предметом досліджень учених А.М. Алексюка [1], В.М. Вергасова [3], І.І. Ільясова [8], В.А. Козакова [9], А.І. Кузьмінського [12].

Під ***самостійною роботою студента*** (СРС) ми розуміємо навчальну діяльність студента, яка планується, виконується за завданням, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі.

Високо оцінюючи роль самостійної роботи у процесі навчання, відомий чеський педагог Я.А. Коменський на титульному аркуші своєї книги "Велика дидактика" написав: "Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття засобу, за якого ті, хто вчить, менше б вчили, а учні більше б училися" [10, с. 162].

Німецький педагог А. Дістервег зазначав: "Розвиток і освіта ні одній людині не можуть бути дані або повідомлені. Усяк, хто бажає до них прилучитися, повинен досягнути цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням" [7, с.162].

Як показав вітчизняний [12] і власний досвід, у традиційній лекційно-семінарській системі навчання провідна активність залишається за викладачем ВНЗ фактично у всіх видах занять. Він виступає головним чином у ролі ретранслятора та контролера знань.

Професор А.М. Алексюк у монографії «Педагогіка вищої освіти України» сформулював труднощі, пов'язані з організацією, керівництвом і контролем самостійної роботи студентів під час аудиторних та позааудиторних занять за традиційної лекційно-семінарської системи навчання: 1) несформованість умінь та навичок самостійної роботи у деяких студентів; 2) відсутність в них бажання систематично працювати; 3) несформованість пізнавальних інтересів у частини студентів; 4) перевантаженість їх обов'язковими аудиторними заняттями і браком вільного часу для індивідуальної самостійної роботи [1, с.435].

Однак оволодіння знаннями - це, насамперед, процес самостійного пізнання та наполегливої активної діяльності мозку студента. Тільки знання, здобуті власною працею, є міцними, глибокими і дієвими. Саме з метою стимулювання систематичної, ритмічної самостійної роботи студентів, підвищення об'єктивності оцінки їх навчальних досягнень, визначення рейтингу студента, запровадження здорової конкуренції між студентами у навчанні й розвитку їх творчих здібностей у вищих навчальних закладах України запроваджено кредитно-модульну систему організації навчання [5].

Посилення ролі самостійної роботи студентів в умовах упровадження Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) актуалізує створення належного науково-методичного забезпечення навчального процесу. З огляду на зазначене, мета нашого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні змісту та структури навчально-методичних посібників для самостійної роботи студентів, створенні та експериментальній перевірці ефективності їх в умовах кредитно-модульного навчання.

Відповідно до мети визначено такі дослідницькі **завдання**: 1) здійснити аналіз теорії і практики організації самостійної роботи студентів за традиційною

лекційно-семінарською системою навчання; 2) теоретично обґрунтувати зміст і структуру навчально-методичних посібників для самостійної роботи студентів; 3) експериментально перевірити ефективність розроблених навчально-методичних посібників в умовах кредитно-модульного навчання.

Навчально-методичні посібники для самостійної роботи студентів повинні містити систему різнорівневих навчальних завдань. Під навчальними завданнями ми розуміємо "різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, які виконуються учнями за вказівками учителя, обов'язкова складова процесу навчання й важливий засіб його активізації" [6, с. 128], а під їх системою "цілісне утворення, що складається з багатьох взаємопов'язаних елементів, де під елементом розуміють складні, ієрархічно організовані структури" [13, с. 35]. Сукупність навчальних завдань стане системою тільки тоді, коли завдання виступають у щільній єдності, створюючи такий логічний ланцюг, кожна ланка якого зв'язана з іншими ланками, і коли провідне місце серед них займають завдання на міркування.

Система розроблених нами навчальних завдань спрямована на виконання таких дидактичних функцій: навчальної, виховної, контролюючої, розвивальної. Навчальна функція системи завдань реалізована за рахунок того, що, "виконуючи завдання, студенти повторюють, систематизують, уточнюють матеріал, збагачують своє уявлення про нього" [16, с. 123]. Виховна функція системи завдань передбачає формування наукового світогляду студентів, відповідального ставлення до природи, мотивації здорового способу життя. Контролююча функція системи завдань полягає у встановленні рівня навчальних досягнень студентів. Розвивальна функція системи завдань виявляється в тому, що під їх впливом удосконалюються психічні процеси та особистісні можливості студентів: самостійність, увага, пам'ять, мислення.

Під час розробки змісту навчальних завдань ми дотримувались таких дидактичних вимог:

1. Науковість, що базується на відповідності даним сучасної науки.
2. Доцільність, що відповідає цілям навчання.
3. Доступність (посильність), що ґрунтується на врахуванні рівня підготовки студентів, їхніх вікових та індивідуальних особливостей.
4. Цілеспрямованість, що сприяє досягненню певних цілей - засвоєння певних знань, формування умінь і навичок.
5. Різнорівневість (за характером складності: від репродуктивних до продуктивних).
6. Послідовність, яка відображається у тому, що розв'язання кожного попереднього завдання готує до розв'язання наступного, в якому враховується відпрацьований у попередніх завданнях матеріал.

Таким чином, система завдань характеризується науковістю, доцільністю,

доступністю, цілеспрямованістю, різнорівневістю, послідовністю. Якщо відсутня хоча б одна з перерахованих характеристик, система завдань перетворюється у їх комплекс або серію.

До кожного модуля розроблено систему завдань, основою для її створення є методичний аналіз конкретної теми, який включає такі послідовні етапи: 1) визначення ролі та місця розв'язання завдань у сукупності застосованих методів під час вивчення теми; 2) поділ навчального матеріалу на самостійні за смислом частини - елементи знань та вмінь; 3) виявлення функціональних зв'язків і відношень між елементами знань і виділення з них тих, які розкриваються у ході розв'язання відповідних завдань; 4) визначення обсягу і характеру практичних умінь та навичок, набутих студентами при розв'язанні завдань.

У побудові системи завдань закладені й методичні прийоми її застосування в навчальному процесі. Покажемо це на прикладі розробленого співробітниками нашої кафедри навчально-методичного посібника "Основи зоології безхребетних", побудованого з урахуванням завдань навчального курсу, передбачених програмою вищої педагогічної школи для студентів небіологічних спеціальностей [14].

До кожної теми модуля розроблено чотири рубрики: "Самостійна робота з інформаційними джерелами", "Самостійна робота з термінами", "Лабораторний практикум", "Перевірте свої знання".

Завдання рубрики "Самостійна робота з інформаційними джерелами" мають велике значення для формування і розвитку навичок самостійної роботи з джерелами інформації, без якої неможливе систематичне поповнення знань. Опрацювавши навчальний матеріал підручника, студент зможе виконати завдання на складання схем і таблиць. Ці завдання відіграють важливу роль у формуванні наукових понять. Адже відомо, що саме у схемах і таблицях компактно викладається великий обсяг інформації. Для того, щоб скласти схему або таблицю необхідно з навчального матеріалу виділити найсуттєвіше, що сприяє формуванню понять. Таким чином, головна ідея схем і таблиць посібника - сконцентрувати зміст навчального матеріалу навколо провідних наукових понять.

Істотну роль в формуванні наукових понять відіграє робота над засвоєнням мови науки - термінології. Однак засвоєння термінів може викликати труднощі, пов'язані, у першу чергу, з тим, що вони, як правило, грецького чи латинського походження, а без знань цих мов вони залишаються тільки словесними оболонками, які ні про що не говорять. Без спеціальної роботи терміни залишаються словами незнайомої мови і важкими для запам'ятовування. Кращому розумінню терміна сприяють знання про його походження (етимологію) і смислове значення (семантику). У рубриці

“Самостійна робота з термінами” запропоновані завдання, які передбачають знання про походження (етимологію) біологічних термінів. Завдання типу “Знайди пару, якщо знаєш походження термінів” вимагають об’єднати складову частину терміна з його походженням. Як це зробити - наведено приклад у кожному завданні. Після цього виписується термін та виявляється його смислове значення, а це означає виявлення суттєвих ознак біологічних понять, виражених відповідними термінами. Завдання типу “З’єднай лінією термін з його визначенням” передбачає знання означень біологічних понять. Ці завдання подані у вигляді таблиці, складеної з двох колонок: у першій - терміни, у другій - означення. Але проти окремого терміна наведено означення іншого терміна. Завдання полягає у знаходженні правильного означення кожного терміна, поданого в таблиці. Допоможе виконати завдання цієї рубрики словник термінів, поданий у кінці посібника. Систематично виконуючи подібні завдання, студент зможе свідомо засвоїти біологічні терміни.

Для опанування наукових понять обов‘язковим є виконання лабораторних і практичних робіт. Саме тому в даному посібнику в рубриці “Лабораторний практикум” вміщено інструкції до виконання практичних і лабораторних робіт. Крім того, під час виконання лабораторних робіт у студентів формуються уміння та навички, що також позитивно відбивається на формуванні та розвитку наукових понять.

У рубриці “Перевірте свої знання” подані завдання різних рівнів складності з метою письмової та усної перевірки знань. Відкриті запитання, біологічні диктанти, тестові завдання тощо спрямовані на виявлення умінь студентів самостійно порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв`язки. Застосування різноманітних завдань забезпечує перехід з одного виду діяльності на інший, а це стає своєрідним “відпочинком” для ділянок кори головного мозку без фактичного припинення роботи.

У кінці посібника - сучасна система тварин, інформація про тварин, занесених до Червоної книги України, словник термінів, у якому подано етимологію і семантику більшості термінів.

Важливим підходом під час створення системи завдань є те, що завдання кожної рубрики не замкнуті в собі, а мають прямий вихід у інші рубрики. Це означає, що, формуючи основні елементи знань з певної теми, завдання рубрик орієнтовані на пропедевтику тих знань, які знайдуть своє втілення в інших темах. Наскрізною лінією через усю систему завдань чотирьох рубрик проходять фундаментальні біологічні поняття. Таким чином, у розроблених нами посібниках кожне поняття опрацьовується в усіх рубриках. Нами експериментально доведено, що систематична робота над завданнями усіх рубрик забезпечує свідоме формування наукових понять і засвоєння відповідних термінів. Тому виключення із запропонованої системи завдань

хоча б однієї рубрики призведе до порушення системи як цілісної структури, що включає й цілісний підхід у засвоєнні наукових понять.

З огляду на зазначене вище, пропоновані у посібнику навчальні завдання можна вважати системою, тому що вони: 1) включають необхідний і достатній мінімум взаємопов'язаних і взаємодіючих понять; ці поняття розкриваються в різних контекстах і наповнюються новим змістом; 2) з дидактичної точки зору забезпечують осмислення нового матеріалу і застосування знань та вмінь, прогнозують діяльність студентів під час роботи з текстом підручника, орієнтують на добір і обробку необхідного для виконання завдання матеріалу; 3) характеризуються науковістю, доцільністю, доступністю, цілеспрямованістю, різнорівневістю, послідовністю; 4) дозволяють кожному студентові реалізувати себе на тому чи іншому рівні навчальної діяльності.

Досвід використання описаного навчально-методичного посібника у системі організації самостійної роботи студентів ще незначний, однак уже дає підстави для висновку, що він:

- активізує систематичну самостійну роботу студентів упродовж семестру (навчального року);
- сприяє формуванню глибоких та міцних знань, що забезпечує об'єктивне підвищення навчальних досягнень студентів;
- забезпечує повну відкритість оцінювання навчальної праці;
- дає змогу кожному студентові підвищити свій рейтинг шляхом поглибленого опрацювання того чи іншого модуля;
- розвиває самостійність, відповідальність, творчість студентів.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. - К.: Либідь, 1998. - 560 с.
2. Бруновт Е.П., Падалко Н.В., Потеряева М.А., Соколова Е.А. Самостоятельные работы учащихся по биологии: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1969. - 216 с.
3. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. - К.: Вища школа, Головное изд-во, 1985. - 124 с.
4. Видро Є.Д., Сурімєєва М.Т, Шаповал Н.М. Самостійна робота учнів на уроках біології: Посібник для вчителя. - К.: Рад. школа, 1964. - 146 с.
5. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. - Тернопіль.: Навчальна книга - Богдан, 2004. - 384 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.

7. Дистервег А.В. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.А. Ротенбер / Общая редакция Е.Н. Мединского. - М.: Педагогика, 1956. - 362 с.
8. Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - 198 с.
9. Казаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. - К.: Вища школа, 1990. - 248 с.
10. Коменський Ян Амос. Великая дидактика // Избр. соч. - Москва, 1965. - С. 162.
11. Короткова Л.С., Красновидова С.С. Самостоятельные работы учащихся с учебником «Общая биология». - М.: Просвещение, 1973. - 95 с.
12. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. - К.: Знання, 2005. - 486 с.
13. Мотылев Л.С., Скоробогатов В.А., Судариков А.М. Концепции современного естествознания: Учебник для вузов / Под ред. д-ра филос. наук, проф. В.А. Скоробогатова. - СПб.: Изд-во «Союз», 2000. - 320 с.
14. Неведомська Є.О., Маруненко І.М., Бобрицька В.І. Основи зоології безхребетних: Навчально-методичний посібник. - Полтава: ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. - 112 с. (гриф МОН України)
15. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. - М.: Педагогика, 1980. - 243 с.
16. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

НЕВМЕРЖИЦЬКИЙ О.А.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут вищої освіти АПН України

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА АНТРОПОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

У статті розглянуто розмаїття наукового знання про людину, яке логічно завершується педагогічною антропологією, необхідністю специфічного вивчення і виховання молодої людини, що навчається, необхідністю максимального своєчасного розвитку в людині людського.

В статье рассмотрено разнообразие научного знания о человеке, его логичном завершении в педагогической антропологии, необходимостью специфического изучения и воспитания учащейся молодежи, с целью своевременного развития в человеке человечного.

The article considers the diversity of scientific knowledge about man, which logically followed pedagogical anthropology, the need of specific research and education of the young man who learns the need to maximize the timely development of the human person.

Науковий інтерес навколо антропологічної проблематики, що вже давно став пріоритетним напрямом наукових досліджень в країнах Заходу, бурхливо розвивається у наші дні в Російській Федерації, розпочинає рух і в Україні. Очевидно, що це пов'язане перш за все з людськими проблемами сьогодення в умовах складного суспільного виробництва і не менш складних суспільних відносин. Т.з. людський фактор стає все більше і частіше вживаним, як пояснення певних суспільних негараздів. З іншого боку цей науковий „бум" можливо пояснити певним рухом в логіці наукового пошуку в ніші „утаємниченої" людини. Очевидно місія сучасної філософії освіти та антропологічного знання не тільки в доречному нагадуванні сучасникам, хто і звідкіля вони і для чого живуть на світі?, а головним чином в тому, як покращити ситуацію з вихованням людини: вдосконалення людського в людині, зростання її здоровою, творчою, передбачуваною, відповідальною і напевно більш щасливою [1].

Поняття „педагогічної антропології" випливає з терміну „антропологія" (antropos – людина; logos – наука), як галузь автономних знань про людину, або наука про людину. З одних джерел його уже вживає Арістотель, підкреслюючи духовну природу людини. З інших джерел слідує, що цей термін був

© НЕВМЕРЖИЦЬКИЙ О.А., 2010.

запропонований наприкінці XVIII ст. німецьким філософом-дуалістом І. Кантом для позначення особливої автономної галузі знань про людину, якої до того часу, як стверджують дослідники, ще не було [9]. Мине порівняно небагато часу і антропологія прийме форму словосполучень з прикметниками: філософська, релігійна, культурна в.т.ч. і педагогічна.

Цілком зрозуміло, що знання про людину, її природу давно цікавило вчених і воно поступово накопичувалося людством. На зміну того, що спочатку людина розглядалася як елемент природи, космосу, тобто „ззовні", поступово визріває необхідність вивчення людини, умовно кажучи, „зсередини". Спробу вивчення людини „зсередини" уже здійснили в певній мірі давньогрецькі філософи: Арістотель, Платон, Протагор і ін.. Вони сприяли поділу науки на фізику, предмет якої природа, і філософію, предмет якої етико-правові, соціально-політичні, гносеологічні, психологічні та інші проблеми, так чи інакше пов'язані з людиною. Саме названі мислителі, за висловами дослідників, заклали основи знань про людину, як особливу природу живого.

Добре відомо, що вже Протагор проголосив, що „людина є міра всіх речей, існуючих і неіснуючих". Через багато століть І. Кант наголошує, що людина – самий головний предмет науки, що пізнання людини є найважливішою умовою розуміння світу в цілому. Науку, яка стане вивчати людину як самостійний феномен, Кант, унаслідувавши чи започаткувавши термін, називає її не інакше, як антропологія. На думку Канта антропологія мала черпати знання про людину з трьох джерел: з інших наук; з художньої літератури; з практичного спілкування з різними людьми, що знаходяться в різних життєвих ситуаціях. Це засвідчує, що в антропології Кант бачить особливу сферу пізнання, що інтегрує різноманітну наукову інформацію і ті знання, які не вкладаються у наукові формули, які, з одного боку пов'язані зі здоровим глуздом: стереотипами, традиціями, творчими здібностями людей. З іншого боку мають вивчатися не тільки свідомість людини, а й емоції і її підсвідомість. Крім того, методи пізнання, якими мала користуватися антропологія, не могли бути, за задумом Канта, суто теоретичними. Спілкування оцінювалося ним як серйозний дослідницький метод, необхідний для нової науки [7].

Антропологічна наука за Кантом має складатися з двох взаємопроникних структурних компонентів: фізіологічної і прагматичної частин. Перша мала відповісти на запитання, що робить з людини природа, а друга – що робить, або може і має робити з себе сама людина. Така структура нової науки пропонувалася Кантом невипадково. Вона відповідала його розумінню людини.

Людина для Канта – двоєдина істота, яка одночасно належить і світу природи, і світу свободи. В світі природи людина підпорядковується природній необхідності, а в світі свободи вона морально самовизначається і виконує свій природжений обов'язок – виховувати себе і своє потомство. Розвиток людини,

за Кантом, принципово відрізняється від природної еволюції живих тіл, оскільки людина – не просто жива істота, але істота моральна, що прагне до праці і щастя. Не ідеалізуючи людину, він разом з тим пильно вивчав найрізноманітніші її поведінкові прояви: егоїзм і щирість, фантазування і ясновидіння, активність, моральність і багато іншого. З цього видно певну педагогічну спрямованість філософії І. Канта. Вона проявляться не тільки в тому, що виховання і самовиховання філософ вважав природженим обов'язком людини, але ще й у тому, що бачив необхідність цілеспрямування цього процесу суспільством і окремими людьми, створення теорії виховання, перетворення її зі сфери побутової практичної діяльності в науку – педагогіку. Теоретичною ж базою педагогіки мала бути, на його думку, саме антропологія [7].

Проте, отримавши таке обгрунтування, знання про людину ще довгий час не оформлялося в самостійну наукову дисципліну. Міркувати про людину як і раніше продовжувала головним чином філософія.

Добре відомо [2, 3, 5, 8], що відносно самостійним науковим знанням, як реальне людинознавство, антропологія стала завдяки Чарльзу Дарвіну лише в середині XIX ст. Свої уявлення про людину, її розвиток Ч. Дарвін виклав у різних працях, перш за все в основній роботі свого життя „Походження видів шляхом природного відбору" (1859). Метою антропології, за Дарвіном, було повне осягнення особливостей унікального виду Homo sapiens – людини розумної, що є вищою ланкою в еволюції живого. Для реалізації цієї мети стали інтенсивно проводитися дослідження морфологічних, анатомічних, фізіологічних особливостей людей, що живуть в різних кліматичних умовах, що представляють різні (переважно примітивні) культури, народи та раси. Антропологи ретельно вимірювали параметри зовнішнього вигляду представників різних племен і народів, через що нову науку стали називати фізична антропологія. Але для них було важливо й вивчення ритуалів і традицій, в тому числі і виховних, способів організації побуту, включення окремої людини в життя спільноти, взаємозв'язку її членів між собою та багатьох інших питань, без яких неможливо зрозуміти походження і особливості Homo sapiens. У результаті антропологія стала інтегратором різних наук. Уже до кінця XIX ст.антропологи дослідили: природну історію людини (її ембріологію, біологію, анатомію, психологію); палеонтологію (передісторію і первісність людини); етнологію (поширення виду на Землі, поведінку і звичаї різних племен і народів); міфологію (історію виникнення, розвитку та взаємодію релігій); соціологію (відносини людей між собою в різних групах та об'єднаннях); демографію (закономірності відтворення людини); медичну географію (вплив на людину клімату, атмосферних явищ, а також географічну і етнографічну палеонтологію); лінгвістику (мови і їх зв'язок між собою, легенди, міфи, фольклор) і багато чого іншого [3].

Проводячи свої дослідження, антропологи активно використовували дані

археології, історії, психології, етнографії та інших наук, що досліджують минуле і сьогодення людини. Комплекс різноманітних людинознавчих знань, який дуже швидко накопичила антропологія, об'єктивно зробив її універсальною наукою про людину.

Накопичене розмаїття інформації, отриманої антропологами в усіх кінцях світу, призводить по-перше до її сучасного трактування в двох сенсах. У вузькому вона розуміється як виключно вчення про людину (взаємодія тіла й мозку, анатомії й фізіології). В широкому ж сенсі антропологія трактується як наука про людство, в єдності його культурних і соціальних аспектів…охоплює як гуманітарні, так і соціальні науки [3]. По-друге, здійснюються процеси диференціації всередині самої науки про походження видів, виокремленню з неї самостійних наукових напрямків. Сьогодні існують філософська, релігійна, культурна, соціальна, соціально-історична, психологічна та інші антропології. А колишня універсальна антропологія стала лише однією з людинознавчих наук природно-наукового спрямування. Вона включає в себе релігієзнавство, морфологію людини, антропогенез і, як не дивно, педагогічну антропологію.

Педагогічною антропологія стає з причини вивчення антропологічного стану не дорослих, а, як правило, дітей. Вона відпрацьовує способи фіксації цього стану і його змін під впливом різних факторів – природних, соціокультурних, вихованих, екологічних; описує типову для конкретного етносу вікову динаміку стану дітей. Визначає залежність антропометричних показників від режиму і змісту функціонування конкретних освітніх закладів, від специфіки організації дидактичних та виховних систем. Очевидно, що цей розділ антропології дає дуже важливу і необхідну інформацію в цілому для людинознавства, і безумовно для педагогіки. Тісно взаємодіючи з фізіологією, психологією, медициною, шкільною гігієною, ця природничо-наукова дисципліна дійсно може і має бути практичною орієнтацією для педагогіки, точніше педагогічною антропологією [2, 3, 5, 9].

Розглядаючи диференційований ряд антропологічного знання, слід підкреслити, що перш за все це філософська антропологія. Відомо, що філософія одвічно ставила перед собою питання пов'язані з людиною: що таке людина, в чому сенс і мета її життя? і т.д. Філософи завжди намагалися і намагаються сьогодні знайти відповіді на ці питання. З часів Людвіга Фейєрбаха (1804-1872) [15] основним людинознавчим принципом філософії визнавався антропологічний. Це означає, що, що би не вивчав філософ (природу, суспільство, релігію, мислення, мову, робочі інструменти, ідеї, моральність, совість, науку і т. д.), він має, виходити при цьому з сутнісних особливостей людини. Така вимога пояснюється тим, що як для Л. Фейєрбаха як і сучасних філософів людина була і є універсальним і вищим предметом філософії. Нині філософська антропологія – це один з підрозділів філософії, це – філософія людини. Вона вивчає видові,

родові та індивідуальні форми буття людини, синтезує теоретичні, ціннісні і інші її бачення. Всередині філософської антропології існують і співіснують різні течії, школи: екзистенціалізм, персоналізм, космізм, антропологізм, філософське людинознавство та ін. Всі вони, незважаючи на відмінності, намагаються збагнути природу людини, вважають ґрунтовними властивостями її здатність діалектично поєднувати у собі природне і соціальне, об'єктивний і суб'єктивний світи, розглядають людину в єдності зі світом [5].

Традиційно філософська антропологія мало цікавилася вихованням. Але в 60-ті рр. XX ст. в Німеччині виникла нова її течія, що стала досить швидко популярною і продуктивною, яка називає себе педагогічною антропологією. Вона виникла на тлі глибокої кризи тоталітарного, антигуманного суспільного устрою гітлерівської Німеччини, що сформувалася у зв'язку з її поразкою у Другій світовій війні. Виникла потреба переосмислити класичні уявлення про сутність людини, про взаємозалежність людини і культури, людини і виховання, про сутність цілей і можливостей виховання. Цим стали займатися представники „нової філософії". Один з її лідерів Отто Больнов (нар. в 1903р.) і назвав свою власну філософську концепцію педагогічною антропологією [9].

Педагогічна антропологія О. Больнова претендує на створення нової філософської моделі людини і нової моделі виховання. В її основі лежить переконання, що природна особливість людини полягає у здатності і потребі виховувати і бути вихованцем, виховуватися і бути вихователем. У силу цього людина займає у світі інтегровану позицію вихователя та вихованця. Виховання, таким чином, є фундаментальним способом буття людини. Як бачимо педагогічна антропологія в цьому випадку – це педагогічно орієнтована філософська теорія.

Своєрідно розглядається людина, її сутність, призначення, сенс буття та ін. у релігійній антропології. Всередині неї сьогодні існують різні напрямки: християнська і православна антропологія, антропософія, хасидизм. Загальними для них є положення, що вище творче начало, нематеріальні, „формоутворюючі" сили створили Космос, „тваринний світ" і людину. Бог – найвища цінність, нематеріальні сили більш значимі в розвитку людини, ніж природні та соціокультурні.

Мета життя людини – вдосконалення себе у напрямку вищих сил. Тільки реалізуючи цю мету, людина може змінити світ на краще. Людина – істота динамічна, що знаходиться в русі наближення до Істини. Одна з умов удосконалювання людини, уподібнення Богові. Засобом чого є освіта (світська і релігійна) і релігійне виховання.

Зі сказаного слідує що, релігійна антропологія, її конкретні течії є таким чином теоретичним фундаментом певних педагогічних систем. Одна з популярних нетрадиційних педагогічних систем сьогодні є так звана вальдорфська

педагогіка. Вона реалізує, втілює антропософські погляди Рудольфа Штайнера, який в 1907 р. ввів у науковий обіг термін „антропософія" (мудрість, знання, міркування про людину).

Педагогічна система Р. Штайнера покликана допомогти дитині здійснити своє покликання, пройти шлях від „фізичного тіла" до здобуття „Я", розвинути здібності своїх душі і духу, щоб ясно і свідомо заглянути в надчуттєвий світ. Вальдорфська педагогіка засвідчує свій оригінальний зміст, ретельно розроблену методику і організацію навчально-виховального процесу, заснованого на любові та повазі до дитини, на переконанні, що ніхто не може бути вчителем для іншого. З цього можна сказати, що антропософія – це своєрідна педагогічна антропологія, яка має і теоретичну, і практичну спрямованість [6].

Існує і розвивається сучасна культурна антропологія. Вона об'єднує соціальну і структурну антропології, антропологічну школу в культурології та інші наукові напрями. Всі вони відрізняються соціоцентризмом, тобто визнають пріоритет культури, громадських форм життя над природними передумовами людського буття. Людина для них – зліпок формуючих її культурних умов, тому для розуміння людини вивчаються різні явища культури, а також ті чи інші структури культури суспільства: етносу, сім'ї, малої групи і т. д. Культурна антропологія тісно пов'язана з цілою низкою наук і дозволяє їй обґрунтовано стверджувати: природа всіх людей єдина і не змінюється протягом століть, незважаючи на агресивний вплив війн та революцій, алкоголю та наркотиків, атомних катаклізмів і хімії. Наукове обґрунтування єдності людської природи створює базу для гуманістичних концепцій, у тому числі і педагогічних, і відповідних їм технологій. У зв'язку з цим культурна антропологія представляє для педагогіки значний інтерес [8].

Абсолютно особливе значення відіграє для педагогіки психологічна антропологія. Зараз усе більшого поширення набуває тенденція називати психологічну антропологію психологією людини (на відміну від зоопсихології). Мабуть, в цьому позначився вплив філософії. Однак більш традиційним є інший підхід до психологічної антропології – як до окремої психологічної дисципліни. Вона вивчає людину як індивіда, як біосоціальну істоту. Виявляє динамічні та енергетичні особливості її психічних процесів (сила, слабкість, мобільність, консерватизм). Її цікавлять також генетичні основи поведінки і психіки людини, закономірності становлення і успадковуваності індівідних властивостей, вплив цих закономірностей на статево-вікові прояви, на стан органічних потреб та ін.. Будучи суто теоретичними, дослідження, що проводяться в руслі психологічної антропології, вони тим не менше мають і практичне значення. Прикладом цього є вивчення, темпераменту людини. Відповідні дослідження дають можливість визначити індивідуальний стиль діяльності будь-якої людини, надати практичні рекомендації в справі

оптимальної організації суспільного виробництва, освіти, і інших форм її життєдіяльності [9].

Нарешті педагогічна антропологія. Сам термін „педагогічна антропологія" виник у 60-ті рр. XIX ст. в Росії. Її вперше вжив М.І. Пирогов у своїй знаменитій статті „Питання життя" [12], а уточнив, наповнив конкретним змістом К.Д. Ушинський у спеціальній праці „Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології" (1868-1869) [14].

Поява цього абсолютно незвичного терміну не була випадковістю. Пошуки в сфері народної освіти, переосмислення звичних поглядів на виховання дітей представляли значний інтерес для російського суспільства того часу. Скасування кріпосного права порушила багато стереотипів і викликала до життя нові соціальні, соціально-психологічні, економічні, юридичні, педагогічні проблеми. Одночасно з цим в країні наростав революційний рух, набирали сили матеріалістичні, атеїстичні та гуманістичні ідеї.

Ситуація вимагала змін і в шкільній справі – її організації, змісту освіти, становлення нового педагогічного світогляду. Усвідомлювалось, що потрібна педагогіка орієнтована на збереження і вдосконалення людської природи, а не просто на передачу і примноження людського знання. Таку, нову педагогіку і назвали по-новому, підкресливши незвичним терміном тісний зв'язок людини і виховання. Очевидно, що на вибір терміну вплинула надзвичайна популярність в той час у світі і в Росії дарвинівської антропології. Для М.І. Пирогова, як і для К.Д. Ушинського, термін „педагогічна антропологія" означав „нову педагогіку".

Визначальну роль у побудові цієї педагогіки грали вихідні установки М.І. Пирогова та К.Д. Ушинського, що людина і дитина – основні соціокультурні цінності. Так, М.І. Пирогов вважав, що і держава, і народ, і людство існують тільки для людини, а дитина в свою чергу – мета самої себе, а не засіб досягнення будь-якої суспільної мети. За переконанням М.І. Пирогова виховання – основний зміст педагогічного процесу, цілями якого є „зробити нас людьми, виховати не негоціантів, моряків, солдатів, юристів, а людей і громадян". На думку Ушинського суспільство має віднайти засоби до формування в людині такого характеру, який протистояв би впливу всіх випадковостей життя, рятував би людину від шкідливого і негативного впливу і давав би їй можливість брати звідусіль тільки все найкраще.

Засоби свого „виховного впливу" нова педагогіка таким чином мала „черпати" з природи людини, тобто виходити з об'єктивних законів в цілому людського і головним чином індивідуального розвитку конкретної людини. Навчально-виховна робота у педагогічній антропології мислиться як цілісний процес, спрямований не тільки на засвоєння знань, розвиток свідомості, почуттів і волі дитини, а й на вдосконалення її тілесних, душевних і духовних прагнень. Тому педагогічній антропології був і сьогодні потрібний „новий" педагог, який не

просто добре знає певну науку, але володіє фундаментальними знаннями про людину, про дитину, про пізнавальні процеси, з одного боку, і про реальне життя дітей і дорослих, природу і суспільство, з іншого. Вона потребувала і потребує вихователя, який творчо брав би участь у педагогічному процесі і сприймав би дитину як рівноправного учасника цього процесу [12, 14] .

Ідеї педагогічної антропології знайшли своїх прихильників у Росії і в Україні. Їх активно і творчо втілювали в життя відомі педагоги: П.П. Блонський, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурскій В.О. Сухомлинський, педагоги-новатори і ін.

Проте через низку обставин в XX ст. і сам термін „педагогічна антропологія", і система педагогічних поглядів, позначених цим терміном, стали сприйматися тільки як те, що належать історії. При цьому, слід зазначити, принципові теоретичні та методичні ідеї педагогічної антропології продовжували жити, приймаючи вигляд то педології, то розвиваючого навчання, то педагогіки співробітництва.

В даний час, особливо в педагогічній науці Російської Федерації, про що свідчать дані численних публікацій, антропологічний принцип – один з провідних, а антропологічне знання – стрижень професійної підготовки вчителя. Розвивається і сама педагогічна антропологія як галузь людинознавства. Подібна тенденція започатковується і в Україні. Педагогічна антропологія сьогодні могла би відігравати роль інтегрованого знання про дитину як цілісну істоту, повноцінного представника виду Homo sapiens, повноправного учасника виховного процесу і відповідно виконати важливі функції в навчально-виховному процесі фактично всіх ланок освітнього простору. Перш за все вона могла стати теорією сучасного педагогічного знання, науковою основою формування гуманітарного педагогічного світогляду, теоретичним обгрунтуванням педагогічних новацій у галузі виховання.

Таким чином зміст сучасної педагогічної антропології виражено в системі наступних понять: людина, природа людини, дитина, розвиток людини в просторі і часі, культура, виховання. Дані поняття розглядаються і в інших педагогічних дисциплінах, але у педагогічній антропології вони аналізуються у специфічному аспекті, наповнюються особливим змістом, який необхідно назвати функціональною сутністю педагогіки на відміну від пануючої її процесуальної форми, де не завжди враховуються інтереси, можливості та індивідуальні особливості тих, хто навчається і має в цьому процесі виховуватися [10, 11].

Як бачимо педагогічна антропологія може і має бути базою, або фундаментом педагогіки, оскільки виходить із суті людської природи, її реального соціального і біологічного буття. Педагогічні закономірності, рекомендації в ідеалі мають виходити тільки з фундаментального і системного знання про людину, що розвивається і людину-вихователя, саму про себе, яка

спроможна формувати міру власної відповідальності за якість навчально-виховної роботи.

Література

1. Андрущенко В. Вища освіта у пост – Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // Філософія освіти. – К., 2005. – №2. – С.6-19.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие. – М.: УРАО, 1998. – 149 с.
3. Борисова О.В. Соціально-історична антропологія: Навчальний посібник. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 328 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
5. Головко Б.А. Філософська антропологія. – К., ІЗМН, 1997. – 240 с.
6. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.
7. Кант И. Метафизические начала естествознания. – М.: Изд-во Мысль, 1999. – 712 с.
8. Леві-Строс Клод. Структурна антропологія / К. Леві-Строс; Пер. з фр. З. Борисюк. – К.: Основи, 2000. – 387 с.
9. Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия", 2001. – 208 с.
10. Невмержицький О.А. Навчання і виховання // Педагогіка вищої школи / В.П. Андрущенко та ін. К.: Педагогічна думка, 2009. – 256 с. – С. 170-175.
11. Невмержицький О.А. Філософія індивідуалізації та диференціації навчання: перспективи розвитку у вищій школі // Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К.:, 2010. Випуск №63. Частина 1. – 240 с. – С. 100-107.
12. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенон. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
13. Салов Ю. И. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 256 с.
14. Ушинский К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
15. Фейербах Л. Сущность христианства. Соч. в 2-х т. – М.: Мысль, 1995. – Т.1. – 414 с.
16. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенка, І. Предборської. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 329 с.

НІКОЛАЄНКО О.С.,
кандидат психологічних наук,
Сумський державний університет
ім. А.С. Макаренка
НІКОЛАЄНКО С.І.,
кандидат психологічних наук, доцент,
Державний вищий навчальний заклад
«Українська академія банківської
справи Національного банку України»

ШЛЯХИ ПРИСКОРЕННЯ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються різні труднощі, викликані новими умовами навчання у вищих навчальних закладах в порівнянні зі школою. Адаптація до цих умов може бути прискорена, якщо забезпечити покращення її складових, стан яких може виявлятись експериментальним шляхом. Ключові слова: адаптація, суб'єктивні труднощі, об'єктивні труднощі, адаптованість.

В статье рассматриваются положения о разных сложностях, которые могут быть вызваны новыми условиями обучения в высших учебных заведениях в сравнении со школой. Адаптация к этим условиям может быть ускорена, если обеспечить улучшения ее составляющих, состояние которых можно определить экспериментальным путем. Ключевые слова: адаптация, субъективные сложности, объективные сложности, адаптированость.

The article deals with the problems of first year studying students, which are caused by the new conditions of learning in university. Adaptation to these conditions can be accelerated. To reach that the experimental research of adaptation components is necessary. Key words: subjective difficulties, objective difficulties, adaptability.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) сьогодні є актуальним завданням. З одного боку, якщо студент свідомо вирішує це завдання (педагоги могли б допомагати йому у цьому), то він вчиться здійснювати адаптацію, набуває влас-

 © НІКОЛАЄНКО О.С., НІКОЛАЄНКО С.І., 2010.

ного досвіду, що в силу нестабільності існування сучасного світу є важливим для підготовки до самостійного життя у ньому. З іншого боку, у ВНЗ останнім часом відбувається багато змін, які пов'язані з реформами за Болонською системою, а також із змінами в політиці, а з ними і змінами ціннісних орієнтирів, що спричиняють вимоги пов'язані із вміннями до адаптації у навчанні як студентів так і викладачів. Крім цього в науці обговорюється питання про необхідність нових підходів до розуміння того, яким повинно бути навчання. На думку сучасних вчених воно повинно бути розвиваючим, тобто зорієнтованим не тільки на засвоєння мінімуму знань, а і на розвиток здатності до отримання необмеженої кількості інформації, якщо вона важлива для виконання функціональних обов'язків. Навчання такого змісту може відбуватися продуктивно тільки за умови, якщо викладачі і студенти вміють швидко пристосовуватись, адаптуватись до різних умов взаємодії із залученням всього педагогічного і психологічного потенціалу.

Про актуальність проблеми адаптації до навчання і адаптивності взагалі на сучасному етапі свідчать песимістичні, астенічні, невротичні настрої переважної більшості молоді і особливо студентської. Їх проявом є переживання безнадійності, а також є смаки і почуття меланхолічного негативного характеру. Проявом цих настроїв є також зацікавленість студентської молоді проблемами виживання і кінцевості буття, які пропонуються сучасними релігіями і філософськими концепціями для їх обговорення і пізнання. Отже, саме в системі вищої освіти треба створити умови для розвитку адаптивних вмінь.

Адаптація до навчання – це об'єктивно складне явище бо охоплює надзвичайно різні аспекти. На перший погляд вона включає адаптацію до навчального закладу і до умов навчання у ньому, адаптацію до викладачів, адаптацію до групи, адаптацію до лекцій з різних предметів, адаптацію до семінарських занять, адаптацію до самостійної роботи, адаптацію до особливого способу життя, пов'язаного із професійним становленням і умовами його забезпечення в конкретно-історичний період. Зокрема, в методиці, яку ми використали для свого дослідження, йдеться про такі складові як адаптація до розуміння навчального матеріалу, адаптація до співробітництва і взаємодії з викладачем, адаптація до способів виконання завдання, адаптація до процесу навчання, адаптація до навантажень і будь-якої праці. Ці складові адаптації до навчання у ВНЗ потребують вивчення для подальшого удосконалення вирішення проблеми реформування вищої освіти у відповідності з новими вимогами часу до молодих спеціалістів, серед яких найважливіше місце займає саме вміння до адаптації.

Процес адаптації до навчання для когось може відбуватись непомітно і в короткі терміни з гарним позитивним у всіх відношеннях результатом. Але таких меншість. Для інших, які проявляють байдужість і неуважність до

проблеми адаптації, цей процес буде відбуватись складно, бо переважно стихійно, мимовільно і тому непродуктивно. А може бути і так, що молода людина прагне для себе швидкої адаптації в короткі терміни, вона хотіла б бути гарно адаптованою, але навіть за умови свідомого серйозного ставлення до проблеми, вона не може обійтись без допомоги психолога, педагога, або іншої людини, тобто не може сама собі допомогти бо має низький рівень адаптивних здібностей. В неї на основі цього виникає невдоволеність собою і ситуацією. Щоб мати можливість реально допомагати таким студентам потрібно займатися вивченням складових і особливостей їх адаптації до навчання із залученням результатів і наукових досліджень.

Щодо молоді взагалі, яка створює матеріальні цінності і зайнята у всіх сферах життєдіяльності суспільства, то ця проблема адаптації є також надзвичайно актуальною і потребує окремого глибокого вивчення бо має свої особливості.

Метою даного дослідження стало отримання таких результатів, які підтвердили б нашу гіпотезу про те, що потрібно діяти в усіх можливих напрямках для адаптації до навчання у ВНЗ, щоб забезпечувати підвищення рівнів адаптивності першокурсників, їх пристосування до виниклих об'єктивних і суб'єктивних труднощів у зв'язку з початком навчання у ВНЗ. В результаті ми прагнули довести, на основі фактичного матеріалу отриманого в нашому експериментальному дослідженні, що до вирішення проблеми забезпечення адаптації потрібно підходити комплексно з урахуванням її складових і через їхнє забезпечення в організації навчання. Для забезпечення розвитку адаптивності, як ми вважаємо, потрібно з'ясувати показники і якісну характеристику поведінки тих, хто демонструє, проявляє високий рівень адаптивності в навчанні. Тоді буде зрозуміло, що для високого рівня адаптації до навчання у ВНЗ потрібно відпрацьовувати, формувати у студентів певні відповідні особливості поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо проблеми. Останнім часом досить велика кількість різноманітних досліджень щодо проблеми адаптації пропонується в науковій психолого-педагогічній літературі. Адаптація розглядається науками, або як процес, або як результат пристосування до умов життя у надзвичайно мінливому світі. В психології та педагогіці її вважають головним пояснювальним принципом і сучасної освіти, і формування особистості у вихованні, і процесу удосконалення свідомості за рахунок засвоєння знань, вмінь, навичок у навчанні. Йдеться не тільки про психологічну адаптацію, а і про соціальну, біологічну і екологічну і будь-яку іншу адаптацію пов'язану із різними сферами життєдіяльності людини. Отже, тільки спільними зусиллями педагогів і психологів, інших вчених можна попередити виникнення та поширення десоціалізації і дезадаптації серед людей в сучасних умовах. Про це свідчать дослідження опубліковані останнім часом.

Багато досліджень, зокрема, присвячено проблемі адаптації студентської молоді до нових умов навчання у ВНЗ у зв'язку із реформою вищої школи на основі положень Болонської Декларації про систему організації навчання у ВНЗ.

Сьогодні в українській психолого-педагогічній науці серед багатьох вчених піднімається так чи інакше проблема нових підходів до організації навчання і адаптації до нових умов навчання, які пропонується створити в рамках цих підходів, на основі нових ідей, принципів, правил, методів освіти. Серед цих авторів зокрема можна назвати таких як Д. О. Андрєєва, Н. О. Алімов, Г. О. Балл, Р. Р. Бибріх, Т. М. Буякас, Н. П. Гнатюк, Л. К. Грішанов, М. І. Дяченко, В. І. Загвязінський, Л. О. Кандибович, Г. В. Кудрявцева, А. І. Кузьмінський, І. О. Мілославська, Л. М. Мітіна, М. В. Молоканов, В. І. Набаров, Р. О. Нізамов, О. Г. Морозова, Л. Е. Орбан-Лебрик, В. О. Петровський, Л. Г. Подоляк, О. О. Свенцицький, В. І. Секун, Л. В. Тарабаркіна, Ю. М. Швалб, Т. М. Щеглова, В. І. Юрченко і багато інших.

Виклад основного матеріалу. Виникнення потреб у молодих людей в адаптації до навчання у ВНЗ зумовлено тим, що у них, школярів недавнього минулого, упродовж останніх десяти чи одинадцяти років навчання у школі, склався стійкий анатомо-фізіологічний і соціально-психологічний стереотип. Перебування в сім'ї, звичні побутові умови, постійні вчителі, коло товаришів, особливості роботи конкретної школи – все це так чи інакше вплинуло на юнака чи дівчину, формувало певні звички, погляди, життєві орієнтири, відображалося на формуванні певних рис характеру. Із вступом до вищого навчального закладу різко змінюються об'єктивні чинники впливів на особистість; змінюються оточення і спілкування; у багатьох немає можливості щоденно спілкуватися з батьками, рідними; іншими стають побутові умови (мешкання в гуртожитку, харчування в столовій та ін.). Все це спочатку викликає захоплення у молодої людини, адже вона тепер самостійна, має відносну свободу від нагляду і впливу старших. Як студент молода людина тепер має інший статус, який вимагає поваги з боку оточуючих [2].

Але в подальшому, поступово, починають проявлятися, закономірно виникати нездоланні перші труднощі в житті і в навчанні до яких потрібно пристосуватись. Ці труднощі породжують або підсилюють процеси адаптації.

Про об'єктивні труднощі навчання мова йде із-за того, що виникають нові умови життя (якщо студенти починають жити на квартирі чи в гуртожитку), або нові умови навчання (якщо молода людина продовжує жити в сім'ї батьків, але починає навчатися у ВНЗ), що ведуть до руйнування уже сформованих стереотипів (при цьому руйнування може відбуватись швидко чи повільно в залежності від людини, її ініціативи і активності). Ці зміни нерідко негативно позначається на навчанні і самопочутті молодої людини і ведуть до розчарувань щодо нової ситуації життя. Подібні труднощі є

об'єктивними так як вони визначаються середовищем, обставинами, наприклад, особливостями діяльності конкретного ВНЗ.

Суб'єктивні труднощі навчання викликані індивідуальними особливостями анатомо-фізіологічного, психічного і соціального розвитку учасників навчання, що проявляються в навчанні, у взаємодії студента з іншими людьми. Вони теж можуть безпосередньо впливати на адаптацію і викликати необхідність пристосуватись до навчання. У переважній більшості особистість може адаптуватися до цих труднощів самостійно, спираючись на власний досвід. Та все ж і тут незайвою була б цілеспрямована педагогічна допомога з боку старших тим більше, що вона не вимагає великих витрат часу і зусиль. Для цього лише бажаним було б уважне ставлення до студента, який, потрапляючи на початку семестру кожного разу в коло нових викладачів і зіткнувшись з новими обставинами, відчуває психологічний дискомфорт, незручність, ніяковість, невпевненість. Для психологічної адаптації в цьому випадку варто організувати і провести одну-дві ділові ігри «Знайомство», під час яких дати змогу студентам познайомитися між собою, а також з викладачами і навчально-допоміжним персоналом, з яким студенти мають спілкуватися під час навчання [2, 9].

Отже, труднощі при переході до навчання у ВНЗ поділяють на суб'єктивні і об'єктивні. Суб'єктивні труднощі навчання, до яких може під час адаптації звикати або пристосовуватись молода людина як суб'єкт навчання в ролі студента, і об'єктивні труднощі, які теж потребують змін в діях і реакціях, а також нестандартних рішень, визначають особливості, унікальність змісту і результату процесу її адаптації до навчання у ВНЗ.

Для вивчення особливостей процесу адаптації, що виникає на першому році навчання у ВНЗ, ми провели психологічне дослідження з використанням методики «Самооцінка адаптованості» (модифікований варіант методики С.І. Болтівця). [7]

За допомогою спеціальної психологічної методики ми змогли зокрема дослідити рівень адаптованості студентів та її складових таких як адаптація до розуміння навчального матеріалу, адаптація до викладача, адаптація до способів виконання завдання, адаптація до процесу навчання, адаптація до навантажень і будь-якої праці у навчанні. Методика передбачає відповіді на 8 питань, кожне з яких має п'ять варіантів для вибору. Перший із запропонованих варіантів відповідає низькому рівню адаптації до того чи іншого компоненту адаптації до навчання. П'ятий із запропонованих варіантів відповідає найвищому рівню адаптації до того чи іншого компоненту адаптації до навчання. Таким чином, методика дозволяє виявити особливості деяких видів і компонентів, як складових адаптації до навчання і рівень адаптивності як окремо відносно кожного компоненту, так і щодо адаптації до навчання в цілому. Зокрема через вибір варіанту піддослідним виявляється рівень

адаптації до розуміння навчального матеріалу, рівень адаптації до викладача і його готовності надати допомогу у вивченні предмету, рівень адаптації щодо вирішення завдань і задач по предмету, внаслідок розуміння зразку його виконання, рівень адаптації щодо інтересу і зацікавленості навчанням, рівень адаптації щодо загальної працездатності у навчанні. Є група питань (їх всього чотири), відповіді на які прямо вказують на особливості психоемоційного стану і на рівень досягнення адаптації молодої людини до нової ситуації навчання. Це зокрема питання про настрій, про головні болі і про сон.

У процесі вивчення результатів тестування і їх змістовного аналізу виявилось, що адаптованість до навчання, як досягнутий результат від процесу адаптації, у студентів другого курсу досягла в середньому третього рівня. При цьому, автори тесту розрізняють чотири рівня сформованості адаптованості: перший рівень, якщо відсутня адаптація, тобто незавершена, другий рівень, коли спостерігається початковий первинний рівень адаптації, третій рівень, коли досягається помірний рівень адаптації і до четвертого – коли адаптація стає вираженою. Серед опитаних студентів (близько 30%) були такі, які досягли найвищого рівня, що, як потім виявилось, має високий рівень кореляції з їх успішністю у навчанні.

Характеристикою адаптованості до ситуації є прояв емоційного стану, настрою, самопочуття і активності. За отриманими даними студенти, які на протязі першого курсу здійснювали адаптацію до навчання у ВНЗ і вже вчаться на другому курсі, вважають, що їх настрій відрізняється врівноваженістю, спокоєм, впевненістю і навіть часто виникає радість після вдалої відповіді на семінарі. Це свідчить, що адаптація так чи інакше відбулася. Студенти відкидають також варіанти відповіді, де йдеться про наявність головних болів і відсутність нормального сну. Вони вважають, що їх сон добре відновлює сили і звідси відсутність будь-якого погіршення самопочуття і схильності до стресу чи депресії. Про активність як показник адаптованості з'ясовується через питання про працездатність. На основі вибору варіантів відповідей можна зробити висновок про прояв такої вікової особливості юнацького віку як активна життєва позиція і про домінування схильності діяти, та про прагнення бути активним. Але разом з тим студенти додають, що в ситуації навчання часто вимагається напружено працювати у зв'язку з ненормованою великою кількістю завдань, які потрібно виконати в короткі терміни і тому їх працездатність є дуже динамічним показником, то погіршується від виснаження, то підвищується за рахунок задоволеності результатами та можливості відпочити. Звідси зрозуміло, що для адаптованості потрібно уважно дозувати кількість завдань, тому що перенавантаження веде до психічного та фізичного виснаження і погіршує продуктивність засвоєння знань у навчанні.

Інші питання методики стосуються складових адаптації таких як адаптація до розуміння навчального матеріалу, адаптація до викладача, адаптація до способів виконання завдання, адаптація до процесу навчання. Щодо питання про розуміння навчального матеріалу, то 90% респондентів обирають варіант, де йдеться про те, що є розуміння матеріалу, але одночасно є і складнощі пояснення його під час відповіді без опори на конспект. Отже, щоб підвищити рівень цієї складової адаптації можливо потрібно дозволити студенту-першокурснику під час відповіді на семінарі спочатку звернутися до конспекту, а потім дати власні пояснення. Допомога викладача в цей час теж є незайвою, про це свідчить вибір варіанта відповіді на відповідне питання. Як правило опитані студенти на це питання обирали другий варіант відповіді, в якому йдеться про те, що вони розраховують на підтримку викладача у навчанні. Доповнення викладача додає впевненості для студента щодо правильності відповіді і створює доброзичливу атмосферу на занятті необхідну для плідної співпраці, викликає у студента відчуття самоповаги і бажання і надалі готуватися до семінарів. Цікавим в методиці є питання про те чи сприяють адаптації до навчання засвоєні способи виконання завдання. Тільки деякі із опитаних (5%) не вміють, як вони зізнаються, скористатися способами, якими вони оволоділи, або зразками виконання дій, які можна спостерігати у інших. Саме цим, очевидно, пояснюється, як ми говорили, високий, третій, рівень адаптованості до навчання в цілому. На питання про зацікавленість навчанням спостерігався надзвичайно широкий діапазон вибору відповідей, обирались всі п'ять їх варіантів приблизно в однаковій пропорції (по 20 %). Це означає, що внутрішня мотивація до навчання присутня далеко не у всіх студентів і що розуміння зовнішніх факторів, які породжують намагання, зусилля вчитися, є вирішальним для опитаних студентів. Всі ці фактори пов'язані із прагненням кожного стати конкурентоздатним, гарним спеціалістом, щоб завжди мати роботу, що відповідає більше зовнішній мотивації. Таке відповідальне ставлення молодих людей до своєї підготовки не відміняє необхідності формування інтересу до знань, до майбутньої професії як внутрішньої мотивації навчання, що є основою щастя людини в житті. Тому для подолання внутрішніх протиріч і досягнення справжньої адаптації до навчання потрібне уважне ставлення викладачів до проблеми забезпечення інтересу, зацікавленості знаннями, навіть якщо вони є по суті своїй дещо заформалізованими і видаються не цікавими для студентів.

Отже, адаптація до навчання у ВНЗ може бути високою за умови покращення об'єктивно нових обставин навчання, що веде до полегшення пристосування до об'єктивних труднощів і за умови врахування суб'єктивних труднощів – через підсилення сильних сторін особистості студента, покращення його проявів серед не зовсім знайомих людей і його відносин та

зменшення впливу на результати навчання слабких сторін його особистості. Для прискорення терміну адаптованості і покращення її якості викладачам потрібно намагатися на лекціях доступно, по можливості, викладати навчальний матеріал, підтримувати студентів у їх відповідях на семінарах, коментуючи правильні судження, вчити на практиці використовувати засвоєні під час процесу навчання способи виконання завдань.

Нажаль такі позитивні результати адаптації до навчання у ВНЗ, що були виявлені під час нашого опитування, можна отримати не на всіх факультетах, і не в усіх студентських групах. Але такі результати нашого дослідження додають оптимізму щодо можливості адаптації до навчання вже на перших курсах і конкретизують відповідь на питання про те, якими повинні бути особливості навчання на першому курсі з урахуванням наявності об'єктивних і суб'єктивних труднощів, що виникають з початком навчання у ВНЗ, щоб складові адаптації були реалізовані належним чином і підвищували її загальний рівень у навчанні.

Література

17. 1. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення / Н. Жигайло // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 4. – С. 107-112.
18. 2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи.: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005. – 486 с. – (Вища освіта XXI століття).
19. 3. Левківська Г.П. Адаптація першокурсника в умовах ВЗО / Г. П. Левківська. – К.: Науко-методичний центр, 2001. – 128 с.
20. 4. Левченко М.В. К вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе / М. В. Левченко // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов (Материалы симпозиума). – Ереван, 1973. – С. 82-87.
21. 5. Мостова І. Першокурснику: поради психолога / І. Мостова – К.: Тандем, 2000. – 76 с.
22. 6. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / За ред. акад. О. Г. Мороза – К.: НПУ,2000. – 337 с.
23. 7. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
24. 8. Селівестров С.І. Деякі проблеми адаптації студентів першого курсу у вищому навчальному закладі / С.І. Селівестров // Проблеми освіти. – 1997. – № 10. – С. 69-81.
25. 9. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д. Изд-во «Феникс»,1997 г. – 736 с.

ОБРИВКІНА О.М.,
старший викладач Національного університету державної податкової служби України

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті йдеться про створення системи підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю в вищих начальних закладах, для чого необхідні організаційно-педагогічні умови, узагальнені в цій статті.
Ключові слова: педагогічна майстерність, організація, організаційно-педагогічні умови.

В статье идет речь о создание системы повышения педагогического мастерства преподавателей экономического профиля в высших учебных заведениях, для чего необходимы организационно-педагогические условия, обобщенные в этой статье.
Ключевые слова: педагогическое мастерство, организация, организационно-педагогические условия.

The article is about the creation of economic profile lecturers' pedagogical skill in institutions of higher education, what for organizing-pedagogical conditions generalized in this article are necessary.
Key words: pedagogical skill, organization, organizing-pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Розвиток професіоналізму науково-педагогічних працівників традиційно здійснюється в системі науково-методичної роботи вищих навчальних закладів. Однак, вивчення їх педагогічного досвіду показує, що планами науково-методичних структурних підрозділів системна робота з підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю не передбачається, а якщо й планується, то епізодично. Основними причинами недостатньої уваги до розв'язання цієї проблеми науковці вважають: формування педагогічної культури як у викладачів, так і студентів не є пріоритетом вищого навчального закладу, відсутність належних організаційно-педагогчних умов та втрата досвідченими викладачами практичного досвіду за фахом у процесі роботи в вищому навчальному закладі або його актуальності (через 8–10 років

 © ОБРИВКІНА О.М., 2010. УДК 378.11

після початку педагогічної діяльності), а в зв'язку з цим і інтересу.

Аналіз основних досліджень і публікацій в процесі вивчення зазначеної проблеми засвідчив певний інтерес до її різних аспектів як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так у працях Є.Д. Безніско, В.Г. Вікторова Б.А. Жиганова, Т.Д. Сидоренко розглянута проблеми особистісно-професійного зростання вчителя та формування його соціальної компетентності і педагогічної культури в процесі навчання. Вивченню наукових надбань, пов'язаних із підготовкою науково-педагогічних працівників, підвищенням їхньої кваліфікації та педагогічної майстерності у системі вищої професійної освіти значної уваги надано в працях В.М. Гриньової, О.Е. Коваленко, Н.П. Корогод, К.В. Корсака, Н.В. Морзе, О.В. Полуніна, М.І. Романенка, Н.І. Селіверстової, В.А. Семиченко, О.Є. Фальова, Н.М. Халімової, О.І. Холмогорової.

Для нашого дослідження певну цінність становить науковий здобуток у сфері загальноосвітньої школи щодо розкриття одного із феноменів професійного розвитку педагогів у науково-методичній системі. Це, насамперед, науковий здобуток вітчизняних учених: В.С. Пікельної; Ю.І. Завалевського, Литвиненка Г.М., Старченка К.М., Пуцова В.І. та ін. Проте праць, присвячених вивченню безпосередньо системи науково-методичної роботи у вищому навчальному закладі, обмаль. Недостатність наукових досліджень із зазначеної проблематики та недосконалість системи підвищення педагогічної майстерності викладачів університету (психолого-педагогічний компонент), для створення якої необхідна реалізація певних організаційно-педагогічних умов, зумовлюють посилення уваги до зазначеної проблеми.

Звідси **метою** статті є дослідження організаційно-педагогічних умов підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю в системі науково-методичної роботи університету.

Основна частина. У контексті зазначеного розглянемо організаційно-педагогічні умови, які створюють зовнішнє оточення, встановлюють правила, вимоги, виконання яких забезпечують ефективну організацію підвищення педагогічної майстерності викладача економічного профілю в університеті. В педагогіці під поняттям «організаційні» і «педагогічні» умови розуміють різні процеси: розвиток навчальних закладів; вдосконалення методичної роботи; підвищення ефективності навчально-виховного процесу, пізнавальної діяльності учнів (студентів), самостійної роботи студентів тощо. Так, Є.Шиянов зазначає: «Педагогічні умови – це стійкі обставини, які визначають стан і розвиток функціонуючих педагогічних систем» [1, с. 434], які можна поділити на дві групи: загальні (соціальні, економічні, культурні, національні, географічні) та специфічні (соціально-демографічний склад учнів; особливості навколишнього середовища навчального закладу та його виховні можливості; матеріальне забезпечення школи, стан морально-психологічного клімату в педагогічному й

учнівському колективах; рівень педагогізації батьків учнів). Ним зазначено, що до загальних умов слід віднести ті, які впливають на функціонування й розвиток кожного окремого навчального закладу як педагогічної системи і об'єкта наукового управління (за якими перебудовується національна система освіти): перехід до інформаційного суспільства, розвиток економіки на ринкових засадах, формування гуманістичних цінностей у суспільстві, інтеграція в єдиний європейський освітній простір, впровадження кредитно-модульної системи навчання тощо. На принципове значення зовнішніх (загальних) умов також звертає увагу Є.М. Хриков, оскільки при їх позитивному впливі на діяльність педагогічного колективу можна вважати школу стабільно функціонуючою...» [2, с.79].

В педагогіці досліджені також специфічні умови функціонування школи як соціально-педагогічної системи. До них відомий український дослідник І. Підласий відносить: матеріально-технічну базу; професійний кваліфікаційний рівень педагогів, які працюють у даній школі; зв'язок школи з батьками учнів; орієнтацію керівництва і педагогічного колективу на впровадження інноваційних технологій тощо [3, с. 22].

З огляду на проблему зазначеного дослідження особливий інтерес для нас становить визначення концепту «умови ефективності діяльності викладача», наведеного Є.С. Рапацевичем: «… суб'єктивні і об'єктивні вимоги і передумови, реалізація яких дозволяє викладачу досягнути мети в своїй роботі, раціонально використовуючи сили і засоби» [4, с. 627]. У своїх висновках він виходить з головної об'єктивної вимоги до педагогічної діяльності викладача – «досягнення успіху в формуванні у студентів потреби і здатності саморуху до вершин професіоналізму в обраній області, їхньої готовності до праці після закінчення вищого навчального закладу» [там же]. Вимоги до діяльності викладача він поділяє на об'єктивні і суб'єктивні. До об'єктивних вимог учений відносить: успішне розв'язання самих різноманітних педагогічних завдань, раціональне використання засобів і способів для досягнення цілей навчально-виховної роботи. Суб'єктивними передумовами ефективної діяльності викладача він вважає: а) знання, уміння, навички, психічні процеси, стан, властивості особистості, які забезпечують виконання педагогічних завдань; б) професійно важливі якості викладача – позитивне ставлення до педагогічної праці, інтерес і любов до нього студентів, педагогічні здібності, адекватні вимогам професії, риси характеру, прояв темпераменту, особливості психічних процесів. Відповідно до вимог Є.С. Рапацевіч згрупував передумови успішного творчого розв'язання завдань виховання, навчання, розвитку і управління розумовою діяльністю тих, хто навчається, організацією їхньої самостійної роботи.

Слід зазначити, що Законом України «Про вищу освіту» передбачається підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних

працівників у відповідних наукових і освітньо-наукових установах як в Україні, так і за її межами (Ст. 52). При цьому обумовлено, що підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників не рідше ніж один раз на п'ять років із збереженням середньої заробітної плати забезпечує вищий навчальний заклад, який також має здійснювати підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів та їх атестацію в акредитованих вищих навчальних закладах третього та четвертого рівнів акредитації (Ст. 22). З іншого боку згідно з українським законодавством до обов'язків педагогічних та науково-педагогічних працівників входить постійне підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, наукової кваліфікації (для науково-педагогічних працівників); забезпечення високого науково-теоретичного і методичного рівня викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності (Ст. 51). Тобто відповідальність за підвищення педагогічної майстерності викладачів покладена на обидві сторони – викладача і організацію (вищий навчальний заклад), яка повинна організувати цей процес і контролювати його. Це є обов'язковою організаційною умовою. Тому що зміст поняття «організація» розглядають як: 1) внутрішню упорядкованість, узгодженість більш чи менш диференційованих і автономних частин цілого, що зумовлено його будовою; 2) сукупність процесів або дій, які ведуть до утворення і вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого; 3) об'єднання людей, які разом реалізують певну програму або мету і при цьому діють на підставі визначених процедур і правил [5, с. 7]. Згідно з цим положенням поняття «організація» у нашому дослідженні ми використовуємо в першому і другому значенні, тобто як процес (друге значення) і як «робити належний порядок у чомусь; давати лад» (організовувати) [6, с. 624] та отримувати результат (перше значення).

Суть організації полягає в розподілі прав, обов'язків, повноважень і, звичайно, відповідальності. В.С. Пікельна зазначає, що саме з організацією пов'язане впорядкування певних процесів, створення взаємозв'язків між різними складниками будь-якої системи для «приведення в дію управлінського рішення». Організацію вона виокремлює в технологічну функцію управління школою, але при цьому наголошує, що їй передує планування – «своєрідне визначення завдань, виконання яких покладається на всі останні функції» [7, с. 59]: організацію, координацію (чіткий розподіл і кооперація, узгодженість дій), контроль (перевірка відповідності реального ходу процесу планам, нормам, інструкціям, рішенням), регулювання (внесення необхідних коректівів у діяльність), облік (унаочнює ефективність вжитих заходів, необхідний для кількісної та якісної оцінки – характеристики – певного процесу), аналіз (педагогічний), мета якого полягає в розробці «рекомендацій щодо вдосконалення управління на основі вивчення стану справ, тенденції розвитку,

об'єктивного оцінювання результатів навчально-виховного процесу» [7, с. 59-61].

Дослідниками проблем управління методичною роботою доведено, що її організація в навчальних закладах на основі наукового підходу запобігає поверховості й формалізму в розгляді поточних і перспективних питань підвищення педагогічної майстерності науково-педагогічного персоналу, забезпечує конкретність та актуальність заходів, стимулює розвиток у колективі демократичного управління з наступним переходом до самоуправління, створює комфортні умови для творчої реалізації особистості викладача. Проблемі організації науково-методичної роботи в університеті присвячена низка наукових праць У вищому навчальному закладі науково-методична робота має бути спрямована на вирішення проблеми вдосконалення педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу, реалізацію чіткої кадрової політики, що вимагає поновлення та удосконалення «педагогічних навичок викладачів на підґрунті відповідних програм підвищення кваліфікації, стимулюванню систематичного внесення в навчальний процес новаційних елементів, сучасних методів викладання і навчання» [8, с. 24]. Очевидно, що якість підготовки фахівців у вищій школі залежить від якості організації навчального процесу, що потребує досконалої методики викладання навчальних дисциплін, яка в значній мірі пов'язана з управлінням в процесі навчання. Тому у своїй педагогічній діяльності викладач використовує не тільки психолого-педагогічні, методичні, а й управлінські знання, уміння і навички.

Управління визнано не тільки цілеспрямованою взаємодією (його, до речі, теж слід організовувати) між суб'єктом і об'єктом управління, а й елементом організації будь-якого процесу задля досягнення системою встановленої мети. У зв'язку з цим поняття «організація» можна розглядати «у трьох площинах, від вужчої – до ширшої», а саме як: функцію управління системою; необхідну умову ефективності, дієвості управління системою, оскільки сама управлінська діяльність потребує організації і, насамкінець, у найширшому її розумінні – чинник функціонування системи й досягнення системою своєї мети. Ми цілком солідарні з його висновком відносно того, що в «цій площині організація виступає не тільки як умова функціонування системи, а й як засіб розвитку і вдосконалення її» [9, с. 110]. Тільки свідоме управління науково-методичною роботою в університеті дозволить створити систему підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю, що сприятиме вдосконаленню сучасного стану підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців.

Відомо, що науково-методична робота планується на перспективу та на поточний навчальний рік. При цьому враховуються особливості всіх структурних підрозділів вищого навчального закладу і визначаються конкретні виконавці та термін виконання запланованих заходів. Головна мета планування – це

об'єднання дій керівників різних підрозділів університету, науково-педагогічних та методичних працівників у вирішенні поставлених завдань, спрямованих на забезпечення якості підготовки фахівців. План розробляється на основі узагальнених результатів діагностики, анкетування та тестування викладачів, враховуються їхні запити, досягнення, а також перспективи розвитку вищого навчального закладу та педагогічної науки.

Завдання планування передбачають: забезпечення і виконання рішень Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, органів галузевого управління; визначення головних напрямів науково-методичної роботи професорсько-викладацького колективу; формулювання конкретних заходів з реалізації напрямів науково-методичної роботи колективу; підвищення науково-методичного рівня викладання навчальних дисциплін. Як правило, планування науково-методичної роботи розпочинається з планування індивідуальних планів викладачів та планів роботи кафедр, у яких передбачається розділ «Методична робота».

Науковці розглядають планування в «якості зв'язуючої ланки між стратегією і тактикою організації» діяльності викладачів вищого навчального закладу. З точки зору А.М. Зубка «план і планування є своєрідним засобом додержання стратегічної лінії як у процесі організації навчального процесу, так і у процесі управління ним». На наш погляд, це положення можна вважати аксіоматичним. Воно стосується також організації роботи з підвищення педагогічної майстерності викладачів в університеті. Під час планування цієї роботи визначаються певні заходи «з урахуванням наявних ресурсів і можливостей закладу, вказуються дати і термін виконання або проходження певних заходів та визначаються особи, що безпосередньо відповідають за них» [9, с. 124].

Безперечно, до процесу підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю треба залучати провідних фахівців вищої школи, науковців, керівників різних ланок управління університетом тощо. Але очевидною стає необхідність попереднього орієнтування їх на роботу з певною категорією слухачів (аспірантами, слухачами «Вищої школи педагогічної майстерності», досвідченими викладачами та ін.), ознайомлення із стратегічною лінією університету в роботі з персоналом, звернення уваги на особливості навчання дорослих та ін. На разі виникає потреба в замовленні університетом дослідження цієї проблеми конкретній групі науково-педагогічних працівників. Це повинні бути вчені, наукові інтереси яких знаходяться в полі цієї проблематики, а їхня дослідницька діяльність має стимулюватись (морально і матеріально). Проведені дослідження матимуть прикладний характер і практичну значущість для університету. Для проведення таких досліджень слід використовувати потенціал науковців із ступенем кандидатів і докторів педагогічних наук, кафедр соціології, психології та педагогіки, майбутніх магістрів, здобувачів

наукового ступеня. Вивчення проблем філософії університетської освіти і підвищення педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників можна замовляти науковцям кафедр філософії, соціології та психології. Такий підхід до організації роботи з персоналом дасть змогу побудувати цей процес на науковій основі, раціоналізувати його і водночас залучити до нього якомога більше безпосередньо викладачів. У таких творчих групах буде відбуватись підвищення педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників із науковим ступенем і великим стажем роботи в вищій школі. До цього процесу можуть залучатись і молоді викладачі. Результати проведених ними досліджень з педагогічної проблематики (наприклад, підвищення професійної компетентності, вдосконалення педагогічної техніки, організації стажування, створення педагогічних умов для наставництва тощо) в університеті економічного профілю можна узагальнити не в одній дисертації. Таким чином стимулюватиметься науково-дослідна робота викладачів і студентів, реалізується задоволення їх потреби в саморозвитку і самовдосконаленні, в університеті створюватимуться умови для співучасті кожного в управлінні не тільки науково-методичною роботою, але й навчально-виховним процесом. У кінцевому результаті опікування керівників університету зростанням педагогічної майстерності викладачів економічного профілю через залучення їх до вивчення проблем організації роботи з персоналом закладу, вдосконалення процесу підготовки фахівців у вищій школі стимулюватиме широку обізнаність в галузі новітніх досягнень психолого-педагогічних наук, вироблення професійної та комунікативної культури, розвиток професійно-необхідних моральних якостей всього колективу.

Важливо, щоб у системі методичної роботи вищого навчального закладу були передбачені різні форми підвищення педагогічної майстерності викладачів, доречні для формування когнітивної і діяльнісної (процесуальної) компоненти. Когнітивна компонента системи підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю має розвивати пізнавальний інтерес до психолого-педагогічної складової структури їхньої професійної діяльності, забезпечувати розвиток творчих можливостей особистості викладача, її самореалізацію в руслі особистісно-розвиваючої парадигми, креативної акмеології. Процесуальна – формувати і розвивати уміння і навички, професійну (психолого-педагогічний аспект) компетентність. Не менш важливою умовою є розробка і запровадження систем оцінювання результатів науково-педагогічної діяльності та стимулювання науково-педагогічних працівників до підвищення педагогічної майстерності. Очевидно, що розробка цих систем потребує наукового обґрунтування і нормативного забезпечення. Безсумнівно, для кожного вищого навчального закладу ці системи будуть різними.

Само собою зрозуміло, що в процесі підвищення педагогічної майстерності

викладачів економічного профілю в університеті можуть виникнути певні труднощі, такі як небажання започатковувати методологічні семінари з психолого-педагогічних проблем на кафедрах; створювати творчі групи для дослідження загальноуніверситетських проблем або працювати в таких групах; складність формування психологічного клімату в цих групах; необхідність диференціації науково-педагогічних працівників з метою підвищення педагогічної майстерності та періодичне втручання в роботу кафедр при формуванні окремих творчих груп та виборі форм підвищення педагогічної майстерності викладачами тощо. Вони можуть бути значно знижені в результаті компетентної управлінської діяльності керівників науково-методичної служби університету, погодженості дій між ними і керівниками факультетів, кафедр та інших структурних підрозділів вищого навчального закладу.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення практичного досвіду роботи науково-методичних структурних підрозділів різних вищих навчальних закладів, власних спостережень і досвіду роботи маємо змогу зробити **висновок**, що для впровадження системи підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю в університеті слід створити певні організаційно-педагогічні умови, серед яких найважливішими в контексті нашого дослідження вважаємо:

планування роботи з підвищення педагогічної майстерності викладачів на основі узагальнених результатів діагностики, анкетування та тестування викладачів, врахування їхніх запитів і досягнень на поточний навчальний рік і на перспективу з огляду на наявні ресурси й можливості закладу, особливості всіх структурних підрозділів університету і визначення конкретних виконавців та терміну виконання запланованих заходів;

науково-методичне забезпечення управління системою підвищення педагогічної майстерності викладачів з метою надання конкретності та актуальності запровадженим заходам;

урізноманітнення форм роботи з професорсько-викладацьким складом університету, які мають відповідати цілям, поставленим перед кожною окремою групою викладачів, професійним і науковим інтересам педагогів;

створення в університеті педагогічних умов для підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю передбачає:

спеціальна підготовка керівників програм підвищення педагогічної майстерності викладачів в університеті, яка передбачає володіння певними вміннями та навичками в галузі навчання дорослих;

поновлення та вдосконалення педагогічних навичок викладачів на підґрунті відповідних програм підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю;

постійне вдосконалення науково-педагогічними працівниками знань, умінь

і навичок щодо методики викладання навчальних дисциплін, властивостей особистості, які забезпечують їм виконання педагогічних завдань;

стимулювання науково-педагогічних працівників до опанування методики викладання навчальної дисципліни з метою успішного розв'язання самих різноманітних педагогічних завдань; систематичного внесення в навчальний процес інноваційних елементів, сучасних методів викладання і навчання студентської молоді;

використання диференційованого і системного підходу до організації підвищення педагогічної майстерності викладачів з урізноманітненням форм роботи з професорсько-викладацьким складом університету, які мають відповідати цілям, поставленим перед кожною окремою групою викладачів, професійним і науковим інтересам педагогів.

Література

1. Педагогика: [учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов/ – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512с.)
2. Хрыков Е.Н. Теоретические основы внутришкольного управления. – Луганск: Альма-Матер, 1999. – 117с.
3. Підласий І.П. Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів. – К.: Знання, 1981. – 46с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
5. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
6. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. – Т. 3. – К.: Видавництво «АКОНІТ», 2005. – 862 с.
7. Пикельная В.С. Теоретические основы управления: Школовед. аспект. – М.: Высш. шк., 1990. – 175с.
8. Методична робота у вищому закладі освіти / Г.С. Цехмістрова // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: Б.І. Холод (гол.ред.), О.Я. Савченко, О.І. Ляшенко, А.М. Федяєва та ін.. – К.: НМЦВО, НМЦСО, 2001. – Вип. 29. –С. 23 – 31.
9. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: дис.. … канд.пед наук: 13.00.04 / Зубко Анатолій Миколайович. – К., 2002. – 202 с.

ОСТАПЧУК О.Л.,
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ҐЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті викладено авторську модель готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерного виховання учнів підліткового віку, проаналізовано її компоненти, розроблено відповідні критерії та показники.
Ключові слова: модель, готовність, соціальний педагог, ґендерне виховання.

В статье представлено авторскую модель готовности будущих социальных педагогов к гендерному воспитанию подростков, проанализированы ее компоненты, разработаны соответствующие критерии и показатели.
Ключевые слова: модель, готовность, социальный педагог, гендерное воспитание.

The article deals with the author's model of readiness of the future social pedagogues for the gender bringing-up of teenagers. The Author analyzed components of the model. The relevant criteria and indicators are presented in the article.
Key words: model, readiness, social pedagogue, gender education.

Доцільність включення ґендерної складової у систему підготовки фахівців підтверджується загальнодержавною орієнтацією на входження в освітній простір Європи, приєднання до Болонського процесу. На думку науковців, європейський вибір України – це рух до стандартів демократії, інформаційного суспільства, соціально орієнтованого господарства, що базується на засадах верховенства права, забезпечення прав і свобод людини [1, с.5]. Основні ідеї Болонського процесу: підвищення конкурентоспроможності фахівців, розширення мобільності, покращення якості професійної підготовки, забезпечення привабливості європейської освіти, – потребують урахування ґендерних аспектів. Ґендерна рівність включена у зміст зобов'язань України та є однією з умов її вступу до Європейської Спільноти. Згідно з Планом дій «Україна – ЄС» (від 21 лютого 2005 р.), головні зусилля Української держави у забезпеченні ґендерної рівноправності «мають бути спрямовані на дотримання

© ОСТАПЧУК О.Л., 2010.

європейських стандартів у забезпеченні прав людини та її основних свобод, які виключають дискримінацію за статтю» [3, с.6]. Ідеї ґендерної рівності відображені у матеріалах Саміту Тисячоліття ООН (2000 р.), на якому було започатковано досягнення світовою спільнотою визначених до 2015 року результатів у тих сферах, де нерівномірність людського розвитку виявилася найгострішою. Однією з цілей розвитку тисячоліття для України є забезпечення ґендерної рівності. У Національній доповіді «Цілі розвитку тисячоліття Україна – 2010» наголошується, що «формуванню загальної ґендерної культури населення сприятиме впровадження ґендерних підходів до формування освітніх програм у навчальних закладах різних рівнів; реалізація програм із ґендерної освіти державних службовців, освітян, представників ЗМІ» [16, с.62], це, у свою чергу, актуалізує питання доцільності введення ґендерного компоненту в систему підготовки фахівців.

Вітчизняні дослідники Т.О. Дороніна, Т.П. Голованова Л.С. Кобелянська, О.М. Кікінежді, В.П. Кравець, О.А. Луценко, О.М. Любарська, О.С. Цокур, Н.Д. Чухим звертають увагу на потребу підготовки кадрів, які володітимуть методикою та технологією здійснення ґендерного виховання, будуть мати відповідний рівень ґендерної культури. Питання підготовки фахівців до реалізації ґендерного підходу у професійній діяльності та формування ґендерної культури студентів ВНЗ знайшли відображення у дисертаційних дослідженнях С.М. Гришак, І.В. Іванової, Н.В. Маркової, І.С. Мунтяна, Н.О. Приходькіної, П.П. Терзі.

Потреба включення ґендерного компоненту у фахову підготовку соціальних педагогів обумовлюється трансформаційними зрушеннями, змінами в сучасній соціокультурній ситуації та підвищенням професійних вимог до соціального педагога, розширенням кола його функціональних обов'язків.

Підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки. В Енциклопедії освіти «готовність до діяльності» визначається стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності; при цьому виділяються такі аспекти готовності: операційний, мотиваційний, соціально-психологічний, психофізіологічний [4, с.137]. Поняття готовності розглядається різними авторами не ідентично: як наявність спроможності, як якість особистості, як частковий ситуативний стан, як відношення і т.п.; як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта образу структури визначеної дії та постійної спрямованості свідомості на його виконання [5, с.25].

Структуру професійної готовності Л.І. Міщик розглядає як систему із чотирьох компонентів: мотиваційна готовність; теоретична готовність (визначений рівень знань); практична готовність (уміння, які дозволяють

розв'язувати професійні завдання); креативність [6, с.58]. С.Я. Харченко виділяє такі цілі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності: психологічна готовність (спрямованість на роботу з дітьми й дорослими у соціальній сфері, установка на співпрацю з ними); науково-теоретична готовність (наявність необхідного обсягу знань); практична готовність (наявність сформованих професійних умінь); психофізіологічна готовність (сформованість професійно важливих якостей: демократизм, соціальна активність, емпатія) [15, с.231]. О.С. Цокур та І.В. Іванова, опираючись на дослідження В.В. Морозова, подають таку модель готовності вчителя до ґендерного виховання: мотиваційна готовність; теоретична готовність (знання для ґендерного виховання школярів); практична готовність (уміння зі здійснення ґендерного виховання); готовність до творчості (здатність до інновацій стосовно ґендерного виховання школярів) [17, с.217].

Моделювання як метод наукового аналізу дозволяє глибше зрозуміти певний процес чи систему шляхом побудови моделі. Модель – це спеціально створена форма об'єкта для відтворення деяких характеристик справжнього об'єкта, що підлягає дослідженню. Зважаючи на все вищезазначене, нами розроблено структуру готовності майбутнього соціального педагога до ґендерного виховання учнів підліткового віку, яка складається із ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного, оцінно-коригуючого компонентів (Рис.1). Зупинимося детальніше на характеристиці кожного компоненту.

Ціннісно-мотиваційний включає потреби, мотиви, ставлення, інтереси, установки, ціннісні орієнтації, спрямованість майбутнього соціального педагога, які зумовлюють успішне здійснення ним відповідного напряму професійної діяльності. Ядро особистості соціального педагога складає педагогічна спрямованість. Взявши за основу потреби особистості та співвіднісши їх з гуманістичною спрямованістю соціального педагога, науковці називають такі групи цінностей соціально-педагогічної діяльності: цінності, які відображають специфіку професійної діяльності, альтруїстичного характеру; цінності етичної відповідальності перед професією; цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення особистості соціального педагога і досягнення професіоналізму [13, с.15]. Важливими також є повага людської гідності незалежно від вікових, статевих, расових, релігійних, національних та інших особливостей. В.А. Поліщук розглядає цінності соціально-педагогічної діяльності на різних рівнях (мета-, макро-, мезо-, мікрорівень) [10, с.34].

В.В. Васильєва, Т.П. Голованова, Л.І. Міщик доходять висновку, що ціннісні характеристики соціально-педагогічного знання є співзвучними цінностям ґендерної демократії (свобода, розвиток, демократизм, плюралізм, егалітаризм, толерантність, соціальна активність) [7, с.31]. Цінності ґендерні – це соціально

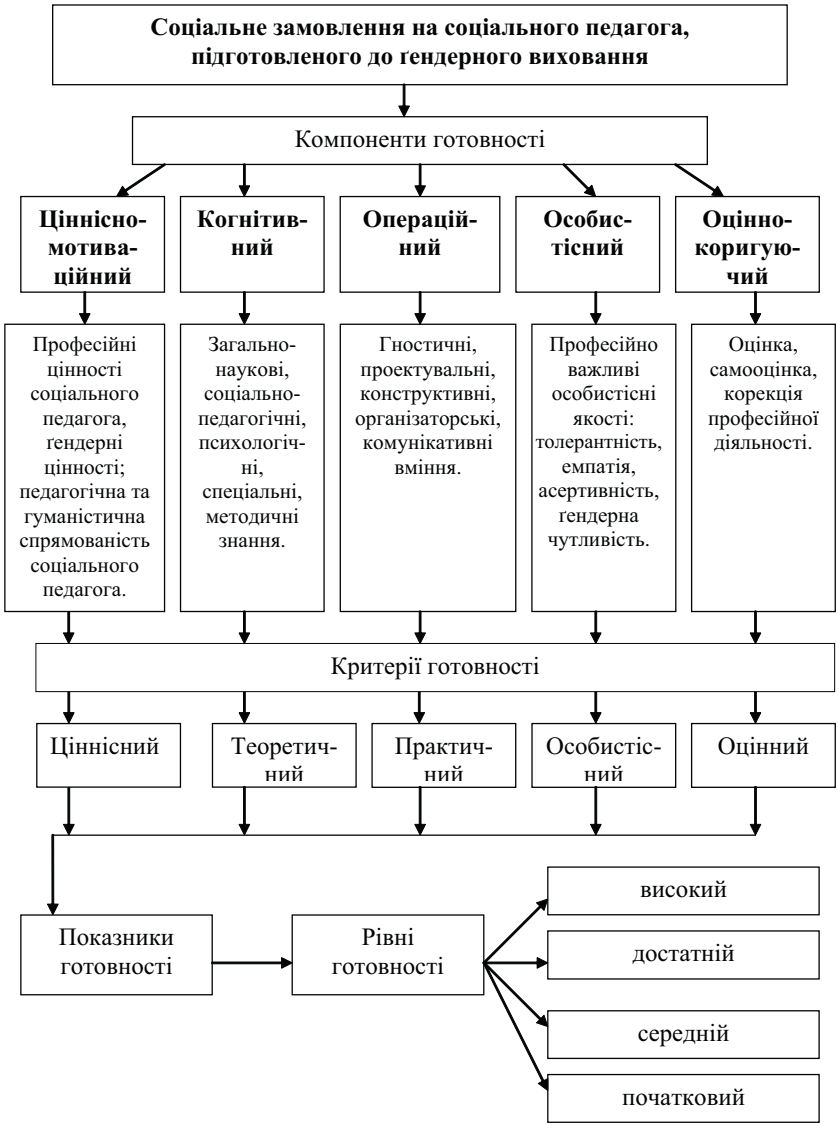


Рис 1. Структурна модель готовності соціальних педагогів до ґендерного виховання підлітків

значущі явища, принципи, складові соціально-статевого життя, феномени ґендерної свідомості, пов'язані з відображенням становища і соціального статусу чоловіків і жінок, їх самовираження й самореалізації як рівноправних суб'єктів у всіх сферах суспільного буття (ґендерні права, рівність соціального статусу, ґендерна справедливість, ґендерна культура, ґендерна демократія та ін.) [14, с.242].

Когнітивний компонент у структурі готовності соціального педагога до ґендерного виховання учнів підліткового віку містить знання, необхідні соціальному педагогу для здійснення цієї діяльності. Зміст цього компоненту складають такі групи знань: загальнонаукові знання; соціально-педагогічні знання; психологічні знання; спеціальні знання з ґендерного виховання; методичні знання.

До групи *загальнонаукових знань* **(**філософія, історія України, соціологія, політологія, культурологія, основи правознавства, релігієзнавство, етика та естетика, основи економічних теорій) відносяться: філософські проблеми понять «рівності», «свободи», «рівних прав» та «рівних можливостей»; зміст ідеї ґендерної рівності; соціальні причини появи відмінностей між жінками і чоловіками у суспільстві; ґендерний склад суспільства; історія розвитку ґендерних досліджень; міжнародні та вітчизняні законодавчі акти, які регулюють питання ґендерної рівності; ґендерні аспекти історії, політики, економіки, культури, релігії. Група *соціально-педагогічних знань* включає: нормативно-правову базу діяльності соціального педагога; сутність професійно-етичної культури соціального педагога; зміст і напрями соціально-педагогічної діяльності; концепції соціалізації особистості; особливості соціального виховання. Групу *психологічних знань* складають: психологічні передумови підліткового віку (новоутворення, соціальна ситуація розвитку, провідні види діяльності); особливості ґендерної соціалізації особистості; психофізіологічні особливості учнів різної статі. До групи *знань із ґендерного виховання* належать знання: основ ґендерної теорії та базових понять; сутності ґендерного підходу в освіті та історії його становлення; змісту, цілей і завдань ґендерної освіти та ґендерного виховання; ґендерних проблем в галузі освіти; ґендерні проблеми учнів підліткового віку; сучасних тенденцій ґендерного розвитку суспільства. Групу *методичних знань* складають: знання методів, форм і засобів ґендерного виховання; діагностичного інструментарію для виявлення ґендерних проблем; специфіки соціально-педагогічного консультування з ґендерних питань; особливостей соціально-педагогічної роботи з сім'єю щодо популяризації егалітарних цінностей; способів налагодження соціального партнерства задля оптимізації ґендерного виховання учнів.

Операційний компонент у структурі готовності соціального педагога до ґендерного виховання учнів підліткового віку передбачає уміння та навички,

якими має володіти соціальний педагог для здійснення цієї діяльності. Дослідники (Т.Ф. Алексєєва, Р.В. Овчарова) у галузі соціальної педагогіки вказують на такі професійні уміння соціального педагога: аналітичні, прогностичні, проектувальні, рефлексивні, комунікативні. За іншою класифікацією (М.А Галагузова, В.А. Поліщук) виділяється такий перелік умінь соціального педагога: аналітичні, комунікативні, організаторські, діагностичні, дидактичні, проектувальні. Н.В. Кузьміна у педагогічній діяльності виділяє п'ять груп професійних умінь: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні. Взявши за основу класифікацію Н.В. Кузьміної, ми виділили п'ять груп умінь, необхідних майбутньому соціальному педагогу для здійснення ґендерного виховання учнів підліткового віку.

Гностичні вміння: уміння систематично поповнювати й розширювати знання щодо ґендерного виховання учнів підліткового віку; уміння аналізувати соціокультурну ситуацію на різних рівнях (макро-, мезо-, мікро-), враховуючи ґендерні аспекти (або здійснювати ґендерний аналіз соціокультурних явищ і процесів); уміння визначати індивідуальні особливості дівчат і хлопців підліткового віку, їх інтереси, потреби та проблеми; уміння досліджувати можливості навчально-виховного процесу щодо впровадження ідей ґендерної рівності.

Проектувальні вміння: уміння планувати процес ґендерного виховання підлітків; уміння визначати оптимальні методи, форми і засоби ґендерного виховання; уміння прогнозувати результати ґендерного виховання.

Конструктивні вміння: уміння детально конструювати свої дії, спрямовані створення виховного середовища, вільного від ґендерних упереджень; уміння структурувати матеріал і адаптувати до задач ґендерного виховання підлітків; уміння підтримувати партнерські взаємовідносини між статями.

Організаторські вміння: уміння створювати умови для активізації особистісних ресурсів дівчат та хлопців підліткового віку, для максимальної їх самореалізації; уміння розвивати у підлітків ціннісне ставлення до власної особистості, представників своєї та іншої статей; уміння творчо використовувати різні форми і методи соціально-педагогічної діяльності; уміння розв'язувати конфлікти між представниками різних статей, а також запобігати їх появі.

Комунікативні вміння: уміння налагоджувати комунікацію між представниками різних статей; уміння уникати мовного сексизму, заохочувати розвиток ґендерно-чутливого мовлення учасників навчально-виховного процесу; уміння чітко й аргументовано висловлювати думки, володіти ораторським мистецтвом, застосовувати різні види слухання; уміння здійснювати соціально-педагогічне консультування клієнтів (учнів, батьків, учителів) із ґендерних питань.

Особистісний компонент у структурі готовності соціального педагога до

Таблиця 1
Показники сформованості компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерного виховання учнів підліткового віку

Компоненти	Критерії	Показники сформованості компонента в майбутнього соціального педагога
Ціннісно мотиваційний	Ціннісний	1. Гуманістична спрямованість соціального педагога. 2. Ставлення до ґендерної рівності як до цінності громадянського суспільства, а до ґендерного виховання – як важливої складової соціально-педагогічної діяльності. 3. Мотивація щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків.
Когнітивний	Теоретичний	1. Міцність загальнотеоретичних знань із ґендерних питань. 2. Системність соціально-педагогічних та психологічних знань із питань ґендерного виховання підлітків. 3. Глибина та обґрунтованість знань щодо сутності ґендерного підходу в освіті, змісту і завдань, форм і методів ґендерного виховання учнів підліткового віку.
Операційний	Практичний	1. Навички ідентифікації ґендерних проблем підлітків. 2. Навички здійснення ґендерного аналізу. 3. Навички організації виховного середовища, вільного від ґендерних упереджень. 4. Навички застосування форм і методів ґендерного виховання учнів підліткового віку.
Особистісний	Особистісний	Толерантність, емпатія, асертивність, ґендерна чутливість.
Оцінно коригуючий	Оцінний	1. Здатність аналізувати й оцінювати результати своєї педагогічної діяльності. 2. Уміння вносити корективи в процес ґендерного виховання підлітків.

ґендерного виховання учнів підліткового віку передбачає набір професійно важливих особистісних якостей, необхідних для здійснення цієї діяльності. Науковці [6; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 15] найчастіше звертають увагу на такі якості соціального педагога: професіоналізм, компетентність, високий рівень культури, любов до людей, доброзичливість, чуйність, емпатія, комунікабельність, гнучкість, тактовність, креативність, ініціативність, толерантність, повага до клієнта, альтруїзм, оптимізм, соціальна активність та інші. Досліджуючи питання підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї ґендерної рівності у професійній діяльності, С.Гришак указує на такі необхідні якості майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів: ґендерна компетентність, ґендерна сенситивність, ґендерна лояльність [2, с.152].

На нашу думку, для ефективної діяльності з ґендерного виховання учнів підліткового віку соціальний педагог має володіти такими особистісними професійно важливими якостями, як емпатія, толерантність, асертивність, ґендерна чутливість.

У дослідженні виділено такі критерії готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерного виховання підлітків: ціннісний, теоретичний, практичний, особистісний, оцінний. Ціннісний критерій виступає як вимір спрямованості на соціально-педагогічну діяльність. Теоретичний – як вимір професійних знань. Практичний – як вимір умінь, необхідних майбутньому соціальному педагогу для здійснення ґендерного виховання підлітків. Особистісний – як вимір володіння студентами професійно важливими якостями. Оцінювальний – як вимір уміння оцінювати та корегувати професійну діяльність. Нами виділено показники, за якими можна оцінити наведені критерії (Табл.1). На основі розроблених критеріїв та показників нами виділено чотири рівні сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерного виховання учнів підліткового віку: початковий, середній, достатній, високий.

Висновки: Запропонована модель готовності майбутнього соціального педагога до ґендерного виховання учнів підліткового віку дозволяє глибше зрозуміти сутність та технологію професійної підготовки майбутнього фахівця до цього виду діяльності. Ефективність запропонованої моделі забезпечується шляхом реалізації відповідного комплексу педагогічних умов.

Література

10. Вища освіта України і Болонський процес: [навчальний посібник] / [М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин]; за редакцією В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
11. Гришак С.М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї ґендерної рівності в професійній діяльності: дис…канд. пед.

наук: 13.00.05 / Гришак Світлана Миколаївна. – Луганськ, 2007. – 270 с.
12. Ґендер і етнічність. Україна перед європейським вибором / [упоряд. М. Скорик]. – К., 2006. – 50 с.
13. Енциклопедія освіти / АПН України, головний ред. В. Г. Кремінь. – К.: Інком-Інтер, 2008. – 1040 с.
14. Колесник Н.Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: дис…канд. пед. наук: 13.00.04 / Колесник Наталія Євгенівна. – Житомир, 2007. – 280 с.
15. Мищик Л.И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты). – Запорожье: ИПК «Запоріжжя», 1996 г. – 104 с.
16. Міщик Л.І. Формування ґендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства «факультет-громадська організація»: [монографія] / Міщик Л.І., Голованова Т.П., Васильєва В.В. – Запоріжжя: Вид-во «Просвіта», 2006. – 220 с.
17. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: [учебник для студентов высших педагогических учебных заведений]; 2-е изд., пере раб и доп. / Ф.А. Мустаева. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 416 с.
18. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 480 с.
19. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис…док. пед. наук: 13.00.04 / Поліщук Віра Аркадіївна. – Тернопіль, 2006. – 454 с.
20. Сейко Н.А. Соціальна педагогіка: [методичний посібник] / Н. А. Сейко. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т., 2002. – 260 с.
21. Социальная педагогика: [курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]; Под общ. ред. М.А Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 416 с.
22. Соціальна педагогіка: [підручник] / за ред. проф. А.Й. Капської. – Київ: Центр начальної літератури, 2003. – 256 с.
23. Сучасне ґендерне мислення: 50/50: Словник [авт.-уклад. Т. Мельник, Л. Кобелянська]. – К., 2005. – 277 с.
24. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: [монографія] / С. Я. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.
25. Цілі розвитку тисячоліття Україна – 2010. [національна доповідь]. – К., 107 с.
26. Цокур О.С., Іванова І.В. Основи гендерного виховання / О.С. Цокур, І.В. Іванова // Гендерний розвиток у суспільстві: [конспекти лекцій]. – 2-е вид. – К.: ПЦ «Фоліант», 2005. – 351 с.

ПАВЛИШИН О.В.,
кандидат юридичних наук, доцент
кафедри філософії права та
юридичної логіки НАВС
КРАВЕЦЬ В.М.,
кандидат юридичних наук, заступник
начальника кафедри філософії права
та юридичної логіки НАВС

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ВИЩОЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглядаються проблеми і перспективи розвитку правової культури у вищих навчальних закладах, які здійснюють правоосвітню діяльність, передумови підвищення її рівня як у фахівців-юристів, так і в кожного пересічного громадянина і населення держави в цілому.
Ключові слова: правосвідомість, правова культура, правова діяльність, юридична освіта.

В статье рассматриваются проблемы и перспективы развития правовой культуры в высших учебных заведениях, которые осуществляют правообразовательную деятельность, предпосылки повышения её уровня как у профессиональных юристов, так и у каждого гражданина и населения страны в целом.
Ключевые слова: правосознание, правовая культура, правовая деятельность, юридическое образование.

In the article problems and perspectives of development of legal culture in higher juridical educational institutions are explored. Preconditions of increasing of its level both of professional lawyers, and of each citizen of the state are considered.
Key words: legal consciousness, legal culture, juridical education, legal activity.

Демократичні перетворення в нашому суспільстві, масштабність державно-правових реформ, новий рівень конкуренції у професійній діяльності ставлять перед випускниками вищих навчальних закладів, які

 © ПАВЛИШИН О.В., КРАВЕЦЬ В.М., 2010.

отримують юридичну освіту, нові вимоги. Правова освіта повинна відповідати сучасним міжнародним стандартам, потребам демократичної правової держави, оскільки освітній рівень студентів безпосередньо пов'язаний із рівнем правової культури не лише майбутніх правознавців, але й суспільства в цілому. Правова культура юриста, правоохоронця є необхідною умовою досягнення нового рівня життя, вона займає провідне місце у вирішенні сучасних завдань, сприяє створенню демократичних засад правової держави, що відповідають ліберально-демократичним традиціям європейської культури та вимогам Конституції України. Означені положення зумовлюють актуальність дослідження проблем розвитку правової культури в суспільстві, у зв'язку з чим метою даної статті є окреслення проблем і перспектив розвитку правової культури у вищих навчальних закладах юридичного профілю.

У радянський період правова культура розглядались у працях А.В. Молчанова, Є.В. Аграновської, В.П. Сальникова та інших, у сучасній науці ця проблема досліджувалась М.В. Костицьким, М.М. Ібрагімовим, П.М. Білим, І.П. Зеленко, М.І. Козюброю, П.В. Макушевим, І.В. Осикою, М.К. Подберезським, Р.А. Сербиним, В.І. Співаком, А.В. Тукало, О. Шупінською та іншими вченими. При цьому в залежності від позиції, обраної дослідниками, цей феномен розглядається в «широкому» та «вузькому» значенні, що істотно впливає як на ідеї, взяті за основу, так і на результативні положення цих авторів, визначає використану ними методологію дослідження.

Традиційно правова культура розглядається науковцями як сукупність досягнень суспільства в цілому, а також різних об'єднань громадян, соціальних груп та суб'єктів у галузі регулювання суспільних відносин, яка забезпечує верховенство права в суспільному житті, тобто панування у суспільному житті правових принципів справедливості і гуманізму, захисту прав і свобод людини, його честі і гідності, реальне забезпечення місця людини як вищої соціальної цінності [1]. У результаті вивчення різних підходів до визначення поняття правової культури можна виділити її динамічний аспект, який визначають як якісний стан правового життя суспільства, і статичну або "ідеальну" форму, яка визначена суспільно-політичною практикою як сукупність критеріїв оцінки існуючої правової культури і є системою правових цінностей.

Правову культуру можна визначити також як категорію філософії права, яка характеризує обумовлене соціальним, духовним, політичним, економічним ладом правове життя людини й людства, що виражається у досягнутому рівні розвитку правової діяльності, правосвідомості і в цілому у рівні правового розвитку суб'єктів (людини, різних соціальних груп, людства взагалі), а також забезпечує верховенство права у суспільному житті, гуманітарні принципи справедливості, свободи й гуманізму, людини як вищої соціальної цінності,

захист її честі й гідності, відображає ступінь гарантованості державою, міжнародними інституціями системи прав і свобод людини, загальнолюдських цінностей.

Це поняття можна розкрити також через певну систему елементів, ключовими з яких є: повага до права; юридичні знання і уявлення; традиції, потреби, навички діяльності у відповідності до закону; реальна діяльність громадян у режимі законності, відповідно до правових установок та переконань; правосвідомість, що адекватна правовій системі; традиції, потреби і навички діяльності у відповідності до закону; реальні діяння у дотриманні законності, відповідно до правових установок і переконань; правова активність населення, посадових осіб та законодавців, урядовців тощо.

Таким чином, правову культуру можна розглядати у двох головних та взаємопов'язаних аспектах: стосовно суспільства в цілому та особистості зокрема (як пересічного громадянина, так і фахівця в галузі юридичної діяльності) [2; 3]. Між ними існують зв'язки, єдність, взаємообумовленість та взаємодія. Розглядаючи професійний вимір правової культури, можна сказати, що вплив на правову культуру, зокрема, працівників органів внутрішніх справ виявляється у збагаченні і поглибленні таких її елементів як правова грамотність, правова спрямованість, професійна соціальна стабільність, професійна правова форма тощо [4, 92-96].

Якщо ж конкретизувати поняття правової культури щодо окремої особи, то правову культуру можна визначити як ступінь і характер прогресивно-правового розвитку особи (зумовлені правовою культурою суспільства), які забезпечують її правомірну діяльність. У такому контексті правова культура особи містить знання законодавства, переконаність у необхідності і соціальній корисності законів і підзаконних актів та уміння користуватись правовим інструментарієм у практичній діяльності. Компонентами індивідуальної правової культури є:

- систематизовані знання про право, законодавство своєї країни, про існуючий у суспільстві правопорядок, засоби його зміцнення та способи охорони;
- орієнтоване на соціальну цінність права і правопорядку ставлення громадян до Закону, законослухняна поведінка та активне несприйняття порушень правопорядку;
- соціально-корисна поведінка людини, яка знаходить прояв в реалізації своїх прав і свобод, відповідальному ставленні до виконання обов'язків громадянина країни, готовності у різних життєвих ситуаціях діяти юридично грамотно, доцільно, орієнтуючись на існуючі закони.

Складові правової культури, перераховані вище, визнаються вченими найбільш суттєвими (Н. Еліасберг та ін.). Наведені ключові ознаки правової культури не лише розкривають зміст цього поняття, а відповідають потребам українського суспільства на сучасному етапі його розвитку та відображають їх. Правовій культурі протистоять такі явища, як правопорушення, невиконання законів, бездіяльне відношення до обов'язків, які в сукупності створюють правову антикультуру в суспільному ладі та державному устрої. Вони негативно впливають на правопорядок, режим законності, породжують правовий нігілізм, який в умовах кризи охоплює усі сфери суспільства і стає суттєвою перешкодою на шляху розбудови правової держави.

Правова культура – це засіб правового регулювання суспільних відносин, заснованих на законах, формах взаємодії їх учасників. Проявом ставлення особистості та суспільства до права, законності є правосвідомість як частина правової культури. Правосвідомість формується під дією об'єктивних та суб'єктивних факторів суспільного розвитку. На неї впливають не тільки історичні та соціальні процеси, а й геополітична ситуація в державі і стан духовного життя, духовна сфера суспільства. Якщо правова система функціонує в умовах законності, свободи, соціальної справедливості, поваги до права, то це сприяє росту правосвідомості всіх суб'єктів.

Правова культура органічно пов'язана та взаємодіє із законотворчою діяльністю. В умовах демократичної процедури закони можуть прийматися більшістю голосів, власники яких лобіюють певні інтереси, керуються не професійними знаннями, а меркантильними прагненнями. У боротьбі за закони відбувається зіткнення представників різних правових культур, що не може не відобразитися на якості законодавчої діяльності.

Дослідники виділяють наступні умови підвищення правової культури:

1. у сфері загальнодержавної стратегії: спрямованість державної політики на захист інтересів особистості, вироблення єдиної правової політики, забезпечення добробуту громадян, дотримання Конституції і законів всіма державними органами;
2. у сфері правотворчості: професіоналізація законодавчої діяльності, надання населенню права законодавчої ініціативи, поширення знань в області юридичної техніки, широке публічне висвітлення законопроектної діяльності, посилення юридичної відповідальності за порушення прав і свобод громадян;
3. у сфері правозастосування: ліцензування юридичної діяльності, розвиток судової системи, проведення практичних семінарів для працівників державних органів, створення консультативних рад при міністерствах та інших центральних органах виконавчої влади;
4. у сфері юридичного виховання: підвищення загальної моральності

громадян, популяризація правових знань (у тому числі через засоби масової інформації), використання рольових ігор і практичних ситуацій, застосування методів реклами і "public relations", розвиток сімейного правового виховання;

5. у сфері юридичної науки і юридичної освіти: подальший розвиток наукових досліджень у галузі правової культури, подолання розриву між наукою і практикою, підвищення ефективності вищої юридичної освіти, поглиблення вивчення правознавства у школах, юридичних дисциплін у неюридичних ВНЗ і загальноосвітніх установах;
6. у сфері громадянського суспільства й особистої ініціативи: розвиток системи громадських організацій, активне відстоювання особистістю своїх прав, боротьба з будь-якими проявами беззаконня і свавілля [8, 95-99].

Становлення правової культури людини, її громадянських якостей відбувається під впливом багатьох суспільних факторів та умов життя. Разом з тим, видається, що слід було б визначити провідне значення правової освіти, правового навчання і виховання у процесі становлення правової культури громадян. Державно-правова реформа, що відбувається в Україні, принципово змінила ставлення до юридичної грамотності населення, до підготовки фахівців-юристів. Правова освіта стала необхідною, оскільки неможливо здійснювати демократичні перетворення, реформувати економіку на непрофесійній юридичній основі. Високий рівень правової культури населення формується в тому числі і через професіоналізм юристів-фахівців, визначаючи ефективність законодавства і результативність реформування всіх сфер суспільного життя.

Особлива роль у розвитку правової культури, демократизації її змісту належить юридичній освіті та правовому вихованню. Процес набуття правових знань, навичок та вмінь – це структурний компонент освіти в Україні, поряд з яким здійснюється формування у навчанців поваги до права, закону, прав та свобод людини, відповідних правових орієнтацій та оцінок, правових установок поведінки та мотивації правомірної поведінки особи, усвідомлення цінності права тощо. Співвідношення правової культури та правового виховання можна розглядати на прикладі взаємодії категорій "ціль" та "засіб".

Якщо перед правовим вихованням стоїть комплексна мета щодо формування правової культури особистості, то змістом правовиховного процесу, від розповсюдження правової інформації через етап формування ціннісних орієнтацій та навичок правомірної поведінки, є формування соціальної правової активності. Таким чином, про правову культуру, яка створюється одночасно як культура правосвідомості суб'єкта та культура його правомірної поведінки, можливо вести мову тільки при органічному поєднанні

в процесі формування її пізнавального та практичного аспектів правовиховного процесу.

В системі правової освіти необхідно, насамперед, забезпечити реалізацію її інтелектуально-інформаційного компоненту, тобто засвоєння системи знань про сутність права, правової норми, правовідносин, змісту правопорядку тощо, а також формування у студентів потреби в оволодінні правовою культурою та її складовою – змістом правової освіти; Для цього необхідне систематичне та послідовне формування пізнавального інтересу до процесу навчання та професійної діяльності (засобами ділових та правових ігор); залучення студентів до самостійного вирішення правових проблем у різноманітних ситуаціях; створення системи пізнавальних завдань для управління навчальною діяльністю студентів. Особливо важливим тут є вироблення практичних навичок застосування юридичних знань, правових норм. Для цього доцільно використовувати практичні заняття – проводити ділові ігри з конкретних ситуацій, розбирати юридичні казуси і т.ін.

На думку М. Леськової, В. Леськова та А.С. Теслюка, основними кроками з формування високої правової культури в умовах становлення української державності повинні стати наступні:

- продовження розробки цілісної концепції громадянсько-правової освіти і виховання; оновлення змісту освіти відповідно до досягнень юридичної, психолого-педагогічної науки, сучасних технологій навчання, передового досвіду практичної діяльності правоохоронних органів України;
- підготовка стандартів, програм, підручників та навчально-методичних комплектів з даної проблематики; розробка рекомендацій з громадянського і правового виховання;
- створення аудіо- та відеоматеріалів, комп'ютерних програм з громадянсько-правознавчих курсів;
- впровадження багатоступеневої та безперервної системи навчання фахівців від початкової професійної підготовки до опанування ними рівня вищої кваліфікації;
- всебічне поглиблення правової, патріотично-виховної тематики в навчальних курсах з філософії, етики, політології, культурології;
- розширення громадянсько-виховної проблематики на сторінках правових і громадських видань;
- у галузі громадянсько-правової освіти здійснення підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, здатних застосовувати особистісно-орієнтовані педагогічні технології, включаючи моделювання реальних соціальних процесів, рольові та ділові ігри [6, 15-16].

До умов реалізації мети правової освіти, яка повинна сформувати особистість фахівця з високою правовою культурою, слід віднести:

1. гуманістичну спрямованість навчально-виховного процесу, що дозволяє об'єднати загальнокультурну та правову підготовку навчанців;
2. використання в процесі навчання особистісно-діяльнісного підходу;
3. діалогізацію процесу навчання;
4. використання індивідуально-творчого підходу;
5. збагачення змісту навчання поняттями, ідеями, теоріями, засвоєння яких сприяє формуванню правової культури студентів і слухачів;
6. систематичне використання виховного потенціалу мистецтва;
7. включення навчанців у різні форми науково-дослідної роботи з правових проблем [11 , 199-200].

Завдання щодо підвищення рівня правової культури у вищих навчальних закладах юридичного профілю можна вирішувати не лише суто юридичними засобами і методами, але й за допомогою світоглядної підготовки слухачів і студентів, відповідного психологічного та морального впливу, через розвиток їхньої художньо-естетичної культури, оскільки правова освіта і правове виховання не можуть існувати автономно, будучи відірваними від духовного життя суспільства. Саме комплексний підхід до однієї з основних цілей юридичної освіти – формування високого рівня правової культури – здатний змінити ситуацію у профільних вищих навчальних закладах (зокрема, тих, які готують майбутніх правоохоронців) та сприяти вдосконаленню роботи всієї системи державних органів в період її реформування та оновлення.

Досвід науково-педагогічних працівників, які здійснюють викладання філософських дисциплін у вищих навчальних закладах правового профілю, покликаний не лише забезпечити правильне передавання знань відповідної спрямованості, розширення світогляду, розвиток вмінь і навиків аналітичного мислення, але й сприяти підвищенню якісного рівня загальної та правової культури студентів, слухачів і курсантів.

Література

1. Аграновская Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности. – Москва, 1988. – 145 с.
2. Гавриленко Г. Правова держава і правова культура / Г. Гавриленко // Право України. – 1993. – №1. – С.26-30.
3. Горшеньов В.М. Правова культура юриста як спеціаліста / В.М. Горшеньов // Юридична деонтологія. – Харків. – 1993. – С. 40-52.
4. Зеленко І. П. Перспективи системного підходу до проблеми структуризації правової культури / І. П. Зеленко // Економіка і право. – Вип. 2. – Х. :

ХДАДТУ, 1999. – С. 90-98.
5. Костенко О.М. Правова культура і економічна безпека / О.М. Костенко // Право України. – 1999. – №3. – С.85-87.
6. Леськова М., Леськов В. Розбудова державності: проблеми правової культури / М. Леськова, В. Леськов // Рідна школа. – 1997. – № 10. – С. 13-16.
7. Менюк О. Правова культура в умовах розбудови незалежної України / О. Менюк // Право України. – 2001. – №4. – С.21-23.
8. Осика І.В. Процес становлення правової культури в правовій, соціальній державі / І.В. Осика // Актуальні проблеми держави і права. Зб. наук. праць. Вип. 16. – Одеса : Одеська нац. юрид. академія, 2002. – С. 95-99.
9. Правова культура в умовах становлення громадянського суспільства: монографія / НДІ будівництва та місцевого самоврядування АПрН України / Ю.П. Битяк (ред.), І.В. Яковюк (ред.). – Х. : Право, 2007. – 248 с.
10. Співак В.І. Правова культура виборів в Україні: Теорія і практика / В. І. Співак / Інститут держави і права ім. В.М. Корецького НАН України. – К. : Юридична думка, 2006. – 156 с.
11. Твердохліб Л.В. Педагогічні умови формування правової культури в навчальних закладах нового типу / Л.В. Твердохліб // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ МВС України. – Одеса : РВВ ОІВС, 1999, № 3. – С.199-201.

ПАВЛОВА О.В.,
аспірантка кафедри соціальної
психології факультету психології
Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА СПРИЙМАННЯ ВИКЛАДАЧА СТУДЕНТАМИ

У статті висвітлюється проблема сприймання викладача студентами. Розглянуто специфіку впливу гендерних стереотипів на міжособистісне сприймання, зокрема в галузі освіти, а саме в системі «викладач-студент». Досліджено зміст залежностей сприймання викладача студентами від статі.
Ключові слова: соціальна перцепція, гендер, гендерні стереотипи, педагогічна взаємодія.

В статье освещается проблема восприятия преподавателя студентами. Рассмотрена специфика влияния гендерных стереотипов на межличностное восприятие, в частности в области образования, а именно в системе «преподаватель-студент». Определено содержание зависимостей восприятия преподавателя студентами от пола.
Ключевые слова: социальная перцепция, гендер, гендерные стереотипы, педагогическое взаимодействие.

The article highlights the problem of perception the lecturer by students. There was examined the specificity of the gender stereotypes influence on interpersonal perception, in education in particular and in "tutor-student" system notably. There was investigated the content of the dependence the perception of the lecturer by students on the gender.
Keywords: social perception, gender, gender stereotypes, pedagogical interaction.

Суттєві зміни, що відбуваються у культурному, соціально-економічному та політичному житті сприяють появі нових цінностей і в освіті. Зростають вимоги, що висуваються до особистості педагога, якості його професійної діяльності, компетентності. Успішність педагогічної діяльності у ВУЗі залежить не лише від професійних знань і навичок. Багато в чому вона визначається

 © ПАВЛОВА О.В., 2010.

адекватним відображенням учасників педагогічного процесу, до яких у першу чергу належать студенти і викладачі. Правильне сприймання і розуміння педагога, точна побудова образу суб'єктом сприймання великою мірою забезпечує успіх навчання і виховання студентів. Тому особливої значущості набувають дослідження образу суб'єктів педагогічної діяльності.

Проблема сприймання викладача наявна у працях видатних педагогів і психологів. Особистість педагога досліджувалася також Н.П. Кураленковою, Л.В. Лідак, Л.М. Мітіною, Є.І. Роговим та ін [38, с.289-296; 43, с.41-50; 49, с.144-315; 59, с.14-48]. Ці та інші дослідники стверджують, що багато в чому визначальними у формуванні характеру взаємодії студентів і викладача є саме соціально-перцептивні процеси.

Серед українських вчених грунтовні дослідження гендерної системи в Україні здійснюють: І. Головашенко, І. Лебединська, Т. Мельник, Н. Чухим та ін. [20, с.193-323; 16, с.18-47; 32, с.9-41; 38, с.290-293; 61, с.42-47]; проблем інтеграції гендерного підходу в систему освіти України вцілому і особливо в систему вищої педагогічної освіти – Л. Булатова, Т. Говорун, І.О. Кікінеджі, Я. Кічук, Л. Міщик, О. Смоляр та ін. [10, с.31-39; 15, с.125-167; 21, с.149-198; 30, с.322-386; 24, с.17-36; 25, с.218-222; 36, с.72-95; 41, с.118-127; 54, с.9-41].

Згідно з численними дослідженнями у сучасному суспільстві постійно відтворюється гендерна нерівність, що виражається у тому, що жінки мають менше шансів, ніж чоловіки зайняти високі позиції в сфері економіки, політики, освіти, науки. На цю закономірність, характерну для всіх країн, вказував ще Т. Парсонс, підкреслюючи, що жінки завжди мають менші соціальні шанси, ніж чоловіки, оскільки їм заздалегідь визначена соціальна роль відтворення населення [44, с.25-67].

На наш погляд, є деякі проблеми гендерного контексту, що не були предметом аналізу і залишились так би мовити в тіні. Зрозуміло, що коли ставиться конкретне дослідницьке завдання , а саме дослідження гендерної нерівності системи освіти, найбільш цікавою є позиція власне суб'єктів системи освіти.

П.Бурдьє у своїх роботах показує, що процес гендерної нерівності починається ще з сім'ї, продовжується протягом навчання в школі і загострюється в університеті.

Бурдьє акцентує увагу на нерівності у вищій освіті. Він показує, що успіх викладача, особливо жінки, доступ до певного статусу, академічні досягнення і соціальний престиж залежать від освіти, набутої кваліфікації, статусу і посади у ВУЗі, наявності наукових звань і ступенів, участі у міжнародних наукових конференціях, публікацій у престижних виданнях.

Як зазначає Бурдьє, привілеї в отриманні вищезгаданих позицій мають більшою мірою чоловіки [11, с.223-229].

За даними досліджень, жінки у ВУЗі відчувають дискримінацію з боку чоловіків, і становище чоловіків і жінок далеко не рівноправне. Жінкам доводиться суміщати дві основні ролі: працівника і домогосподині (матері), тому багато з них не ставлять цілі досягнення кар'єрних амбіцій [24, с.17-36].

Самі ж жінки вище оцінюють професійні якості викладача чоловічої статі, ніж викладача жіночої статі. Підкреслюються наступні якості: дисциплінованість, здатність до більш цікавих імпровізацій, цікавіший виклад матеріалу. При реалізації професійних цілей жінки іноді використовують свою приналежність до „слабкої статі": чарівність, привабливий зовнішній вигляд, особисті симпатії [13, с.24-36].

Як зазначає Л. Міщик, важливість гендерної рівності в освіті пояснюється її зв'язком з політичними процесами. Гендер як значущий елемент теорії соціальної стратифікації виступає одним з принципів функціонування влади на мікрорівні (в системі взаємовідносин між статями) і на макрорівні (в структурі гендерних ролей і статусів). Відповідно, рівність статей є ціннісно навантаженим, політично ангажованим поняттям, що знаходиться на одному рівні з рівністю за соціальним походженням, національністю, віком, матеріальним благополуччям [41, с.118-127].

Довгий час вітчизняна соціологія і психологія вкрай недостатньо враховували вплив соціальної статі (гендера) на соціалізацію особистості в соціальних інститутах освіти. Та проблема „вчитель/викладач як модель для наслідування" прояснює необхідність представленості в освітньому середовищі викладачів жінок і чоловіків як носіїв соціальних рольових моделей, оскільки необхідною є рівна трансляція жіночого і чоловічого досвідів [48, с.14-48].

Ефективність навчального процесу багато в чому залежить від дій викладача, який безпосередньо і багатогранно впливає на кожен його компонент. У зв'язку з цим постає питання про необхідність ураховувати у навчально-виховному процесі не тільки те, як викладача сприймають студенти, але й оцінку студентами особистісних якостей педагога, оскільки педагогічна взаємодія – це двобічний процес. При цьому, вивчення детермінантів змістового і процесуального боку впливу однієї людини на іншу і на розвиток міжособистісних відносин у групах і колективах виявляється надзвичайно важливим моментом при розв'язанні актуальних завдань формування творчої особистості, яка в контексті застосування нових інформаційних технологій активно скеровує свою навчальну діяльність.

Стереотипи, у тому числі і гендерні, як явище соціальної перцепції присутні у повсякденному спілкуванні людей, тому очевидним є їх проникнення у всі сфери людської взаємодії, зокрема в освітню. Разом з тим, безліч актуальних питань про вплив стереотипів, соціальних установок на адекватність

побудови образу викладача студентами є недостатньо розробленими та висвітленими.

Для практичної перевірки впливу гендерних стереотипів на сприймання викладача студентами нами було проведено анкетування студентів з подальшим статистичним аналізом отриманих даних.

Мета дослідження: виявити основні якості викладачів, що є важливими при оцінюванні викладача студентом; визначити закономірності впливу статі на перцептивні процеси в системі „студент – викладач"; простежити вплив гендерних стереотипів на сприймання викладача студентами.

У дослідженні взяли участь 100 студентів (50 чоловічої статі та 50 жіночої). Були опитані студенти третього курсу медичного факультету Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця та фізико-математичного факультету Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут". Віковий склад досліджуваних коливався від 19 до 25 років. Вибір інформантів даної вікової групи має підстави. До вказаного віку становлення особистості в основному завершується і змістовне наповнення (ієрархія ціннісних категорій, прагматичні установки, світоглядні орієнтації) у більшості людей залишаються відносно стабільними протягом життя.

При відборі досліджуваних було проведено поділ за статтю і кількістю для того, щоб виявити не лише, як студенти чоловічої статі бачать викладачів-жінок і студенти жіночої статі – викладачів-чоловіків, але і для того, щоб виявити, як респонденти дивляться на представників своєї статі.

При розробці анкети були використані дані досліджень групи американських вчених з Кембриджу, університету Вірджинії та Клемсона. Зазначені науковці проводили опитування у кількох коледжах; всього опитали 18 тисяч студентів, що отримували освіту в області біології, фізики, хімії.

Вченими були виявлені факти, що впливають на сприймання викладача студентами: по-перше це оцінка за прослуханий курс (чим вища оцінка, тим кращий викладач); по-друге, суттєвим фактором виявилася стать викладача – студенти занижали оцінку викладачів жіночої статі. [50, с.68-75].

При розробці анкети нами було використано деякі критерії, визначені американськими вченими для оцінювання викладачів студентами; деякі з критеріїв були замінені. Крім того, оцінювалися улюблені та неулюблені викладачі (не залежно від того, чи є предмет, що вони викладають фаховим для студентів).

Досліджуваним було запропоновано дві анкети. За завданням першої анкети потрібно було пригадати двох улюблених викладачів (чоловічої та жіночої статі) і оцінити їх за десятьма наведеними критеріями. Максимальний бал за кожним критерієм – 5, мінімальний – 1. У другій анкеті потрібно було

аналогічно оцінити двох викладачів (чоловічої та жіночої статі), які студенту не подобаються. З етичних поглядів та для більшої відвертості студентів викладачів не називали. Можливим був вибір викладачів, предмети яких студенти вивчали на попередніх курсах (у попередніх семестрах).

Критеріями, за якими студенти оцінювали викладачів, були обрані наступні:

1. Знання предмету
2. Комунікативні навички
3. Об'єктивність в оцінюванні
4. Приємність (приємна зовнішність та манери поводження)
5. Здатність організувати заняття
6. Здатність пояснювати матеріал різними способами
7. Здатність підтримувати дисципліну
8. Загальна ерудованість
9. Здатність знайти індивідуальний підхід до студента
10. Ставлення до студентів

Названі критерії були обрані не випадково. Згідно існуючих в нашій культурі уявлень краса є у першу чергу характерною рисою жінок, а розум – чоловіків. Виходячи з даних поглядів, можна припустити, що за такими критеріями, як знання предмету та загальна ерудованість студенти вище оцінюють викладачів-чоловіків. За критерієм приємності, відповідно, вищі бали ставлять викладачу-жінці. Жінки традиційно вважаються більш емпатичними та комунікативними, тому прогнозовано за критеріями комунікативні навички, ставлення до студентів, здатність пояснювати матеріал різними способами та здатність знайти індивідуальний підхід до кожного зі студентів, отримають вищі бали, ніж викладачі-чоловіки. Натомість, у чоловіків, за традиційними уявленнями, краще розвинуті організаторські здібності, вони є більш схильними до порядку, строгими; тому можна очікувати вищих балів викладачам чоловічої статі за такими критеріями: здатність організувати заняття, здатність підтримувати дисципліну, об'єктивність в оцінюванні.

Всі досліджувані дотримувалися інструкції, проблем з виконанням завдання не виникало.

За кожною анкетою визначалися загальні оцінки – сума показників з десяти критеріїв (максимально 50 балів) – викладачів, що подобаються, та тих, що не подобаються (чоловічої та жіночої статі). Потім було визначено середні показники оцінок поставлених студентами за кожним критерієм улюбленому та неулюбленому викладачу своєї та протилежної статі; визначено середні показники загального балу отриманого улюбленими та неулюбленими викладачами чоловічої і жіночої статі.

Середні показники оцінювання викладачів студентами за кожним з критеріїв

№	Критерії	Студ. чол.ст.-викл. чол.ст.	Студ. чол.ст.-викл. жін.ст		Студ. жін.ст.-викл. чол.ст	Студ. жін.ст.-викл. жін.ст
1	Знання предмету	4.8	4.66		4.48	4.46
		4.04	3.8		3	3.28
2	Комунікативні навички	4.56	4.58		4.2	4.28
		3.6	3.52		2.48	2.82
3	Об'єктивність в оцінюванні	4.58	4.34		4.2	4.14
		3.26	2.62		3.12	2.12
4	Приємність	4.48	4.58		4.52	4.16
		3.02	2.94		3	2.42
5	Здатність організувати заняття	4.8	4.56		4.78	4.58
		2.46	3.34		2.54	2.72
6	Здатність пояснювати матеріал різ.спос.	4.8	4.8		4.66	4.48
		3.06	3.5		2.76	2.5
7	Здатність підтримувати дисципліну	4.84	4.68		4.52	4.18
		2.74	3.54		2.72	2.68
8	Загальна ерудованість	4.62	4.46		4.6	4.28
		2.5	2.62		2.8	2.02
9	Індивідуальний підхід до студентів	4.72	4.72		4.46	4.48
		2.12	2.68		2.38	2.24
10	Ставлення до студентів	4.72	4.82		4.58	4.68
		2.44	2.36		2.94	2.62
Загальна оцінка		46.92	46.2		45	43.72
		29.24	30.92		27.74	25.48

Улюблені викладачі
Неулюблені викладачі

Для подальшого статистичного аналізу були також виведені наступні показники:

- середній показник оцінки усіма студентами (без поділу за статтю) викладачів чоловічої статі та аналогічний показник оцінки викладачів-

жінок;

- середні показники оцінки студентами чоловічої статі викладачів чоловічої статі та оцінки студентами жіночої статі викладачів чоловічої статі;
- середні показники оцінки студентами чоловічої статі викладачів жіночої статі та оцінки студентами жіночої статі викладачів жіночої статі;
- середні показники оцінки усіма студентами (без поділу за статтю) улюблених викладачів (без поділу за статтю) та оцінки усіма студентами (без поділу за статтю) неулюблених викладачів (без поділу за статтю);
- середні показники оцінки студентами чоловічої статі улюблених викладачів (без поділу за статтю) та оцінки студентами жіночої статі улюблених викладачів (без поділу за статтю);
- середні показники оцінки студентами чоловічої статі неулюблених викладачів (без поділу за статтю) та оцінки студентами жіночої статі неулюблених викладачів (без поділу за статтю).

Середні показники загальних балів оцінювання викладачів студентами

	Студенти		
Викладачі	Чол.статі	Жін.статі	Усі
Чол.статі	38.08	36.37	37.23
	46.92	45	
	29.24	27.4	
Жін.статі	38.56	34.6	36.56
	46.2	43.72	
	30.92	25.48	
Усі	46.56	44.36	45.46
	30.08	26.61	28.345

Улюблені викладачі
Неулюблені викладачі

Для визначення достовірності отриманих результатів було проведено статистичний аналіз за допомогою комп'ютерної програми SPSS. Порівняння середніх значень проводилося з використанням параметричного критерію t-Стьюдента для врахування рівня значущості (p).

Зокрема було доведено, що студенти загалом вище оцінюють викладачів чоловічої статі; при сприйманні викладачів чоловічої та жіночої статі на них відповідно проекуються батьківська та материнська ролі; студенти схильні приписувати „чоловічі" та „жіночі" якості залежно від статі викладача.

Варто зазначити, що наявна відмінність у сприйманні та оцінюванні

викладачів студентами чоловічої та жіночої статі. Помітна різниця між балами, поставленими студентами різної статі. Студентки оцінюють викладачів обох статей нижче, ніж студенти чоловічої статі (це проявляється як в оцінюванні улюблених, так і в оцінюванні неулюблених викладачів).

„Приписування" студентами „чоловічих" та „жіночих" рис викладачеві також залежить і від статі студента. Так, студенти чоловічої статі схильні приписувати притаманність таких якостей як об'єктивність в оцінюванні, здатність організувати заняття більшою мірою викладачам своєї статі, а здатність знаходити індивідуальний підхід до студентів – викладачам протилежної статі. Студентки оцінюють вище чоловіків-викладачів за критеріями об'єктивності, здатності підтримувати дисципліну, приємності, загальної ерудованості; при цьому жінок-викладачів студентки оцінюють вище за здатністю знаходити індивідуальний підхід до студентів та ставленням до студентів. Виявлені відмінності відповідають існуючим у суспільстві традиційним поглядам, однак не всі припущення щодо приписування студентами якостей викладачам залежно від статі останніх підтвердились. Так, не виявлено статистично значущих відмінностей в оцінюванні викладача залежно від статі за критеріями: комунікативні навички, знання предмету, здатність пояснювати матеріал різними способами; дані показники цінуються студентами у викладачів і чоловічої і жіночої статей.

Аналіз оцінювання викладачів студентами за окремими критеріями показав, що студенти-хлопці більш схильні до стереотипного сприймання викладачів та приписування викладачам якостей, що традиційно вважаються властивими їхній статі. Студентки ж, оцінюючи викладача, що подобається, більш схильні „змішувати" в його образі риси, що традиційно вважаються жіночими та ті, які вважаються чоловічими.

Дослідження також показало, що традиційні якості, приписувані чоловікам і жінкам, при сприйманні викладачів студентами високо оцінюються. При цьому характерним є взаємопроникнення „чоловічих" та „жіночих" якостей в образи протилежної статі. Це свідчить про те, що соціальні зсуви, трансформація суспільства викликають зміни в гендерних стереотипах, що стають менш чіткими та полярними.

Хоча наявні стереотипи стають слабшими, вони не припиняють своєї дії зовсім, спостерігається тенденція до оцінювання професійних якостей викладачів жінок нижче, ніж відповідних якостей їхніх колег чоловіків. Середні показники загального балу викладачів жіночої статі при оцінюванні студентами є нижчими порівняно з відповідними показниками викладачів чоловічої статі.

Проте, не можна й взагалі відмовитися від використання стереотипів, зважаючи на негативний бік їх використання. Не дивлячись на те, що стереотипи незмінно спрощують образ соціальної реальності, вони виконують необхідну і корисну функцію при обробці інформації, в процесі спілкування та міжособової взаємодії. Так, при сприйманні викладача студентом, наприклад, останній вже має стандартний образ викладача у свідомості, який застосовує

у якості шаблону при побудові образу конкретного викладача. Важливо при цьому на скільки адекватним є стандартний образ, існуючий у свідомості студента і чи відображає він дійсно наявні якості викладача, що сприймається. З цього приводу важливим є питання розвитку критичності у студента, адже сприймання не може будуватися виключно на стереотипах.

Література:

1. Булатова Л. Гендерна освіта в ВУЗі. Ч.2. Гендерна педагогіка. – Суми: Сум. ДПУ, 2001, 68с.
2. Бурдье П. Социальное пространство и генезис классов // Социология политики. – М., 1993, 288 с.
3. Говорун Т.М., Кікінеджі О. Гендерна психологія: навч. посіб. – К.: Видав. Центр „Академія", 2004, 307 с.
4. Головашенко И. Гендерное равенство как социальная очевидность // Социальная психология, 2005, 342 с.
5. Лебединська І. Становлення гендерного дискурсу. Проблеми освіти: науково-методичний збірник. – К.: Відродження, 2004, 236 с.
6. Лидак Л.В., Лебеденко Л.В. Формирование сознания в онтогенезе. – Ставрополь: СКСИ, 145 с.
7. Мельник Т. Гендерний аналіз українського суспільства. – К.: ПРООН, 1999, 293 с.
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004, 322 с.
9. Міщик Л. Актуальність гендерного підходу в освіті/ Проблеми освіти: наук.-мет. збірник. – К., 2002, 78 с.
10. Парсонс Т. Система современных обществ. М.: Аспект- Пресс, 1997, 390 с.
11. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М.: Владос, 2007, 296 с.
12. Смоляр Л.О. Прогрес та перспективи жіночих гендерних досліджень в Україні / Проблеми освіти: наук.-мет. збірник. – К.: Відродження, 2004, 77 с.
13. Суковатая В. Гендерные курсы и развитие демократии в украинской высшей школе. – Харьков: ХЦГИ, 1998, 116 с.
14. Чухим Н. Стратегії гендерної освіти у вищій школі . Проблеми освіти: науково-методичний збірник. – К.: Відродження, 2004, 77 с.

ПЕТРЮК І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної та
соціальної педагогіки Чернівецького
національного університету
ім. Ю.Федьковича

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Ірина Петрюк Основні підходи до розуміння соціальної адаптації школярів. В статті охарактеризовані підходи до розуміння, визначення та дослідження феномену «соціальна адаптація». Проаналізовано біологічні, соціологічні, філософські концепції адаптації особистості, зроблено спробу їх порівняти і зіставити, а також пояснити авторський термін «педагогічна адаптація школярів».
Ключові слова: соціальна адаптація, дезадаптація, рівновага, взаємодія, розвиток, підхід.

Ирина Петрюк Основные подходы к пониманию социальной адаптации школьников. В статье раскрыты подходы к пониманию, определению и исследованию феномена «социальная адаптация». Проанализированы биологические, социологические, философские концепции адаптации личности, предпринята попытка сравнить и сопоставить их, а также объяснить авторский термин «педагогическая адаптация школьников».
Ключевые слова: социальная адаптация, дезадаптация, равновесие, взаимодействие, развитие, подход.

Irene Petryuk is Basic approaches to understanding of social adaptation of schoolboys. In the article approaches are described to understanding, determination and research the phenomenon «social adaptation». Biological, sociological, philosophical conceptions of adaptation of personality are analysed, an attempt is done to compare them and confront, and also explain an author term «pedagogical adaptation of schoolboys».
Key words: social adaptation, dezadaptatsiya, equilibrium, co-operation, development, approach.

© ПЕТРЮК І., 2010.
УДК 37.032.42 (075.8)

Дослідження сутності та структури соціальної адаптації учнів загальноосвітньої школи – важливе теоретико-методологічне завдання сучасних соціально-педагогічних досліджень. Без усвідомлення основних елементів адаптаційного процесу, його стадій та механізмів, без чіткого визначення критеріїв, показників та рівнів адаптованості дітей на різних етапах шкільного навчання неможливо виявити і подолати дезадаптивні порушення в їх життєдіяльності.

Проблема адаптації людини до умов навколишнього середовища відноситься до найважливіших загальнотеоретичних проблем сучасної науки. За словами відомого російського психолога М.В. Ромма «мало що може зрівнятися з адаптацією за важливістю для життя і за складністю вивчення» [7, с.11]. Її вивченням займаються представники різних галузей знань, відображаючи одну із сторін адаптації і використовуючи з цією метою властивий лише цій науці методологічний підхід: природничо-науковий, філософський, соціологічний, соціальний, психологічний, педагогічний. Спочатку визначимо вихідне поняття.

Представлені у біологічних, філософських, соціологічних та психолого-педагогічних дослідженнях аспекти адаптації можна узагальнити до наступних позицій: дослідження поняття «соціальна адаптація» (А.Маслоу, К.Роджерс, А.В.Петровський, А Налчаджян та ін.); розробка теорії особистості (Б.Ананьєв, Л.Виготський, А. Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.); дослідження впливу педагогіки середовища на розвиток особистості дитини (Л.Мудрик, В.Назаров, Л. Новікова та ін.); теоретичні аспекти розвитку особистості, її адаптація та реабілітація (Л.Виготський, І.Кон, л.Лазарєв та ін.); особливості адаптації до умов систематичного навчання в колективі ровесників (Л.божович, І.Дубровіна, Д. Ельконін, Р Овчарова та ін.); вияв різноманітних компонентів готовності до школи, встановлення наступності дошкільного та шкільного навчання і виховання (Ю.Змановський, М.Лисина, Л.Цеханська та ін.).

Наявність великої кількості наукових і практичних робіт з цієї проблеми свідчить про її актуальність, однак деякі ключові проблеми соціальної адаптації учнів залишаються неясними і вимагають більш повного висвітлення. Зокрема, будучи цілісним об'єктом вивчення, соціальна адаптація особистості постає перед дослідником своїми різноманітними гранями, тобто в якості різних предметів дослідження, і оскільки кожна суспільна наука вивчає якийсь один аспект соціального за своєю природою процесу пристосування в соціумі, їх зміст не повторює один одного, хоча вони, безумовно, взаємозв'язані. Філософія, соціологія, психологія і педагогіка опираються на свої власні теорії, методи вивчення, способи визначення і термінологію, однак лише спільними зусиллями вони можуть охопити всю складність і діалектичну суперечливість процесів соціальної адаптації особистості в соціумі.

Мета статті – проаналізувати основні підходи до розуміння соціальної адаптації школярів.

Термін «адаптація» походить від пізньолатинського «adaptatio» (пристосування, звикання), з самого початку він широко застосовувався у біологічних науках для опису феномена і механізмів пристосовницької поведінки індивідів у тваринному світі та еволюції різних форм життя [1, с.14]. Його використання пов'язують з іменем німецького фізіолога Х. Ауберта, який у 1865 році означив цим терміном явище пристосування чутливості органів зору і слуху, що виражалось у підвищенні чи пониженні порога чутливості у відповідь на дії подразника [2].

У розробці цієї дефініції пріоритет належав біологам, які розглядали її як пристосування організму до умов зовнішнього середовища. Не ставлячи своєю метою спеціальний аналіз сутності й генезису досоціальної біологічної адаптації, коротко зупинимось лише на головних моментах розвитку даного поняття і на його найважливіших характеристиках.

Одним із перших вагомий внесок у наукове обґрунтування ідей адаптації зробив французький природознавець-дослідник Жан Батіст Ламарк (1744 – 1829 рр.), який створив перше цілісне вчення про еволюцію живої природи і ввів у науковий обіг (1802 р.) термін «біологія». На основі законів Ламарка склався напрям, названий ектогенезом. Ектогенез – це еволюція під дією зовнішніх сил. В рамках цього напряму еволюція розглядалась як адаптивний процес, базований на всезагальній здатності живих істот наслідувати набуті властивості і ознаки. Відповідно: адаптація – це пряме пристосування організмів до середовища, а пристосованість - це причина, а не результат еволюції [3]. При цьому ним розрізнялося три способи адаптації: пряме пристосування організму (у рослин і нижчих тварин); опосередковане пристосування організму (характерне для вищих тварин) – через вправляння чи не вправляння його органів; викликане середовищем внутрішнє стремління до удосконалення свого організму (у всіх тварин). Згідно з Ламарком, всі трансформації закріплюються і передаються спадково лише у тому випадку, якщо адаптивні зміни притаманні обом статям, або тим особам, які дали потомство[7, с.14].

Ч.Дарвін (1809 – 1882 рр.) вважав це уявлення невірним, оскільки «зміни організмів визначаються не лише мінливістю, але й спадковістю, природним і штучним відбором. У 1859 р. у своїй праці «Походження видів шляхом природного відбору…», в якій простежив як розвивались усі живі види згідно з висунутим ним положенням про виживання найбільш пристосованих. Він доводив, що оточуюче середовище мінливе, тому адаптація є нескінченна [3]. Погляди Ч. Дарвіна лягли в основу так званого «адаптаціоґенезу» та «імовірнісної теорії адаптації».

У другій половині XIX століття Клод Бернар створив уяву про внутрішнє середовище, висунувши постулат про те, що запорукою вільного і незалежного життя є постійність внутрішнього середовища, чим сприяв встановленню закономірностей, які забезпечують стабільність роботи багатоклітинних організмів [3].

Багато в чому ідеї К.Бернара отримали продовження і подальший розвиток у працях великого російського фізіолога І.П. Павлова (1849 – 1936 рр.) і американського вченого Уолтера Кеннона (1871 – 1945 рр.). Власне, У. Кеннон в 1929 р. увів у фізіологію поняття «гомеостазу» - відносної динамічної постійності складу і властивостей внутрішнього середовища і стійкості основних фізіологічних функцій організму людини [4, с.321; 568]. Він вивчав адаптаційні реакції цілісного організму у відповідь на несприятливі фактори середовища, зокрема фізіологічні зміни під дією голоду, болі, страху і гніву. В якості найзагальніших відповідей живих організмів на небезпеку описав дві основні реакції – напад і втечу.

І.П. Павлов розробив принцип еволюційної детермінованості відносин організму з навколишнім середовищем, сутність якого полягає в тому, що живий організм як система існує серед оточуючої природи завдяки неперервному урівноваженню цієї системи із зовнішнім середовищем. На цій основі виникло вчення про пристосування тварин і людини і теорія другої сигнальної системи як одного із механізмів соціальної адаптації людини. Дослідження І.П.Павлова зіграли велику роль не лише у розвитку фізіології і медицини, але й педагогіки та психології [4, с.955].

Канадський фізіолог Ганс Селье (1907 – 1982 рр.) є автором концепції загального адаптаційного синдрому – певного неспецифічного комплексу реакцій організму на будь-яке навантаження. Вперше ця ідея прийшла до вченого у 1925 році [5, с.68]. Провівши велику кількість експериментальних досліджень на тваринах, Г. Селье встановив, що поруч із факторами, які викликають в організмі специфічні реакції (наприклад темрява викликає розширення зіниць, холод – звуження судин), ті ж фактори можуть викликати певну стереотипну, загальну неспецифічну реакцію. Цей загальний неспецифічний сигнал до включення адаптивних можливостей організму і є, на думку Сельє, сутністю стресу. За Сельє, увесь синдром стресу чи загальний адаптаційний синдром має три стадії: 1) «реакція тривоги», під час якої мобілізуються захисні сили; 2) «стадія стійкості», яка відображає повну адаптацію до стресора; 3) «стадія виснаження», яка неминуче наступає, якщо стресор виявляється занадто сильним і діє достатньо довгий час, оскільки «адаптаційна енергія», тобто пристосовуваність живого організму завжди обмежена [5, с.71-72].

Розкриттю біологічних і нейрофізіологічних механізмів адаптації людини

і тварин було присвячено цілу низку наукових праць. Це дослідження П.К. Анохіна, А.В. Георгієвського, Н.П. Дубініна, В.П.Казначеєва, В.П. Петленко, І.М. Полякова, А.В. Сахно, Дж. Сімпсона, А.Д. Слоніма, Дж. Харісона, І. Шмальгаузена та ін. На даний момент найзагальніше трактування адаптації у природничих науках зводиться до «сукупності реакцій живої системи, які підтримують її цілісність і функціональну стійкість при зміні умов оточуючого середовища» [7, с.13]. Постадаптацією називають сукупність еволюційних змін, які удосконалюють адаптацію біологічного виду до уже освоєного середовища проживання. Адаптаціогенез – виникнення, розвиток і перетворення пристосувань в процесі еволюції органічного світу. Переадаптацію розуміють як «своєрідну сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, яка дозволяє певній групі осіб бути більш пристосованою для використання наявних еволюційних можливостей», а адаптивну радіацію як «заселення різноманітних ніш популяціями, які адаптувалися до їх особливостей»[1, с.14].

Аналіз адаптації як біологічного феномену дає нам розуміння того, що еволюція матерії відбувається шляхом глобального пристосування живого до послідовно виникаючих і все більш ускладнених середовищ проживання. Виживання і успішне функціонування будь-якого біологічного виду визначаються наявністю в його поведінковому репертуарі, з одного боку, адекватного до умов середовища механізму пристосування, з другого – використанням достатньо ефективних адаптивних стратегій. Боротьба за успішну адаптацію – це той самий фундаментальний закон буття, який повною мірою розповсюджується і на людину як носія біосоціальної природи.

Ж.Піаже, проаналізувавши наявні підходи до розуміння адаптації, розділив їх на три групи: адаптація як результат прямого впливу середовища; адаптація як результат внутрішніх мутацій з наступним відбором; адаптація як результат прогресуючого впливу зовнішніх і внутрішніх факторів [9, с.19].

Представники суспільних наук використовували досягнення біології у трактуванні адаптації для розуміння і опису соціальних процесів. Першим звернувся до проблеми адаптації Г.Спенсер, який розповсюдив на суспільство закони біологічної адаптації в її механоламаркіанському розумінні. Він запропонував «Теорію рівноваги», в якій адаптація розуміється як стійка рівновага організму (індивіда) з середовищем (суспільством) [10; 11].

Значний внесок у пояснення сутності поняття соціальної адаптації зробив Ф.Знанецький, який розглядав процес адаптації через засвоєння особистісного соціального досвіду. Він доводив, що процес адаптації завжди соціальний [12].

Найбільш системно і послідовно представлено соціологічний підхід до трактування адаптації у працях відомих західних соціологів Е. Дюркгейма,

М.Вебера, Е.Парсонса, Р.Мертона. Вони розглядали адаптацію людини як пристосування до суспільних норм і правил.

Е. Дюркгейм вивчав пристосування внутрішньої організації людини до існуючих в суспільстві норм і правил. На індивідуальному рівні це виражається у прийнятті панівної суспільної моралі, усвідомленні свого обов'язку, що виявляється в ідейних уявленнях та діях. На рівні суспільства основним інструментом такого пристосування є сама наявність цих норм, їх загально значимий характер. Відхилення індивіда від засвоєння цих норм являло собою індивідуальну патологію. Відсутність норм чи їх слабкість, «аномія» (безнормативність) – патологія всього суспільства, яка повинна бути подолана [13, с.213 - 214]. Однак вчений дещо перебільшував пасивний характер підпорядкування індивіда нормам та ігнорував активність особистості і роль соціокультурних факторів соціалізації.

Погляди М. Вебера поклали початок прагматичному підходові у розумінні адаптації. Визнаючи роль соціальної нормативності, М.Вебер в той же час звернув увагу на питання відповідності або невідповідності соціальних норм інтересам та очікуванням людини. Підґрунтям для дотримання норм є раціональність, здатність досягти в цьому процесі ефективних результатів. З одного боку індивід шукає найбільш прийнятні для нього норми в мозаїці соціальних цінностей, з іншого – самостійно їх видозмінює або створює [14, с.295].

Т.Парсонс, будучи лідером такого соціологічного напряму як структурний функціоналізм, створив всеохоплюючу системну теорію. В кожній системі він виділяє чотири головних функції: адаптація, досягнення мети, інтеграція, збереження існуючого порядку. Таким чином система повинна пристосовуватись до середовища, досягати мети, мати внутрішню єдність і уміти зберігати цей стан, відтворювати структуру і знімати напругу всередині системи [15]. Розвиваючи концепцію рівноважного суспільства Т. Парсонс довів, що раціоналізм як головний критерій адаптації веде до нестабільності і провокує соціальні конфлікти. На його думку суспільний прогрес – це взаємний компроміс, інтеграція; адаптація ж – це рівновага і стабілізація, суспільний спокій, корисний і для індивіда, і для соціуму. Погляди Т.Парсонса лягли в основу гомеостатичного підходу в розумінні адаптації. Т.Парсонс розглядає процес взаємодії індивіда і суспільства як взаємний компроміс, постійну інтеграцію окремих соціальних елементів в систему. [15].

Американський соціолог Р.К. Мертон доводив, що адаптація людини індивідуально-типова. Соціальні закони та норми і допомагають, і заважають людині у досягненні адаптації. З його точки зору «адаптація – це і дотримання норм, і відмова від них, це і раціональна поведінка, що веде до досягнення індивідуальних цілей, і також ірраціональна поведінка, що заважає досягненню

мети, це і співробітництво з соціумом, і бунт проти нього». Р.К. Мертон увів поняття «норма-патологія», що є ідентичними поняттям «адаптація-дезадаптація» [16].

Соціально-психологічну адаптованість характеризують як певний стан взаємовідносин особистості і групи, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні потреби, повною мірою виправдовує ті рольові очікування, які має щодо неї еталонна група, переживає стани самоствердження і вільного вираження творчих здібностей [17, с.19]. Адаптація ж - це той соціально-психологічний процес, який за умови сприятливого протікання приводить особистість до стану адаптованості. Якщо процеси адаптації порушуються, то в даному соціальному середовищі особистість опиняється у стані дезадаптованості.

В умовах навчально-виховного процесу, шкільних труднощів та нездатності окремих дітей засвоїти соціальну роль учня стає актуальною «педагогічна адаптація» (термін уведений Пихеньком І., 2003), під якою розуміють створення умов для позитивного саморозвитку, соціальної адаптації і соціального захисту дитини шляхом виховної дії на її особистість і поведінку [17, с.26]. Педагогічна адаптація здійснюється в ході взаємодії педагогів з дитиною, використання педагогами усього арсеналу засобів та можливостей, застосування цілого комплексу методик і технологій. Суб'єктами педагогічної адаптації є особистість учня, школа як колективний суб'єкт. Цей процес значною мірою детермінується умовами, в яких він здійснюється. Педагогічні технології передбачають навчання, насамперед, нових способів забезпечення свого існування і життя, виховання впевненості в собі, адекватної самооцінки в нових умовах, раціонального ставлення до обставин, самовихованню.

Підсумовуючи вищенаведене можна сказати, що існуючі визначення достатньо чітко об'єднуються в групи: тавтологічні, полісемантичні, визначення соціально-психологічної та педагогічної адаптації. До тавтологічних можна віднести більшість біологічних визначень даного терміну. Для них є характерним те, що поняття адаптації сприймається просто як переклад латинського слова «adapto» у значенні пристосування організмів до середовища. Таке розуміння терміна є тавтологічним, оскільки не розкриває змісту слова «пристосування». Полісемантичні визначення поняття адаптації відображають суперечливий зміст самого явища адаптації – як процесу і як результату. Однак в контексті шкільного віку більш повно характеризують цей процес поняття соціально-психологічної та педагогічної адаптації.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити декілька підходів до визначення соціальної адаптації. Перший із них трактує адаптацію як гомеостаз, баланс чи рівновагу між індивідом та навколишнім середовищем (Г.Мід, Р.

Мертон, Т.Парсонс, Ж.Піаже); другий підхід пояснює її як пристосування особистості до середовища у міру його змін (Г.Спенсер, Е.Дюркгейм та ін.); третій розуміє під адаптацією процес включення, «входження» або «вживання» індивіда в цілісну систему соціальних відносин та зв'язків (І. Милославова, А. Крупенін, ін.); адаптація як раціональність шляхом освоєння наявних соціальних інститутів (М.Вебер, Р. Мертон та ін.) – це четвертий підхід до її розуміння; адаптація як задоволення (Маклеланд) – п'ятий підхід; шостий і сьомий підходи – це, власне, соціально-педагогічне розуміння адаптації, оскільки вони трактують цей процес як взаємодію і розвиток.

Російський вчений М.Ромм виділяє культурологічний, системний та інформаційний підходи до розуміння та вивчення феномену соціальної адаптації, що є більш узагальненими та інтегративними [7, с.16- 27]. Культурологічний підхід виходить з того, що всі види адаптації, присутні в моделях поведінки, формуються в процесі розвитку культури. Системний підхід опирається на уявлення про те, що всі процеси, явища, і адаптація в тому числі, можуть розглядатися як такі, що володіють певною структурою. Інформаційний підхід доводить, що системо утворюючою взаємодією в адаптаційних процесах є несилова інформаційна взаємодія.

Дані підходи можуть служити підґрунтям для більш детального аналізу структури та моделей адаптивної взаємодії у системі «суспільство – особистість школяра». В цьому і полягають перспективи подальших досліджень даної наукової проблеми.

Література

1. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А.Реан, А.Р.Кудашев, А.А. Баранов – СПб.: Прайм, 2008.- 479 с.
2. Медведев Г.П. Адаптация – важная проблема высшей школы / Г.П. Медведев, Б.Г.Рубин, Ю.С. Колесников // Советская педагогика.- 1969.- №3.- С.64 – 71.
3. Википедия // http://ru.wikipedia.org/wiki/
4. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров; редкол.: А.А. Гусев и др. – Изд. 4-е. – М.: Советская энциклопедия, 1987. - 1600 с.
5. Селье Г. От мечты к открытию: Как стать учёным? Пер. с англ. / Г.Селье - М.: Прогресс, 1987. — 368 с.
6. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М.: Медицина, 1960.- 254 с.
7. Ромм М.В. Философия и психология адаптивных процессов: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Ромм.- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006.- 296 с. (Библиотека психолога)

8. Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: дисс. доктора педагогических наук: 13.00.01/ Симонова Галина Ивановна.- Киров, 2006.- 425 с.
9. Хижаева Т.М. Специфика социальной реабилитации дезадаптированных детей в современном российском обществе (региональный аспект): дисс. кандидата социологических наук: 22.00.04 / Хижаева Тамара Михайловна.- Улан-Удэ, 2004. –
10. Спенсер Г. Основные начала / Герберт Спенсер. - СПб, 1997.- с (Первоисточник)
11. Синтетическая философия Герберта Спенсера в сокращенном изложении Говарда Коллинза. Киев, 1997
12. Ганжа А. О. Гуманистическая социология Флориана Знанецкого / А. О. Ганжа, А. А.Зотов// Социологические исследования. - 2002. - № 3. – С.
13. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм.- М.: Наука, 1990. – 575 с. - (Первоисточник)
14. Вебер М. Избранное. Образ общества / Макс Вебер. — М.: Юрист, 1994.- с. (Первоисточник)
15. Т. Парсонс Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения [Електронний ресурс]: История западной социологии. Статьи из научных журналов. Режим доступу: http://socioline.ru/node/735
16. Мертон Р. К. Социальная теория и социальная структура/ Роберт Кинг Мертон // Социологические исследования. — 1992. — № 2—4.
17. Пихенько И.Н. Педагогическая адаптация первоклассников к обучению в школе: дис. …кандидата пед. наук: 13.00.01 / Пихенько Иван Николаевич. – Брянск, 2003. – 180 с.

ПЛАТАШ Л. Б.,
кандидат педагогічних наук,
в.о. доцента кафедри загальної та
соціальної педагогіки Чернівецького
національного університету імені Юрія
Федьковича, м. Чернівці

АГРЕСИВНІСТЬ ТА АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА У КОНТЕКСТІ НАУКОВИХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті проаналізовано праці вітчизняних науковців соціально-педагогічної галузі знань (О. Бовть, С. Занюк, Т. Гончаренко, Т. Гурлєва, В. Іванова та ін.) про окремі аспекти становлення агресивності, прояви та поведінкові реакції у агресивних дітей, напрями соціально-педагогічної діяльності з ними.
Ключові слова: агресія, агресивність, прояви агресивності, причини деструктивної поведінки особистості, напрями соціально-педагогічної діяльності з агресивними школярами.

В статье проанализированы труды отечественных ученых социально-педагогической области знаний (О. Бовть, С. Занюк, Т. Гончаренко, Т.Гурлева, В. Иванова и др.) об отдельных аспектах становления агрессивности, проявления и поведенческие реакции у агрессивных детей, направления социально-педагогической деятельности с ними.
Ключевые слова: агрессия, агрессивность, проявления агрессивности, причины деструктивного поведения личности, направления социально-педагогической деятельности с агрессивными учащимися.

The article analyzes the work of national scientists and social and educational areas of knowledge (A. Bovt, S. Zanyuk, T. Goncharenko, T. Hurlyeva, V. Ivanov and others) about some aspects of becoming aggressive, manifestations and behavioral reactions in aggressive children and social trends and educational activities with them.
Key words: aggression, aggressiveness, aggressive manifestations, causes destructive behavior of a person, areas of social and educational activities with aggressive students.

 © ПЛАТАШ Л. Б., 2010. УДК: 376.58

Однією з проблем сьогодення є підвищена агресивність дітей, що проявляється через емоційну неврівноваженість, підвищену нервозність, надмірну чутливість, гарячковитість, відчуженість, девіантну та /чи гепоїдну поведінку. Як зауважує сучасна дослідниця Т. Гончаренко, майже в кожному класі освітнього закладу зустрічається хоча б одна дитина з ознаками агресивної поведінки: гостре відчуття знедоленості, непотрібності; обзиває і б'є дітей, навмисно вживаючи грубі та/чи лайливі вирази, відбирає і ламає шкільне приладдя; сприймає світ як ворожий, намагаючись захиститись, завоювати «місце під сонцем», словом – стає «загрозою» дитячого колективу, «джерелом проблем» вчителів та батьків [6, с. 26]. Питання агресивної поведінки є однією з найважливіших проблем у розвитку та становленні особистості школяра, його адаптації в соціумі.

Мета статті – проаналізувати наукові підходи до розуміння понять та чинників агресивності та агресивної поведінки особистості школяра, їх профілактики і корекції.

Агресія (від лат. aggredior – нападаю) – специфічна форма дії людини, що характеризується демонстрацією переваги в силі або використанням сили у стосунках з іншою людиною або групою осіб, яким суб'єкт намагається заподіяти шкоду [1, с. 176]. Агресивність – риса характеру, що виражається у ворожому ставленні людини до оточуючого середовища, відповідно: агресивними називаються дії людини, зумовлені бажанням навмисно заподіяти шкоду іншій людині, а тому не можуть бути виправдані міркуваннями морального або юридичного характеру, зокрема – необхідністю самооборони або захисту інших людей [10].

Перші спроби проаналізувати явище агресивності, зрозуміти причини його появи були здійснені у сфері релігії. Поява на поч. ХХ ст. двох потужних теоретико-методологічних напрямів у психології – психоаналізу і біхевіоризму – зумовила основні діаметрально протилежні підходи до проблеми агресії: як природженої властивості (вчення про «танатос» З. Фрейда) і як реакції на несприятливий зовнішній стимул (концепція «фрустрації-агресії» Д. Долларда і Н. Міллера) [9, с.1-3].

Особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп неодноразово був предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних дослідників сучасності та минулого (М. Алфімова, Е. Аронсон, М. Бутовська, К. Бютнер, О. Гордякова, Н. Дубинко, В. Крайнюк, К. Лоренц, Н. Максимова, К. Милютіна, А. Осницький, Г. Паренс, Ф. Перлз, Л. Семенюк, Л. Славіна, О. Смирнова, В. Трубнікова, Х. Хекхаузен, Т. Хузєєва, З. Фрейд, Е. Фромм та ін.). Спроби пояснення науковцями агресивних проявів у поведінці дітей та підлітків ускладнюються тим, що у багатьох теоретичних концепціях явище агресії має суперечливі тлумачення, створюючи перешкоди як на шляху до його розуміння, так і до

пошуку можливостей усунення агресивності. Хоча на думку Е. Фромма, в агресивності є свої позитивні та негативні тенденції: вона може виявлятися у ініціативності, активності або ворожості, неслухняності та опорі; здатна розвинути ініціативність або ж навпаки зробити дитину настирливою, недовірливою, лякливою [12].

Психологи наголошують, що агресія найбільш притаманна школярам у підлітковому віці, а тому є формою їх самовираження, а це, в свою чергу, негативно впливає на процес формування здатності встановлювати міжособові стосунки з батьками, вчителями, однолітками [7, с.8].

Дослідники соціальної педагогіки (О. Безпалько, Г. Кашкарьов, Ю. Клейберг, В. Оржеховська,Т. Федорченко та ін.) агресивність пов'язують із девіантною поведінкою. Науковці переконують, що діти не спроможні самостійно оцінити ступінь своєї агресивності, потребують розуміння і підтримки дорослих. Вони кусаються й сваряться саме тому, що не знають як можна чинити інакше.

Розрізняють такі *прояви агресивності школярів* (А. Басс та А. Дарка): *фізична* (напад) – застосування фізичної сили проти іншої людини; *непряма, опосередкована* (злісні жарти, плітки; вибухи люті, що проявляються через крик, тупання ногами, грюкання кулаками по столу; спрямовані через іншу людину або групу людей, предмети, які належать їм належать:); *вербальна* (вираження негативних почуттів через крик, вереск, словесні погрози); *роздратованість* (прояв негативних почуттів при найменшому збудженні; запальність, різкість, брутальність, грубість); *негативізм* (тип поведінки, при якому особистість свідомо здійснює пасивний чи активний опір, протидіє існуючим звичаям, нормам, законам); *заздрість, образи, ненависть* до інших за справжні чи вигадані дії, підозрілість (недовіра, надмірна обережність, віра, що інші люди можуть зашкодити); *аутоагресія* (спрямована людиною на саму себе, самопереконання у власній провині) [6, 26-27]. Спільною рисою вищеозначених видів агресивних реакцій особистості є те, що вони викликані спробами контролювати ситуацію, впливати на неї з метою самовдосконалення чи зміни оточуючого середовища.

На думку Т. Гончаренко, агресивна поведінка приводиться в дію вродженими і набутими механізмами, деякою внутрішньою мотивуючою силою. При цьому агресивність дитини є відображенням її внутрішнього неблагополуччя, невміння адекватно реагувати на події, що відбуваються навколо неї. Готовність до агресивної поведінки може стати досить стійкою рисою, у цьому випадку говорять про агресивність особистості.

Причини появи агресії у дітей можуть бути найрізноманітнішими. Серед чинників, що призводять до девіантної поведінки сучасні науковці А. Реан та О. Безпалько називають біологічні, психічні, соціально-педагогічні, соціально-

економічні, соціально-культурні. Вітчизняна дослідниця С. Костроміна виокремлює: копіювання дитиною поведінки батьків, формування агресії в процесі безпосереднього набутого досвіду; надмірне захоплення відео-, телебаченням, комп'ютерними іграми. До цього переліку Р. Тонкова-Ямполонська додає спадкову схильність до певного типу нервової системи, що характеризується легкою збудливістю й нестійкістю; хронічну втому й перевтому, відсутність умов для активної діяльності; стреси; захворювання; нездоровий психологічний клімат у родин. Зокрема, у разі виховання в атмосфері постійних скандалів, бійок, нерозуміння, у дітей формуються невміння стримувати безпосередні емоції, збудливість, конфліктність, дратівливість, які пізніше переносять у коло своїх однолітків. Часто агресивна поведінка є способом задоволення потреб у спілкуванні, самоствердження та самовираження; своєрідним захисним механізмом; реагування на неблагополучну обстановку в сім'ї та жорстоке ставлення з боку батьків; досягнення значущої мети.

На становлення агресивної поведінки дитини значний вплив має характер покарань, які застосовують батьки у відповідь на прояви її гніву. Варто зауважити, агресивність **спостерігається у поведінці дітей, які виховуються** як у занадто м'яких батьків, так і в надто суворих; **в умовах** використання полярних методів впливу: поблажливості чи суворості. Як правило, діти часто відтворюють види взаємин, які «практикують» їхні батьки між собою. На становлення агресивної поведінки дитини впливають ступінь згуртованості у сім'ї, близькість між батьками і нею, характер відносин між братами та сестрами, стиль сімейного керівництва. Діти, у яких у родині розлад, чиї батьки відчужені й холодні, більш схильні до агресивної поведінки. У шкільному середовищі дитина реалізує скопійовану у своїх батьків тактику відносин з братами та сестрами, у дорослому віці – використовує засвоєні способи розв'язання конфліктів у повсякденному житті, а зрештою – передає «у спадок» своїм дітям. Негативні тенденції взаємин у родині сприяють руйнації емоційного зв'язку родини, зниженню вимогливості й відповідальності батьків за майбутнє своїх дітей, появі байдужості до їх успішності, відсутності чітких домашніх обов'язків [7, с. 8-9]. Результати досліджень психологів засвідчують, що жорстоке ставлення до дитини в сім'ї не тільки підвищує агресивність її поведінки стосовно однолітків, а й впливає на розвиток схильності до насильства у старшому, зрілому віці, перетворюючи фізичну агресію у життєвий стиль особистості [2, с.9]. Отже, сім'я практично завжди є основним фактором соціалізації, та головним джерелом живих прикладів агресивної поведінки для більшості дітей. Діти навчаються агресивній поведінки через «пряме підкріплення» та спостереження агресивних дій удома.

Виникненню агресивних якостей спричиняють окремі соматичні хвороби та захворювання головного мозку, травматичні переживання, порушення автономії дитини в ранньому дитинстві, різні види страху (втратити батьківську любов, перед розлукою, тілесними ушкодженнями).

Особливу увагу відіграють і засоби масової інформації, рівень фрустрації, які створює інформаційний світ. На основі отриманої інформації у дитини формується світогляд, поведінка та стиль життя. Адже жорстокі герої фільмів виступають моделями наслідування дітей і дорослих, демонстрація сцен насильства сприяє розвиткові агресивності [6, с. 27].

Вітчизняний дослідник С. Занюк переконливо доводить, що причиною деструктивної поведінки особистості можуть бути як внутрішні мотиви (психологічні властивості, стани, фізіологічні процеси організму людини і пов'язані з ними органічні потреби, їх динаміка), так і зовнішні (обставини, ситуації, події) [5]. За походженням мотивація агресивної поведінки може бути біологічною (спонтанні прояви, які не залежать від будь-яких зовнішніх впливів – спадкова (органічна) основа прояву поведінки) та соціальною (тісно пов'язана із зовнішніми впливами, ґрунтується вченні про те, що мотив, а відповідно і прояви агресивної поведінки, є результатом набутого досвіду життєдіяльності особистості).

На формування особистості значною мірою впливає соціальне середовище, яке зумовлене неформальним спілкуванням, ставленням до дитини поза межами класу, на вулиці, серед однолітків. Чим старша дитина, тим більшу роль у її становленні відіграє соціальне середовище та виховання, емоційні стосунки в родині, узвичаєні норми поведінки, реакція на дії дорослих [3, с.40].

У шкільному середовищі агресивна поведінки школярів часто є реакцією на невдоволення ситуацією, що склалася. Сучасні дослідники О. Лосієвська, Л. Короткіх визначили *поетапність появи та прояву агресивної поведінки*: *оцінка*, присутність інших осіб (може посилювати або гальмувати агресивність); *навмисність* (поширення неправдивих чуток про іншу людину); *сприйняття* (перегляд відео- і телепрограм із сюжетами насильства); *бажання помсти*. До організаційних факторів, що впливають на появу агресивної поведінки в закладах освіти науковці відносять недостатній рівень уваги дирекції школи до проблем насильства серед учнівської молоді, домінування суто навчальних цілей над проблемами особистісного розвитку школярів, низький рівень розвитку системи супервізорства (західний аналог кураторства), при якій у шкільне життя впроваджуються норми толерантного ставлення до цькування, приниження чи інших форм насильства [9, с. 3]. Негативна поведінка дітей підсилюється внаслідок несприятливих відносин з педагогами, що не володіють навичками спілкування з «важкими» дітьми. Конфронтація, що не

припиняється, тривалі конфлікти та взаємна емоційна ворожість викликають в учнів вербальну агресію на педагогів і фізичну агресію на своїх однолітків [8, с 16].

Одним із шляхів отримання відомостей про агресивну поведінку є спілкування з однолітками. Школярі вчаться поводити себе агресивно, спостерігаючи за поведінкою однокласників, друзів, авторитетних осіб. Часто агресивна поведінка набуває ворожої форми (бійки, образи, утвердження себе за допомогою кулаків) та сталої лінії поведінки. Міжособові і міжгрупові конфлікти ще більше провокують дітей на агресивну поведінку та сприяють формуванню у них негативних емоційних станів: невпевненості у собі, нерішучості, замкнутості [4, с. 22-23]. У агресивних дітей, як правило, спостерігається спотворена і неадекватна переробка інформації, що призводить до неправильної інтерпретації соціальних ситуацій (Petermann & Petermann, 1994; Petermann & Warschburger, 1996).

Слушно зауважує Н. Кряжева, що агресивна дитина, використовуючи будь-яку можливість... прагне розсердити увагу батьків, дорослих, однолітків на собі. Вона не «заспокоюється доти, поки дорослі не вибухнуть, а діти вступлять у бійку». Дослідниця О. Бовть відзначає: агресивна дитина потребує ласки і допомоги дорослих, тому що її агресія – це, перш за все, віддзеркалення внутрішнього дискомфорту, невміння адекватно реагувати на події, що відбуваються навколо неї [3, с. 40].

Суперечливість вимог з боку батьків, вчителів, їх постійні власні негативні емоційні стани ведуть до формування опозиційного ставлення дитини до зовнішнього оточення; постійне використання дорослими покарань як способу реагування й розрядки власних негативних емоцій (гніву, роздратування, злості, досади), наказів, погроз, обвинувачень, «ти-повідомлень» (наприклад: «Ти неправильно зробив...», «Як ти смієш так зі мною розмовляти?») – спрямовують дитину на боротьбу й мстивий стиль поведінки. Ще В. Сухомлинський [11, с. 14] наголошував на тому, що не можна відкрито вказувати дитині на недоліки поведінки, сподіваючись на її адекватну самокритику й виправлення. На думку видатного педагога, безліч шкільних конфліктів, часто є наслідком невміння вчителя розмовляти із школярами.

Виявити наявність агресивності у школяра можна з допомогою наступних ознак (за В. Івановою), притаманних його поведінці впродовж кількох місяців:

- втрата контролю над собою;
- відмова у дотриманні правил, будь-що робити на прохання дорослих чи однолітків;
- гнів, навмисне дратування оточуючих;
- заздрість, мстивість і надмірна чутливість;

- часті суперечки та сварки з дорослими;
- звинувачення інших у своїх помилках;
- швидкість реакції на дії оточуючих людей, які часто її дратують [8].

Агресивні діти потребують розуміння та підтримки дорослих. Головне завдання педагогів і батьків полягає у наданні їм посильної та своєчасної допомоги. Враховуючи всі чинники, що сприяють становленню агресивної поведінки школярів, можна попередити чи обмежити вияв форм агресії.

Корисними для батьків будуть наступні рекомендації щодо стримування агресивної поведінки дитини: єдність виховних вимог; постійні увага, любов та ласка у взаєминах; належний контроль дорослих за своєю поведінкою в родинному колі; опора на особистісні якості вихованця, допомога у пошуку друзів; заохочення розвитку позитивних аспектів агресивності (завзятості, активності, ініціативності), перешкоджання укоріненню негативних (ворожості, скутості); роз'яснення наслідків агресивної поведінки; надання можливості задовольняти потреби у самовираженні та самоствердженні; обмеження перегляду відеофільмів та комп'ютерних ігор зі сценами насильства; спрямування енергії дитини до участі у спортивних секціях, культурних заходах.

Профілактично-виховна діяльність школи не може обмежитися лише заходами індивідуальної дії і корекції поведінки особистості дитини. Бовть О. Б. радить розв'язувати проблему підвищення ефективності ранньої профілактики у наступних напрямах: виявлення несприятливих чинників з боку найближчого оточення, які обумовлюють відхилення в розвитку особи неповнолітніх; сучасна діагностика асоціальних відхилень у поведінці неповнолітніх і здійснення диференційованого підходу у виборі виховно-профілактичних засобів психолого-педагогічної корекції [3, с. 40]. Соціального оздоровлення і соціально-педагогічної корекції вимагає і несприятливе середовище, що викликає соціальну дезадаптацію школяра.

Соціально-педагогічна діяльність з агресивними школярами повинна здійснюватись у трьох напрямах: *робота з гнівом* (навчання прийнятим способам вираження гніву); *оволодіння навичками розпізнавання і контролю емоцій*, володіти собою у ситуаціях, що провокують вибухи гніву; *формування здатності довіри*, співчуття та співпереживання [6, с. 27]. Для корекції поведінки агресивності у дітей важливими є контроль за їх поведінкою і діяльністю, щира зацікавленість дорослих в навчальних та особистісних успіхах, система розумно організованих вимог, які виявляються у комплексі контрольованих заходів у шкільних заняттях, у сімейному дозвіллі (перевірка результативності навчання, спільна праця з дорослими). Зниженню агресивності сприяє включення психологічних механізмів емпатії та ідентифікації, що пробуджують здатність особистості до співпереживання.

Роз'яснювальна робота або демонстрація можливих дій та способів реагування у тих чи інших ситуаціях дасть можливість агресивним дітям реалізувати запропоновані способи поведінки у житті. Якщо ж батьки не звертають жодної уваги на **агресивні реакції** своєї дитини, то згодом вона починає вважати, що така поведінка є дозволеною і прийнятною, і поодинокі вибухи гніву непомітно переростають звичку діяти агресивно. Щоправда, фахівці не рекомендують щоразу стримувати емоції гніву, оскільки рано чи пізно дитина відчує необхідність вилити його не на того, хто викликав це почуття, а на того, хто «потрапив під руку», слабший і не зможе дати відсіч. З іншого боку – прихований гнів може стати однією з причин психосоматичних розладів, саме тому від гніву необхідно звільнятися, але у прийнятний спосіб [3, с. 44].

Після того, як **агресивна дитина** опанує прийнятні способи виявлення гніву, необхідно навчити її навичкам розпізнавання власного емоційного стану та контролю над ним, умінням «тримати себе в руках» в ситуаціях, які провокують вибухи гніву; формувати здатність співчувати, співпереживати. Батьки повинні бути уважними до потреб дитини, повсякчас демонструвати модель неагресивної поведінки, бути послідовними у покараннях (лише за конкретні неприйнятні вчинки).

Отже, агресивність трактується дослідниками психологічної та соціально-педагогічної галузі знань як емоційний стан / риса характеру людини, що характеризується імпульсивною активністю поведінки, афективними переживаннями, гнівом, злістю, прагненням травмувати (фізично чи морально) іншого; відображення внутрішнього неблагополуччя сім'ї, невміння членів родини реагувати на події, що відбуваються між ними та навколо них. В основі агресії не завжди знаходяться реакція грубості та ворожості. Часто агресивність школяра є наслідком недостатньої уваги та проявами зневаги дорослих; може проявлятися вже в ранньому віці, створюючи напруження в стосунках з однолітками та дорослими.

Агресивну поведінку науковці розрізняють за інтенсивністю і формою вияву: від демонстрації неприязні й недоброзичливості (вербальна агресія) до використання грубої фізичної сили (фізична агресія). Вітчизняні дослідження (О. Бовть, С. Занюк, Т. Гончаренко, Т. Гурлєва, В. Іванова та ін.) переконують, що агресивна поведінка зумовлена низкою факторів: культурних, сімейних, індивідуальних. Подібні тенденції описані психологами як «цикл насильства».

Профілактика і попередження агресивної поведінки школярів є не лише психологічно значущими, але і соціально необхідними, та потребують подальшого ґрунтовного та об'єктивного висвітлення у наступних публікаціях.

Література

1. Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.Е. Введение в психологию /Пер. с англ. под ред. В.П. Зинченко. – М.: Тривола, 1999. – 480с.
2. Бафталовська Н. Агресивна поведінка підлітків / Н. Я. Бафталовська // Шкільному психологу все для роботи. – 2010. – №6. – С.9-11.
3. Бовть О. Проблема корекції агресивної поведінки. О.Б. Бовть // Рідна школа. – 1997. – №5. – с.40-43.
4. Бовть О. Проблема психологічної діагностики агресивної поведінки дітей та підлітків / О.Б. Бовть // Педагогіка і психологія.– 1997. – №3. – С. 22-28.
5. Занюк С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. / С. С. Занюк – К.: Либідь, 2002. – 304с.
6. Гончаренко Т. Агресивна дитина / Т. Гончаренко // Психолог. – 2004. – №5. – С.26-28.
7. Гурлєва Т. Агресивність дитини – безпорадність батьків / Т. Гурлєва // Психологічна газета. – 2005. – №14. – С.8-9.
8. Іванова В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків / В. В. Іванова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000 – №.5. – С.14-16.
9. Методичні рекомендації куратору студентської групи за темою «Психологічні особливості агресивної поведінки» / Укл. О. Г. Лосієвська, Л. В. Короткіх. – Луганськ, 2008. – 6 с.
10. Ресурс сайту: http://uk.wikipedia.org/wiki/Агресія.
11. Сухомлинський В. Верьте в человека / В. А. Сухомлинський. – М.: Молодая гвардия, 1960. – 160 с.
12. Фромм Е. Азбука для родителей / Е. Фромм. – Л., 1991. – 319 с.

ПОРАЛО І.В.,
аспірант Інституту вищої освіти
НАПН України
ПІНЧУК Є.А.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут вищої освіти НАПН України

ОСВІТА: ІНФОРМАЦІЙНА КРИЗА ІНФОРМАЦІЙНОЇ СФЕРИ В ЕРУ ІНФОРМАЦІЇ

Розглядається з точки зору філософії освіти стан інформаційного забезпечення ВНЗ і їх освітніх програм. Визначаються джерела навчальної інформації і їх зв'язок з освітнім процесом. На базі зарубіжного досвіду запропоновано утворення єдиного відкритого електронного фонду вітчизняних наукових та інших публікацій для реалізації завдання з інформаційної підтримки освіти, науки, виробництва.
Ключові слова: вища освіта, філософія освіти, інститут інформації, електронне видавництво, наукові публікації, інформаційне забезпечення, інформаційний простір.

Рассматривается с точки зрения философии образования состояние информационного обеспечения ВУЗов и их образовательных программ. Определяются источники учебной информации и их связь с образовательным процессом. На базе зарубежного опыта предложено образование единого открытого электронного фонда отечественных научных и других публикаций для реализации задания по информационной поддержки образования, науки, производства.
Ключевые слова: высшее образование, философия образования, институт информации, электронное издательство, научные публикации, информационное обеспечение, информационное пространство.

The state of the informative providing of Institutes of higher and their educational programs is examined from point of philosophy of higher education. Educational information generators and their connection are determined with an educational process. Formation of the single opened electronic fund of domestic scientific and other publications is offered, on the base of foreign experience, for realization of task to on informative support of education, science, production.
Keywords: higher education, philosophy education, institute of information, electronic publishing house, scientific publications, informative providing, informative space.

© ПОРАЛО І.В., ПІНЧУК Є.А., 2010. УДК 378.147+001.5+002.63(477)

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Інформація – складна нематеріальна форма відображення дійсності. Вона складає зв'язок людини з зовнішнім середовищем за допомогою загальноприйнятих систем (знаки, слова, числа, зображення тощо). Її обмін та передача утворюють потужні комунікаційні системи, які динамічно розвиваються паралельно розвитку IT-технологіям та телекомунікаційним засобам. Інформація виступає взаємозв'язком між суб'єктами, процесами та явищами у суспільноцентричному середовищі і залучає їх до загальної системи інформаційних відносин. Її приріс на матеріальних носіях щороку збільшується у математичні прогресії, про що вказують результати досліджень: *„ ...вся накопленная человечеством информация на материальных носителях оценивается в 10^{18} - 10^{24} байт"* [1], *„Совокупный объем цифровой информации в 2006 году составил 161 миллион гигабайт (161 экзабайт). IDC предполагает, что за период с 2006 по 2010 год объем информации увеличится в шесть раз. Хотя к 2010 году почти 70% цифровой информации будет создаваться отдельными пользователями, компании будут решать вопросы безопасности, конфиденциальности, надежности и соответствия стандартам в отношении 85% информации"* [6].

У світлі таких тенденцій особливо гостро, у контексті інформаційної екології, стає питання кризи інформаційних відносин, яка рефлексивно виражається у таких проблемах, як відсутності централізованої системи управління інформацією та комунікацією; у проблемі динамічного просту інформації, як соціального інтелектуального капіталу; у проблемі споживання інформації; у проблемі комерціалізації знання; у доступі до інформаційних джерел; в інформаційному голоді національних стратегічних інформаційних сфер таких як освіта; у проблемі приховування інформації; у проблемі розвитку інфовідносин між суб'єктами; у проблемі чинення перешкод процесів комунікації тощо.

Ускладнення розвитку інформаційних відносин у сучасній Україні у першу чергу знижують якість діяльності освітньої сфери. Освіта як система та потужний виробник і споживач інформації не може ефективно існувати в умовах інформаційного голоду. Її діяльність на кінець XX ст. вже була паралізована. Суб'єкти освітньої сфери щороку віддаляються від дійсності, практичних умов, реалій оточуючого світу. У перспективі, подальше ігнорування зовнішніх та внутрішніх проблем інформаційних відносин у цій сфері призведе до існування освіти лише умовно. З цього приводу **метою статті** є пошук засобів та способів вирішення проблеми прогресуючої кризи в освітніх інформаційних відносинах. **Завданням роботи** є пошук та обґрунтування нових можливостей доступу до національної інформації з метою реалізації освітньої та наукової діяльності.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Тема інформаційної діяльності ВНЗ, підвищення якості освіти, інформаційного забезпечення вищої освіти відносно нова. Вона виникла у процесі розгляду питання конкурентоспроможності української освіти та українських фахівців у світовому просторі. Було визначено, що сучасна вітчизняна вища школа є «збитковим підприємством» у підготовці молодих фахівців, а отже і негативно впливає на перспективу майбутнього державотворення. Дану тему досліджують цілий комплекс фахівців педагогічного, філософського напрямку, науковці-кібернетики, фахівці бібліотечної сфери тощо. Наведемо деяких з них: Я Шрайберг – електронні бібліотеки, О.М. Гончарова вивчає засоби інформаційної діяльності, Є.О. Лодатко – інформаційний вплив на навчальний процес, В.І. Луговий, В.П. Андрущенко, М.В. Кісіль, С.П. Архипова - досліджують проблему якості освіти, М.М. Карпенко вивчає засоби модернізації вищої освіти, О.В. Овчарук – питання інформатизації освіти за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, М.А. Рагимова - розглядає розвиток вільної атовматизованої системи зведеного каталогу, Г.А. Евстигнеева - досліджує зарубіжний досвід розвитку альтернативних структур оприлюднення наукових публікацій та інші.

ОСНОВНИЙ МАТЕРІАЛ

Інформаційне забезпечення (ІЗ) ВУЗів в умовах гіперінформаційного приросту посідає найголовніше місце у середовищі освіти і безпосередньо впливає на її якість: *„В современных условиях информационное обеспечение можно рассматривать в качестве одного из ведущих принципов повышения качества образования”* [12]. Якість функціонування даної сфери торкається всіх сторін життя і діяльності країни. За словами С.М. Ніколаєнко: *„Сьогодні вища освіта є одним з визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку духовної культури українського народу, запорукою майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави. Це є одним із пріоритетів проекту програми діяльності уряду «Конкурентна Україна»”*. [9]

Проблема ІЗ ВНЗ полягає у доцільності подальшої діяльності ВУЗу. Як і кожне соціальне, економічне, адміністративне підприємство вища школа зобов’язана підтримувати економічну, культурну, наукову державну політику країни та забезпечувати умови її реалізації, що у даному випадку заключається у підготовці інтелектуально-, культурно-, професійно-сформованих громадян [5]. *„Розвиток інтелектуального і морального потенціалу людської спільноти уможливить гуманне використання резервів природи і суспільства;*

стимулюватиме пошук і використання раціональних засобів і способів отримання матеріальних благ; активізуватиме участь людей у розв'язанні глобальних проблем, таких як бідність, голод, неграмотність, збільшення розриву між розвиненими країнами і тими, що розвиваються, охорона навколишнього середовища тощо" [11]. Основуючись на ці задачі, вищим навчальним закладам необхідно включати у свої програми новітню та поточну інформацію, якою оперують галузі і сфери діяльності країни і світу. Нажаль ІЗ сучасного українського ВУЗу будується лише на обмеженій кількості книжкових та періодичних видань. З появою Інтернет вузівське інформаційне коло значно збільшилось, але нажаль це, все одно не вирішило проблему якості освіти та її інформаційного оновлення.

Під інформаційним забезпеченням слід розуміти інформацію, що найдена у ході робіт з задоволення інформаційних потреб користувача та представлена у зручному для споживача вигляді [13]. На нашу думку ІЗ – це надання організованої релевантної до запиту інформації для забезпечення конкретної діяльності, процесу. Сутність забезпечення полягає у двохсторонніх відносинах, тобто запит-відповідь і завжди передбачає змістовний, тематичний зв'язок з самою метою, яка заключається у певному виді робіт або діяльності взагалі. Приставка „інформаційне" відкриває предметну частину забезпечення, тобто що саме надається для проведення діяльності або процесу. У нашому випадку мова йде про забезпечення інформацією освітню діяльність, процес, тобто оновлення новими досягненнями, відомостями, які виникли та впроваджені або без того.

В українському середовищі ВНЗ завдання ІЗ покладено на кафедри та окремо на викладачів. Враховуючи людський, економічний, соціальний фактор з'являється сумніви у якісних показниках даної інформаційної розвідки викладачів. Бальне відсутність часу, недостатня професійна компетентність, одноосібність викладача у науковому, виробничо-професійному інформаційному просторі [3] доводять існування вагомості проблеми, яка додатково примножена кількістю вищих навчальних закладів України (на початок навчального року 2008/09 становило 353, в яких навчалось 2364,5 тис. студентів [4], що у 2009 році приблизно складає 1,14% випускників від основного населення України).

Низькоякісне ІЗ прирекло вітчизняну вищу школу до безперспективного майбутнього. Національною економікою щороку витрачаються додаткові кошти на допідготовку професійних кадрів, на ліквідацію помилок, відсталість соціального, культурного, економічного та ін. рівня країни тощо, що у більшій мірі виникає з вини вчорашніх випускників ВУЗів.

Якщо розглядати проблему з точки зору економічних відносин, то кожен ВУЗ має особисто турбуватись про інформаційне оновлення власної освітньої

діяльності але нажаль спостерігається лише мікроскопічні результати (утворення при ВНЗ бібліотеки, підключення ВУЗу до Інтернет, деякі учбові заклади привчають власних студентів до користування місцевими великими бібліотеками та інше), але ці заходи незначні. Яким же чином освітнім підприємствам відповідати вимогам ринку, бути конкурентноздатними у ролі підприємств і одночасно бути запитуваними за результатами власної діяльності?

На це запитання можливо знайти відповідь в інтеграційних процесах. Єдиною умовою належного функціонування вітчизняної системи освіти є інтеграція навчальних закладів з суб'єктами зовнішньої діяльності (підприємствами, установами, компаніями тощо) на державному та приватному рівні. У змісті інтеграції закладено принцип об'єднання зусиль, і до того прослідковується інтерес для всіх сфер та галузей країни. Отже розглянемо більш детально процес інтеграції.

Враховуючи інформаційні потреби ВНЗ та студентів, як окрему логічну складову, слід звернути увагу на сучасні інформаційно-документні тенденції у світі. Популярним та виправданим є утворення різноманітних комп'ютерних баз даних, які комплексно об'єднують наукові здобутки певних суб'єктів наприклад університетів, наукових інститутів тощо [15]. Утворенням таких баз даних займаються зовнішні комерційні установи, які з дозволу авторів оцифровують опубліковані матеріали і об'єднують їх у бази даних за певною тематикою (*Українська науково-освітня телекомунікаційна мережа УРАН*; *EBSCO; «Електронна бібліотека дисертацій»; «Комп'ютерна Правова бібліотека»: «Загальне законодавство»; «Реферативні журнали ВІНІТІ»; «Патенти Росії»; «Зодчий»; «Medline»; «Academic Search Elite»; «Public Library»; «Buisiness Source Premier»; «Newspaper Source»; «Springer - on-line»; ЛІГА: ЗАКОН; Строй-Информ; «ГОСТ-Інформ» та ін.)*. Після підготовки повнотекстових баз з пошуковою системою, компанія або корпорація пропонує платний доступ до них юридичним особам на контрактній основі через мережу Інтернет.

Такий крок був економічно та соціально виправданим. Виробники БД займаються впорядкуванням, збереженням та передачею накопичених наукових та загальних знань, об'єднують наукові і освітні установи, допомагають країнам уникнути дублювання досліджень, зайво витрачати кошти та інше. Але існують і негативні сторони даної інформаційної діяльності (інформдіяльність передбачає: *„...пошук інформації; обробка інформації (систематизація, класифікація); перетворення інформації; передавання інформації; збереження інформації; використання інформації; представлення інформації."* [7]. Проблема першочергово визначається комерційним фактором, тобто розмір плати за користування подібними БД. Вартість

багатьох з них значно перевищує бюджетні можливостей ВУЗів, наукових інститутів, бібліотек. Хоча слід зазначити, що наприклад Національна парламентська бібліотека України у 2007-2010 роках обслуговувала свої користувачів подібними електронними базами (Електронна бібліотека російських дисертацій (http://diss.rsl.ru), базами даних компанії EBSCO (http://search.epnet.com/), базою даних енциклопедичного ресурсу «Рубрикон» (http://www.rubricon.com) та ЛІГА: ЗАКОН). На початку 2009 року з причини скорочення державного бюджетування НПБУ обслуговує лише двома платними законодавчими базами «Динай», ЛІГА: ЗАКОН [16], але у цілому для національної бібліотеки, враховуючи її соціальні завдання, цього замало.

ДЖЕРЕЛА НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Освітня інформація має свою специфіку. Її унікальність полягає у тому, що вона охопивши галузеву базову інформацію потребує новизни, яка весь час утворюється у практичних умовах цієї галузі, а це нові умови функціонування галузі, поточні ускладнення, досягнення та інше. Як правило галузева практика частково відображається у періодичних виданнях, які виступають носіями нового знання. Іншим не менш важливим джерелом нової галузевої інформації являються «круглі столи», фахові конференції, засідання тощо. І третім останнім джерелом – є корпоративна інформація, яка з'являється і перебуває у середині підприємств, у ході безпосередньої або опосередкованої діяльності яких виникла.

Організація інформаційного забезпечення в українському варіанті є проблемним, оскільки в Україні така практика не відпрацьована. Корпоративна інформація, як правило, не відкривається з причини збереження власниками комерційної таємниці, хоча на сьогодні з цим існує серйозна проблема, що заключається у спекуляції даним поняттям і законодавчими нормами: *«Украинские бизнесмены отнюдь не всегда корректно интерпретируют понятие коммерческой тайны, подчас скрывая под ней сведения, по определению тайной не являющейся»* [2 С.42]. Отримання інформації від конференцій та інших фахових зборів, також ускладнюється не бажанням авторів, організаторів брати участь, прямо або опосередковано, у процесі інформаційного забезпечення ВНЗ надаючи матеріали виступів даних заходів або представляючи матеріали на веб-сторінках. Стосовно книжкових та періодичних видань, прослідковується позитивні тенденції. А саме: національні, центральні районі, обласні бібліотеки утворюють власні електроні бази даних (бібліографія (іноді повні тести) статей з періодичних, книжкових видань), які у сьогоденні здебільшого представлені для користування на веб-сторінках. Хоча навіть цей інструментарій не достатньо ефективний для підтримки процесу ІЗ ВУЗів (існує необхідність в особистому відвідуванні бібліотек,

обмеженість кількості відомостей про книжкові та статейні документи, залишається географічна проблема та невирішеним є питання особистого часу і часу роботи бібліотеки тощо).

НАЦІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ІНФОРМАЦІЇ

Перспективним та комплексним шляхом реалізації ІЗ для ВНЗ і інших сфер діяльності, може стати утворення **національного інституту інформації** (НІІ) *(головна державна установа, одне з завдань якої полягає у комплектуванні (копіювання та оцифровування), впорядкуванні (каталогізація) інформаційного простору країни)*. Одним з основних напрямків його діяльності (перший з чотирьох) має бути утворення національного інформаційного фонду, тобто зібрання всієї текстової, графічної, аудіовізуальної інформації (виключно у вигляді електронних документи), яка з'являється у країні та за її межами у середовищі діаспори. Другим напрямком - є організація процесу інформаційного обслуговування певних державних сфер та галузей країни, що має заключатися у наданні доступу до національного електронного фонду держави *(фонд має бути відкритим для всіх бібліотек, ВУЗів, науково-дослідних інститутів, видавництв і певних державних установ країни за доступну платню)*. Третім напрямком діяльності НІІ є захист інформації, тобто реалізація діяльності по збереженню накопичених документних матеріалів (книги, брошури, статті, графічні схеми, музика, кінофільми тощо). Останнім – являється утворення та розвиток навігаційних систем, тобто паралельно традиційним системам (мається на увазі сучасні електронні каталоги) обліку електронних документів, має розроблятись та проваджуватись **інтерактивна семантична пошукова інформаційна платформа.** Її суть полягатиме в упорядкуванні не цілісних документів, а їх тематичних розділів за принципом структури зовнішнього середовища людини або іншими чином. Такий підхід дозволить оперувати масивом не документів, а інформації з якої вони складаються, оскільки на нашу думку робота з інформацією суттєво відрізняється від роботи з документами, так як документ переважно складається з тематичних розділів об'єднаних ідейним змістом, а інформація, як окремо взята, передає відомості про предмет з позиції або у контексті ідейного змісту материнського документу.

На сьогодні у світі прослідковуються деякі вже практично впроваджені, відносно нові, загальні прототипні функціональні підрозділи НІІ: *«Архив Интернета (англ. Internet Archive) — некоммерческая организация, основанная в 1996 году в Сан-Франциско. Архив собирает копии веб-страниц, графические материалы, видео-, аудиозаписи и программное обеспечение. Архив обеспечивает долгосрочное архивирование собранного материала и бесплатный доступ к своим базам данных для широкой публики.*

Декларируемой целью Архива является сохранение культурно-исторических ценностей цивилизации в эпоху интернет-технологий, создание и поддержка электронной библиотеки. Размер Архива — 3 петабайта (в ближайшее время увеличится до 5 петабайтов). Он содержит 85 миллиардов веб-страниц» [8]. *«Сервер Архива расположен в Сан-Франциско, зеркала — в Новой Александрийской библиотеке и Амстердаме. С 2007 г. Архив имеет юридический статус библиотеки»* [17]. До окремих проектів організації Internet Archive відносяться: The Wayback Machine – збереження веб-сторінок, Open Library – утворення світової електронної бібліотеки книг, Scan-on-demand – безкоштовне сканування книг з Бостонської загальної бібліотеки [17, 10]. Іншим фундаментальним світовим проектом являється «Світова цифрова бібліотека». Проект реалізується Google сумісно з Бібліотекою Конгресу США, а також «Європейська електронна бібліотека» - національний проект Європи, фонд якої складають документи з національних бібліотек Європи [15 С.64]. Також існує цілий ряд великих веб-ресурсів, що незаконно займаються збиранням та наданням доступу до різноманітних електронних книг (бібліотека Trauma *(aldebaran, fenzin, fictionbook, librusec та ін.)*, lib.ru, http://lib.aldebaran.ru, http://www.litru.ru, http://bookz.ru, http://www.litportal.kiev.ua, http://www.knigka.info, http://www.knigka.org.ua тощо).

Мета проектів світових електронних бібліотек передбачає комплексне охоплення документних ресурсів світу або його певних континентів. Відповідно до діапазону охоплення, НІІ сконцентрований у межах конкретної географічної зони, тобто країни. У рамках світової інтеграції може об'єднуватись з НІІ інших країн світу, проводити сумісну дослідницьку, раціоналізаторську роботу, виробляти стандарти або об'єднувати інформаційні фонди, таким чином утворюючи **міжнародний інститут інформації**. Глобальна реалізація проекту НІІ дозволить витиснути з ринку інформаційного бізнесу зайві, випадкові підприємства. Інформація стане державним та соціальним майном: *«Стаття 9. Право на інформацію. Всі громадяни України, юридичні особи і державні органи мають право на інформацію, що передбачає можливість вільного одержання, використання, поширення та зберігання відомостей, необхідних їм для реалізації ними своїх прав, свобод і законних інтересів, здійснення завдань і функцій* [14]».

До відомих існуючих підрозділів-прототипів НІІ, у межах України, можна віднести національні бібліотеки, з причини отримання ними обов'язкового примірника видавничої продукції, та Книжкову палату України (Державна наукова установа «Книжкова палата України імені Івана Федорова» - державна наукова установа у сфері видавничої справи та інформаційної діяльності) одним з пріоритетних напрямків діяльності якої, є створення: «Електронні бібліографічні бази даних неперіодичних видань, електронні бібліографічні

бази даних періодичних та продовжуваних видань, електронні ретроспективні бібліографічні бази даних, бази даних реферативної інформації, бази даних інформаційного забезпечення тематичних напрямів» [18]. Дані установи відносяться до найбільших інформаційно-документних державних центрів України. Але навіть при таких можливостях (доступ до друкованої продукції) їх діяльність досить обмежена і нездатна у повній мірі задовольняти інформаційні потреби країни у сфери освіти, науки тощо.

Також цікавим для нашої теми є робота Г.А. Евстигнеевой (зав. відділу комплектування та наукової обробки іноземної літератури ДПНТБ Росії) «Зарубежный опыт развития альтернативных структур создания и распространения электронных научных публикаций», яка увійшла у збірку «Щорічний міжвідомчий збірник наукових праць ДПНТБ» у розділі «Інтернет у бібліотеці», у 2003 році (http://ellib.gpntb.ru/). У ній, автор досліджує іноземний досвід створення та розвитку електронних видавництв з відкритим фондом та загальний досвід роботи з відкриття та популяризації наукової інформації.

ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІЗ

Універсальної стратегії вирішення питання ІЗ ВУЗів не існує. Слід розробляти локальні індивідуальні підходи до кожного з основних джерел, які будуть враховувати як підтримку ВУЗу так і освітню діяльність окремо взятого студента. Отже, розглянемо один з можливих підходів, який передбачає процес інтеграції ВНЗ з іншими установами та окремо взятими фахівцями.

Виправданим кроком буде утворення відкритої загальної повнотекстової бази даних (БД) публікацій, наукових робіт, книжок, виступів, робочих матеріалів конференцій і «круглих столів» тощо. База даних має комплектуватись та перебувати під контролем незалежної сторони, що буде виконувати задачу керівника та куратора проекту, приймати активну участь у накопичені електронного інформаційного фонду, забезпечувати активний доступ дружніх сторін та задовольнити їх вимоги. Її завданням має стати зібрання поточного нового не комерціалізованого знання і допоможе об'єднати науку, освіту та практичну діяльність. Головним претендентом на місце керівника та куратора проекту, на нашу думку, являється національна інформаційна установа. Ресурсні можливості та статус даної установи здатен реалізувати проект та розвивати його у майбутньому. Додатковою перевагою бібліотеки у ролі керівника виступає її форма власності (цей фактор дозволить представити проект на офіційному державному рівні).

Впровадження. Реалізація проекту БД на перших кроках вимагає формування фінансового та ресурсного капіталу. Джерелами фінансування мають стати безпосередньо ВНЗ, меценати, держава, національні бібліотеки,

доброчинні внески людей тощо (оскільки є необхідність виплачувати авторські гонорари, заробітні платні операторам та консультантам проекту, утримувати комп'ютерне обладнання та влаштовувати різноманітні нагородження). Далі постає питання у розробці гнучкої, зручної бази даних (програмного забезпечення) за всіма вимогами учасників проекту. Третім кроком впровадження має стати розробка пропагандних (паблік рілейшинз) та стимулюючих стратегій для активної сторони (автори) проекту та інших не прямих учасників. До активної сторони проекту відносяться студенти, викладачі, державні службовці, незалежні фахівці, юридичні особи тощо, які за опубліковані у БД роботи зможуть отримувати авторський гонорар та представляти себе в інформаційному просторі країни і світу.

Переваги та можливості. Проект має достатньо високий потенціал. Окрім освітньої функції, він здатен демонструвати професійний рівень ВНЗ, установи або окремо взятого автора; виступати місцем публікацій для аспірантів, науковців (за умови наявності академічного статусу); здатен запропонувати альтернативу паперовим носіям; може об'єднати зусилля науковців, фахівців; допоможе роботодавцям знайти талановитих студентів або потрібних фахівців; здатен полегшити роботу з інформацією; вирішити проблему з часом і межами доступу до інформації; здатен об'єднати результати наукової праці та практичної діяльності в єдину видавничу системну країни тощо.

ВИСНОВКИ

Відповідно до Теорії систем, будь-яка складна форма організації, у даному випадку країна, складається з багаточисленої кількості об'єктів, суб'єктів, процесів, явищ, які взаємодіють між собою у загальному алгоритмі. Базовим складником подібної системи являється вища школа та вища освіта. За своїм принципом вони виконують роль специфічного комунікатора та підприємства (виробника фахівців вищої ланки). Перша функція безпосередньо пов'язана з людським досвідом (науковий, культурний, економічний, політичний, філософський тощо), який у складеній формі передається слухачам. Її реалізація обов'язково має здійснюватись у рамках загального місцевого або світового розвитку знання та соціального життя. Недобросовісна реалізація цього завдання незаперечно порушує якісні показники другої функції. Оскільки процеси відбуваються у системі, а освіта є її базовим складником, у перспективі утворюється загроза фіналу системи (кінцевий результат її функціонування), що призводить до складних наслідків. Як результат цьому у нашому сьогоденні ми спостерігаємо цілий комплекс різноманітних криз: падіння рівня соціальної культури, освіченості, політичного та економічного становища, зростання обсягів кримінальних злочинів та інше.

Інформаційна відкритість, доступність це основний крок до глобального

національного відродження. Слід власноручно створювати особисту перспективу майбутнього, користуючись досвідом сусідів та колег. Оскільки при такій динаміці розвитку іноземних інформаційних центрів, яка спостерігається сьогодні і до того ж успішно впроваджується в Україні (за великі кошти) у найближчий час і у майбутньому ми будемо проживати в умовах іноземної моно- або олігополії на власну інформацію. Саме тому реалізація проекту інформаційної інтеграції являється надзвичайно актуальним для нашого українського сьогодення.

Література

1. Бодякин В.И. Информация, человек, история и научно–технический прогресс [Электронный ресурс] : доклад "Проект крупномасштабной нейросемантической информационной системы хранения индивидуализированной информации" [материалы конф. "Бессрочное хранение информации": Москва 16 апреля 1999 г.] / В.И. Бодякин // Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова [сайт]. – Режим доступа: http://www.ipu.ru/stran/bod/petrov_2.htm (10.04.09).
2. Бородаченко К. Сплошное таинство [Текст] / К. Бородаченко // Бизнес. – К., 2009. – 13 июля (№ 28). – С.42–44.
3. Гура О.І. Сутність професійної компетентності викладачів ВНЗ [Електронний ресурс] / О.І. Гура // Електронна бібліотека Житомирського державного університету : [Сайт]. – Житомир, 2005. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/1106/1/05goipkv.pdf (10.07.2009).
4. Вищі навчальні заклади [Електронний ресурс] : освіта / Держкомстат України // Державний комітет статистики України : [сайт]. – Київ, 2009. – Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/ (13.07.2009).
5. Закон України «Про вищу освіту» [Текст] / Верховна Рада України : офіц. вид. // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – N 20. – ст.134. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua.
6. «Растущая цифровая среда: прогноз всемирного роста объемов информации до 2010 года» [Электронный ресурс] : исследование корпорация EMC / Корпорация EMC // ERPNEWS : [сайт]. – Хопкинтон (штат Массачусетс), 2007. – 6 марта. – Режим доступа: http://erpnews.ru/doc1764.html (12.07.2009).
7. Коломієць А.М. Інформаційна діяльність студента як чинник і показник розвитку інформаційної культури майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / А.М. Коломієць // Національна бібліотека України ім. В.І. Вернадського : [сайт]. – К. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua (18.07.2009).
8. Крупнейший интернет–архив обзавелся новым дата–центром [Электронный

ресурс] / ЗАО “Лента.Ру” // LENTA.RU : [сайт]. – М., 2009. – 20 марта. – Режим доступа: http://www.lenta.ru/news/2009/03/20/wayback/ (27.07.2009).
9. Ніколаєнко С.М. “Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства” [Електронний ресурс] : [Матеріали до доповіді Міністра освіти і науки України С.М. Ніколаєнка на підсумкової колегії Міністерства освіти і науки: м. Харків 1–2 берез. 2007 р.] / С.М. Ніколаєнко // Almamater: все для преподавателей : [Сайт] . – Режим доступу: http://almamater.com.ua (12.07.2009).
10. Ализар А. Оцифровка книг: общественный проект [Электронный ресурс] / Анатолий Ализар // Вебпланета: журнал для подключенных : [Сайт]. – «Вебпланета» , 2005. – 27 окт. – Режим доступа: http://webplanet.ru/news/internet/2005/10/27/digit.html (05.08.2009).
11. Роль і стан вищої освіти в сучасну епоху [Електронний ресурс] / «Фінансовий менеджмент» // Финансовый менеджмент : [Сайт]. – 2008. – Режим доступу: http://dsto.dp.ua/?p=57 (07.08.2009).
12. Севрук А.И. Информационное обеспечение качества образования на муниципальном уровне управления [Электронный ресурс] / А.И. Севрук // Научная онлайн-библиотека «Порталус» [электронный архив авторських научных публикаций] : [Сайт]. – «Порталус», 2007. – 18 окт. – Режим доступа: http://www.portalus.ru (03.07.2009).
13. «Информационное обеспечение» [Электронный ресурс] : словарь по экономике и финансам. Глоссарий.ру / EDI-Press & Web Mission // Яндекс: словари : [сайт]. – «Яндекс» , 2009. – Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/dict/glossary (05.07.2009).
14. Закон України «Про інформацію» [Текст] / Верховна Рада України : офіц. вид // Відомості Верховної Ради України. –1992. – N 48. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua (14.08.2009).
15. Шрайберг Я. Роль бібліотек у збереженні доступу до інформації та знань в інформаційному віці [Текст] / Я. Шрайберг // Вища школа. – 2007. – № 4. – С.60–74.
16. Національна парламентська бібліотека України [Електронний ресурс] / М-во культури і туризму України, НПБУ. – К. : НПБУ. – Режим доступу: http://www.nplu.org.
17. «Інтернет-архів» [Електронний ресурс] : матеріал із Вікіпедії / ліцензія: Creative Commons Attribution/Share–Alike // «Вікіпедія» вільна енциклопедія: [сайт]. – Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/Archive.org (15.04.09).
18. Державна наукова установа “Книжкова палата України імені Івана Федорова” [Електронний ресурс] / Книжкова палата України. – К. , 2009. – Режим доступу: http://www.ukrbook.net/

ПОЯСОК Т.Б.,
м. Кременчук

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті визначено ключові професійні компетенції фахівця економічного профілю; розглянуті уміння та навички, необхідні для реалізації здатності випускника до ефективного ділового спілкування; показано спектр професійних задач майбутнього економіста та виділено компетенції, необхідні для їх розв'язання; зазначені можливості комп'ютерних ділових ігор у відпрацюванні професійних навичок.
Ключові слова: професійні компетенції економіста, комп'ютерні ділові ігри, професійні задачі економіста, інформаційні технології.

В статье определены ключевые профессиональные компетенции специалиста экономического профиля; рассмотрены умения и навыки, необходимые для реализации способности выпускника к Эффективному деловому общению; показан спектр профессиональных задач будущего экономиста и выделены компетенции, необходимые для их решения; указаны возможности компьютерных деловых игр в отработке профессиональных навыков.
Ключевые слова: профессиональные компетенции экономиста, компьютерные деловые игры, профессиональные задачи экономиста, информационные технологии.

Article identifies key professional specialist economics; reviewed steps to realize the potential for effective business communication graduate; shows a range of professional challenges of the future economist and allocated competence necessary to deal with them; given computer simulation with professional skills.
Keywords: professional competence as an economist, computer role-playing, professional tasks Economist, information technology.

Від фахівців в галузі економіки багато в чому залежить загальний рівень економічного розвитку суспільства, до їх професійної майстерності ставиться високий рівень вимог. Вища економічна освіта зобов'язана сформувати

© ПОЯСОК Т.Б., 2010.
УДК: 371.134:33

висококваліфіковану особистість фахівця, здатного в майбутньому виконувати професійні обов'язки на такому рівні, який вимагає суспільство. «Роботодавці бажають отримати не просто дипломованого спеціаліста, а кваліфікованого працівника, який забезпечить повноцінну віддачу, дасть можливість роботодавцю класичну марксистську «додану вартість» робочу силу»[4, 12]. Поряд з обсягами та глибиною фахових знань, вмінь та навичок від майбутніх фахівців вимагаються такі особистісні якості як ініціативність, активність, енергійність, комунікабельність, що в свою чергу потребує змін форм і методів навчання в системі вищої економічної освіти з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, які б формували особливі діяльнісні уміння, що не зводяться до чисто предметних.

Згідно «Проекту методичних рекомендацій Парламенту та Ради Європи щодо ключових компетенцій» ключовими компетенціями випускника будь-якої спеціальності є вміння спілкуватися державною та іноземними мовами, навички використання математичних та інформаційних методів і технологій, самоосвіта та самовираження, вміння вибудувати правильну поведінку в міжособистісних, міжкультурних і суспільних взаємовідносинах та підприємницькі навички [3, 24].

Головна мета підготовки фахівців економічного профілю – формування традиційної чи інноваційної здібності і готовності діяти як господарюючих суб'єктів в умовах інноваційної ринкової економіки інформаційної цивілізації, формування економічного образу мислення і ключових професійних компетенцій, здатності працювати в умовах ринкових відносин, які постійно змінюються. Виходячи з цілей компетентнісної освіти, при виборі тих чи інших методів навчання необхідно прагнути до продуктивного результату. Це означає, що від студента вимагається не лише зрозуміти, запам'ятати і уміти відтворити отриману інформацію, але й навчитися оперувати знаннями, застосовувати їх в практичній діяльності, розвивати і доповнювати їх. Заново отримані знання необхідно пробувати тут же подумки застосувати, по можливості прикладаючи до практики і формуючи, таким чином ключові професійні компетенції.

В своїй майбутній професійній діяльності фахівець економічного профілю буде мати справу з різноманітними підприємствами та організаціями різних форм власності, з банківським та фінансовими організаціями, підприємствами торгівлі та сфери обслуговування, проектними організаціями, науково-дослідними установами, органами державного та місцевого самоврядування, в окремих випадках – з освітніми установами. Всі ці об'єкти професійної діяльності економістів так чи інакше пов'язані з роботою з інформацією, інформаційними процесами та комп'ютерною технікою. Фахівець економічного профілю має широке коло об'єктів діяльності, що

вимагає можливості виконання цілого ряду професійних задач.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) відображає соціальне замовлення на фахівця, що готується, та вимоги до його професійної підготовки на підставі аналізу професійної діяльності з урахуванням особливостей сфери економічного управління підприємством та організацією регіону. Варіативна частина ОКХ конкретизує галузеві кваліфікаційні вимоги соціально-виробничої діяльності випускника з напрямку підготовки «Економіка і підприємництво» і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула базову вищу освіту за вказаним професійним спрямуванням. В Стандартах визначені виробничі функції, типові завдання діяльності та уміння, якими повинен володіти фахівець, пов'язані з використанням інформаційних технологій.

Однією із здатностей випускника за напрямом підготовки «Економіка та підприємництво» є здатність здійснювати ефективне ділове спілкування. Для її реалізації майбутній фахівець повинен, зокрема, використовувати інформаційні технології і при цьому володіти такими уміннями: 1) за допомогою комп'ютерних систем автоматизації перекладу та електронних словників робити переклад іншомовної інформації; 2) у виробничих умовах, використовуючи ключові слова, в певній галузі на базі професійно орієнтованих (друкованих та електронних) джерел, за допомогою відповідних методів проводити пошук нової текстової, графічної, звукової та відеоінформації: робота з джерелами навчальної, наукової та довідкової інформації.

Отже, економіст повинен на високому рівні володіти комунікативною компетентністю, яка передбачає володіння основами побутового спілкування як звичайного, так і з застосуванням комп'ютерної техніки та сучасних інформаційних комунікацій та технологій. Проаналізувавши виробничі функції, типові завдання діяльності та уміння, якими повинен володіти майбутній фахівець економічного профілю, ми виділили спектр його професійних задач, які поділяються на загальні і вузькоспеціальні. Перші з них притаманні роботі будь-яких фахівців економічного профілю. До них відносяться організаційно-управлінська, планово-економічна, фінансово-економічна, аналітична, зовнішньоекономічна, підприємницька, науково-дослідницька, освітня задачі. При їх розв'язанні виникає необхідність використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій, що передбачає володіння рядом компетенцій, які стосуються роботи з комп'ютерною технікою та інформаційними складовими.

Як зазначає С.І.Архангельський, компетенція – це знання й уміння у визначених галузях науки, культури, техніки, а компетентність – реальна демонстрація цих знань і відповідних умінь у конкретній роботі [1]. Говорячи про компетенцію, ми маємо на увазі сукупність особистісних якостей та набір

знань і навичок в межах певної предметної галузі чи сфери професійної діяльності, в даному випадку – інформаційних компетенцій та комп'ютерної грамотності. Інформаційна компетентність передбачає наявність у фахівця навичок одержувати і поповнювати знання, використовуючи можливості сучасних комп'ютерних технологій, що неможливо без комп'ютерної грамотності, тобто навичок роботи з комп'ютерною технікою.

Вузькоспеціалізовані задачі визначаються особливістю діяльності фахівця і, зокрема, визначають набір компетенцій, необхідних для розв'язання цих задач з використанням комп'ютерної техніки та засобів сучасних інформаційних технологій, а саме:

- компетенції вибору, тобто здатність оцінки та вибору програмного продукту з ряду аналогічних відповідно до поставлених задач;
- компетенції визначення, тобто вміння визначати той набір задач, які можна розв'язати за допомогою відповідного програмного забезпечення;
- компетенції роботи зі спеціалізованими програмними продуктами.

Майбутній фахівець з економіки повинен володіти уміннями та навичками роботи з професійно орієнтованими системами. Для цього йому необхідно опанувати ряд базових умінь та навичок та об'єм професійних знань, які передбачають підготовку до застосування цих систем у роботі: знання функціонування економічних процесів та пов'язаних з ними інформаційних процесів як загальних для економічних систем в цілому, так і специфічних для конкретної предметної галузі; навички управління процесами розв'язання професійно орієнтованих задач без використання інформаційних систем та програмного забезпечення, навички управління інформаційними, матеріальними та грошовими потоками у певній предметній галузі; знання засобів, способів та методів, що спрямовані на створення і застосування технології збору, збереження, аналізу та переробки і передачі інформації, які суттєво залежать від засобів застосування. Комп'ютерна техніка та спеціалізовані інформаційні системи є лише одним з елементів у реалізації поставленої задачі. Не менш важливими є навички роботи з інформацією в інших формах та поданнях. Це стосується економістів різної спеціалізації.

До групи найбільш ефективних методів навчання в економічній освіті відносяться ділові ігри, оскільки можливості відпрацьовувати професійні навички в реальних умовах у студентів досить обмежені. Ділові ігри дозволяють досягти важливих результатів в галузі професійної підготовки: сформувати ключові професійні компетенції, тобто здатність і готовність встановити зв'язок між теоретичними знаннями і практикою, відпрацювати процедуру вирішення проблеми. Однією з найбільш важливих цілей застосування ділових ігор в професійній підготовці фахівців економічного профілю є

розвиток здібності системного бачення економічного об'єкта, розуміння взаємозв'язку виробничих чинників і основних елементів підприємницької діяльності для обґрунтування рішень, що приймаються. Таку можливість дають лише комп'ютерні ділові ігри, які імітують не окрему ситуацію, а цілий їх складний комплекс. Важливою їх перевагою є також можливість не лише розробляти і обґрунтовувати управлінські рішення, а й перевіряти їх наслідки на практиці. Тому ми згодні з думкою Н.В. Спрожецької, стосовно того, що відпрацювання навичок за допомогою віртуальних тренажерів, до який відносяться комп'ютерні ділові ігри, дозволяє формувати принципово новий рівень аналітичних здібностей і створювати структуровану базу для накопичення конкретних знань в різних галузях управлінської діяльності [2].

Такий віртуальний тренажер для студентів економічного профілю дозволяє виробити наступні необхідні для майбутньої професійної діяльності ключові компетенції: здатність брати на себе відповідальність; брати участь в спільному прийнятті рішення; регулювати і вирішувати конфліктні ситуації; виявляти і вирішувати проблеми економічного характеру; здатність системного бачення діяльності підприємства; працювати з різними фінансовими документами, економічною інформацією; аналізувати діяльність підприємства з метою вироблення управлінських рішень; здатність професійної аргументації при розборі стандартних ситуацій; приймати рішення в умовах конкурентної боротьби і обмеженого часу; здатність прогнозування і стратегічного планування; здатність до самоорганізації, самонавчання і самоконтролю.

Таким чином, сучасна освіта має нести безпосередню відповідальність не лише за засвоєння студентами програмного матеріалу, опанування певною спеціальністю, але, насамперед, за усвідомлення і засвоєння того, що необхідне для повної їх самоактуалізації у нинішніх складних соціально-політичних і економічних умовах, для повноцінного життя, у якому праця є лише його частиною. Застосування загальнодидактичних принципів навчання і реалізація визначених вимог до використання в освітньому процесі ВНЗ інформаційних технологій навчання сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців відповідно до сучасних вимог. Але для цього необхідне суттєве оновлення методичного забезпечення навчального процесу, гнучкість та інваріантність навчальних планів і програм підготовки фахівців.

У майбутнього фахівця економічного профілю необхідно сформувати як особистісні якості, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності та застосування інформаційних технологій, так і сукупність компетенцій, що визначають його здатність застосовувати інформаційні та комп'ютерні технології при розв'язанні різноманітних задач. Професійна підготовка економіста повинна містити інформаційну компоненту, яка являє собою набір компетенцій двох типів: перші з них – загальні, варіативні, містять комп'ютерну,

інформаційну та складову застосовності, другі – спеціальні, інваріантні, визначають компетенції, пов'язані з володінням спеціалізованим програмним забезпеченням.

Отже, в умовах інформатизації суспільства одним з найважливіших аспектів використання інформаційних технологій є виявлення їх можливостей застосування в освітньому процесі, зокрема, в професійній підготовці фахівців економічного профілю при формуванні їх професійної компетентності, яка являє собою сукупність вимог до розв'язання професійних задач, набір професійних знань, умінь та здатностей їх застосування при здійсненні професійної діяльності. Базисні зміни соціально-економічної ситуації, формування ринкових відносин, входження України в сучасну інформаційну цивілізацію принципово змінюють цілі освіти. Від знаннєвої (традиційної) повинен здійснюватись перехід до компетентнісно-орієнтованої освіти, яка передбачає створення освітнього середовища, яке забезпечує формування загальних і професійних компетенцій студентів.

Література

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / Сергей Иванович Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Спрожецкая Н.В. Деловая игра «Дельта» и её использование в процессе подготовки студентов экономических специальностей / Н.В.Спрожецкая // IX междунар. конф.-выставка «Информационные технологии в образовании»: сб. трудов участников конф. – М., 1999. - Ч.II. – С. 52-64
3. Сучасна економічна освіта: Україна і Болонський процес / за ред.. В.Д.Базилевича; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К.: Знання, 2006. – 326 с.
4. Шаян Л. Особливості діяльності Київського міського центру зайнятості на сучасному етапі формування системи соціального захисту від безробіття в Україні / Лариса Шаян // Україна: аспекти праці.–2003.-№ 1. – С. 11-13

ПИЖ Н.М.,
аспірант Інституту вищої освіти
АПН України

ПЕРСПЕКТИВИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ У СИСТЕМІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему практичної підготовки майбутніх вчителів іноземної філології у системі європейської освіти.
Ключові слова: освітній стандарт, освітній простір, професійна підготовка.

В статье рассмотрено проблему практической подготовки будущих учителей иностранной филологии в системе европейского образования.

The problem of practical preparation of future teachers of foreign philology in the system of European education is revealed in the article.

Актуальність вивчення Болонського процесу полягає в тому, що об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітнього та наукового простору, формуванням Зони Європейської вищої освіти в масштабах усього континенту, розробкою єдиних критеріїв та стандартів. Вивчення зусиль наукової та освітянської громадськості і урядів країн Європи на шляху досягнення істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і освіти у світовому вимірі, інтеграції вітчизняної освіти і науки у європейський простір в умовах глобалізації.

Європейська вища школа пройшла майже піввіковий шлях до прийняття Болонської декларації. Формування Європейського простору вищої освіти, зближення його цілей, стандартів, моделей стали адекватною відповіддю вищої школи на зростаючу конкуренцію у світі особливо з північно - американським регіоном (США, Канада). В основі цього інтеграційного процесу лежали три важливі історичні документи: Велика хартія університетів, Лісабонська конвенція, Сорбонська декларація.

Отже, вищеназване дало початок виникненню загальних підходів до вирішення транснаціональних проблем вищої школи, а саме:

- адаптація програми національного законодавства в сфері освіти до норм, що напрацьовані в Європі;
- розширення доступу до вищої освіти і підвищення академічної

© ПИЖ Н. М., 2010.
УДК 378

мобільності студентів та їх мобільності на ринку праці:

- створення систем навчання на протязі всього життя, багатовимірні задачі зближення освітянських програм та систем в контексті програм TEMPUS/TACIS.

Отже, в межах цього простору мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів та працевлаштування громадян, що істотно збільшило б конкурентоспроможність вітчизняних освітніх послуг.

Розвиток України визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальноосвітньої культури: права людини, а саме можливість здобуття освіти будь-якого рівня, що є атрибутом громадянського демократичного суспільства. Інтеграційний процес полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці. Такі кроки сприятимуть інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього простору.

Основними цілями реформ в Україні є підвищення життєвого рівня населення, передусім завдяки переходу до ринкової економіки через те, що ринок праці та соціальна політика є найважливішими компонентами досягнення цих цілей. Цей процес передбачає:

- перехід до динамічної підготовки фахівців, що дасть можливість задовольняти можливості особистості на шляху до здобуття кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити мобільність на ринку праці;
- підвищення культурного та освітнього рівня суспільства;
- запровадження в системі вищої освіти України передового досвіду розвинутих країн світу практичної підготовки майбутніх вчителів іноземної філології та його інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Загальноєвропейські тенденції розвитку, інтеграції форм, змісту та рівнів освіти можуть і повинні впливати, серед іншого, на зміст, форми, методи та засоби підготовки та підвищення кваліфікації наявних педагогічних кадрів. Перегляд системи фахової педагогічної освіти, приведення освітньо-кваліфікаційних рівнів у відповідність до європейських стандартів ставить систему вітчизняної освіти перед необхідністю розробки нових освітніх стандартів, які б надали діючим педагогічним працівникам можливість адаптуватися до нових вимог. В зв'язку з цим суттєвої ваги набувають відповідні адаптаційні процеси, які, на нашу думку, не повинні бути односторонніми – лише з боку української системи освіти. Навпаки, вітчизняна педагогічна наука і практика мають вагомі надбання, які можуть стати цінним здобутком європейської наукової думки. Разом з тим, потрібно приймати до

уваги передові досягнення європейських дослідників в галузі педагогіки, психології, фахової та післядипломної педагогічної освіти.

Питання професійної підготовки вчителя, як в системі професійної, так і в системі післядипломної освіти є актуальним не лише для України, а й для інших країн. Нажаль, переважна орієнтація вітчизняних дослідників на теоретичні знання залишає практичну підготовку на не досить високому рівні.

Особливо важливим для вирішення практичних завдань, що стоять перед системою педагогічної освіти є науковий аналіз та відповідні дослідження системи професійної педагогічної освіти. Аналізуючи наукові дослідження середини 90-х років, які вказують на існування певних протиріч між американськими та європейськими дослідженнями в цій галузі. Першим з таких протиріч є той факт, що американські дослідження базуються переважно на тезі про те, що діяльність вчителя та його професійний ріст від новачка до експерта можуть і повинні бути стандартизовані та нормовані, в той час, коли європейські критики такого підходу наголошують на існуванні гнучкості та креативності в учительській освіті. Другим протиріччям вважається взаємовплив теоретичних знань та практичних вмінь, сутність якого зводиться до того, що, з одного боку, вивчення парадигми знань вчителів-експертів дозволяє зробити висновок щодо того, що побудова практичних знань безпосередньо пов'язана з досвідом власних вмінь, а з іншого боку виступає протитеза - необхідність розрізняти "наукові знання" та "практичні знання". Сутність третього протиріччя зводиться до того, що в багатьох випадках вчителі-експерти не знають, чому вони діяли певним чином, а при поясненні власних дій орієнтуються передусім на ситуацію опитування, а не на мотиви власних вчинків. Така ситуація вступає в протиріччя з аналітичними результатами психологічних досліджень щодо тісного зв'язку між знаннями та вміннями: останні не можуть просто "витікати" зі знань. В окремих ситуаціях вчителі-експерти не можуть продемонструвати знання експліцитно, тобто новачок може навчатись у них лише через спостереження та переймання, що, в решті-решт приводить до повернення "навчання майстром" в модернізованому вигляді. Історія становлення практичної підготовки вчительських кадрів є важливим компонентом та підґрунтям прогнозування подальшого розвитку сучасної педагогічної освіти.

Таким чином, стає очевидним що одним з основних принципів сучасної педагогічної освіти повинна бути наукова орієнтація. Через те, що студент педагогічного факультету не лише сприймає знання фрагментарно, а й часто вивчає теорію, не розуміючи її необхідності. Виникаючий внаслідок цього "синдром теорії та практики" важко перебороти, оскільки важко об'єднати два очікування – практичну професійну підготовку та глибокі наукові знання.

В реалізації принципів науковості в сучасній підготовці вчителя до професійної діяльності існують суперечності, пов'язані з тим, що практика, тобто область професійних вмінь, залишається відокремленою від навчання, адже спочатку потрібно вивчити теорію, щоб потім успішно діяти. Однак питання, які саме наукові знання і для чого потрібні вчителю, залишається спірним, оскільки відсутня концепція, згідно якої вибір наукових галузей був би підпорядкований меті професійної освіти. Що саме повинен знати вчитель, щоб мати змогу стати вчителем, залишається нез'ясованим, а бюджет часу на вивчення того чи іншого фаху визначається адміністративним шляхом. Разом з тим платою за університетську інтеграцію став відрив науки, тобто знань, від професійних вмінь: для успішності професійної діяльності потрібно спочатку опанувати теорію, але ця послідовність є проблематичною, тому що наукові знання не можуть бути прямо перенесені в галузь практичної діяльності. Оскільки основна мета педагогічної освіти – підготовка до подальшої професійної діяльності, Майбутнє педагогічної освіти, професійної підготовки вчителів іноземної філології лежить передусім у визначенні необхідного мінімуму теоретичних знань, який повинен ґрунтуватися на вивченні та визначенні того, що саме необхідно для успішної професійної діяльності.

Висновки.

В умовах змінного соціуму та підвищення ролі освіти в інформаційному суспільстві, що формується в Україні, суттєво змінюються вимоги щодо практичної підготовки вчителя до професійної діяльності. Аналіз відповідних наукових досліджень, що проводяться в світі, створює підґрунтя для переосмислення вітчизняного досвіду професійної підготовки вчителів до навчальної діяльності, підвищення їх кваліфікації в системі післядипломної освіти, рівнів професійної майстерності, репрезентації та трансляції особистісного професійного знання та проявів феномену "неявного знання", що досліджуються в останні роки і в Україні, зокрема, в роботах Г.Г. Старикової, В. Героїменко, Л. Мікешиної, Н. Абрамової і т. ін. Сучасні дослідження в сфері професійної підготовки та післядипломної освіти педагогічних кадрів ґрунтуються на різних підходах до питань співвідношення теоретичних знань та практичних вмінь вчителя, його професійного росту від "новачка" до "експерта", наявності імпліцитних та експліцитних знань у вчителя-практика, можливостей росту професійної майстерності, особливостей практичної діяльності вчителя на кожному рівні, самооцінці вчителем власного професійного рівня тощо. Просте порівняння цього переліку з тематикою вітчизняних наукових досліджень приводить до висновку щодо наявності цілого ряду наукових проблем, пов'язаних з професійною педагогічною освітою та післядипломною

освітою педагогічних кадрів, в дослідженні яких можлива співпраця та взаємозбагачення наукових європейських та українських кіл.

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. - 52с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 р.р.). За ред. В.Г. Кременя, авт. кол.: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004, - 147с.
3. Збруєва А. Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності Європейської вищої школи // Шлях освіти .– 2002. – №1. – С. 18-21.
4. Указ президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» від 17.02.04 №199. – 2004.
5. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). –К.: Грамота, 2003. – 216 с.

РАСПОПОВ В.Б.,
доцент, кандидат фізико-математичних наук, Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України, Київська Мала академія наук «Дослідник»

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД: ВІДТВОРЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПОВОЄННОМУ СРСР

Аналізуються заходи, які свого часу дозволили СРСР швидко, за декілька повоєнних років відтворити науково-технічний потенціал, залучити талановиту молодь в науку. У найближчій перспективі цей історичний досвід може стати у нагоді і в Україні, з огляду на те, що середній вік науковців і викладачів вишів з науковими ступенями нині неухильно наближується до пенсійної позначки, а праця науковця, нажаль, вже втратила престижність у пересічної української молоді.
Ключові слова: відтворення наукового потенціалу, талановита молодь, креативна молодь, українська наука.

Анализируются меры, которые оказались эффективными, дали возможность СССР быстро, в течении нескольких послевоенных лет возродить научно-технический потенциал, привлечь талантливую молодежь в науку. В ближайшей перспективе этот исторический опыт может оказаться востребованным и в Украине, учитывая тот факт, что средний возраст ученых и преподавателей вузов с научными степенями и званиями ныне неуклонно приближается к пенсионной отметке, а труд научного работника, к сожалению, уже не является престижным среди ценностей типичной украинской молодежи.
Ключевые слова: воспроизводство научного потенциала, талантливая молодежь, креативная молодежь, украинская наука.

This paper analyzes the measures which have appeared effective and have enabled the USSR to revive fast, only in several post-war years, the country's technological potential and to involve talented youth in scientific activities. In immediate prospects this historical experience can appear useful in Ukraine, taking into consideration

 © РАСПОПОВ В.Б., 2010.

the fact, that the mean age of the scientists and teachers of high schools with scientific degrees and ranks nowadays steadily comes nearer to a retirement age, and the job of a scientist, unfortunately, is not any more prestigious for Ukrainian youth.
Keywords: reproduction of a scientific potential, talented youth, creative youth, Ukrainian science.

Актуальність. За останнє десятиріччя на державному рівні була реально підтримана діяльність Малої академії наук [1, 2, 3]. Нині в Україні реалізована і ефективно діє цілісна система профорієнтаційного відбору і підготовки творчої шкільної молоді, яка має намір присвятити себе науково-дослідницькій діяльності. Предметні олімпіади і конкурси МАН фактично здійснюють серед старшокласників селекцію, нині найталановитіші отримують можливість після закінчення школи на бюджетній основі продовжити навчання в виші за обраним фахом, при цьому на першому курсі вони додаткову отримують ще одну стипендію - від Президента України, або від місцевих держадміністрацій. Зовнішнє незалежне оцінювання знань щорічно охоплює майже півмільйона майбутніх абітурієнтів вишів, в результаті чого в Україні визначаються 60-70 найздібніших лідерів ЗНО з найвищим можливим рейтингом знань.

Нажаль, існуюча в державі система моніторингу подальших творчих досягнень вихованців МАН, призерів шкільних предметних олімпіад, лідерів ЗНО, які стали студентами, «пробуксовує», не забезпечує належного організаційного і науково-методичного супроводу цих студентів, майбутніх науковців, про що свідчить незадовільний стан справ з «омолодженням» української науки. Середній вік науковців в установах НАН України неухильно наближується до пенсійного, виші України відчувають гострий дефіцит науково-педагогічних кадрів, кваліфікація яких була б підкріплена дипломом кандидата або доктора наук.

Усвідомлюючи приоритетну роль фундаментальної і прикладної наук, наукових досліджень в царині трансформаційних перетворень суспільних і економічних відносин в Україні, всі ми в той же час є свідками неухильного падіння престижу професії науковця серед української молоді, на противагу постійному зростанню авторитету наукової професії і місії сучасної науки в технологічно розвинутих країнах світу з «knowledge-based economics» (тобто «економіки, що спирається на наукові знання", а не на певні корупційні схеми або явний кримінал).

Юні, які на всеукраїнських олімпіадах і конкурсах МАН заявили про свої творчі здібності і схильність до наукової діяльності, стаючи студентами вишів, насправді дуже швидко втрачають інтерес до наукової роботи, яка за логікою мала б бути найвищою цінністю для найздібнішої молоді. Автор вбачає

причину в тому, що ставши студентами, вони потрапляють в оточення пересічної молоді, яка зорієнтована, головним чином, не на отримання якісної освіти і на наполегливе навчання, а скоріше - на швидкі заробітки. Адже не секрет, що майже всі студенти вишів нині починають підробляти дуже рано, часто вже після першої ж зимової сесії. Причому працюють юні не за майбутнім фахом, а де і як прийдеться, заради швидких заробітків вони пропускають важливі для їх професійного майбутнього фахові заняття в виші. Звичайно, що студенти-вихованці МАН, призери шкільних олімпіад і лідери ЗНО не є виключенням, вони швидко піддаються негативному впливу студентського оточення однолітків, які почали підробляти, і тому, як і їх одногрупники-студенти вони, нажаль, починають підробляти не за майбутнім фахом, пропускають академічні заняття в виші. Згодом це не може не відобразитися на загальній якості їх академічної підготовки, яка в принципі немислима без щоденної самопідготовки, багатогодинної самостійної роботи в бібліотеці над підручниками тощо.

Нині в Україні професія вченого не є престижною у молоді і через те, що оплата праці науковця в Україні ні в якій мірі не відповідає наполегливій праці над собою, яку треба здійснити здібному студенту, щоб реалізуватися як перспективний молодий науковець. Тільки найдалекоглядніші, зорієнтовані на те, щоб в подальшому реалізувати себе в закордонній науці, не сходять «з дистанції», в студентські роки віддають перевагу наполегливому навчанню, а не швидким приробіткам де і як прийдеться…

Історичний досвід створення елітних наукових вишів МФТІ і МІФІ. В перші повоєнні роки в СРСР також відчувався дуже гострий дефіцит молодих наукових кадрів. Адже в роки війни молодь не мала можливості отримувати середню освіту належної якості. На окупованих німцями територіях школи в основному не працівали, а в тилу учні з 13-14 років були вимушені працювати на фабриках, заводах і в сільському господарстві, щоб замінити своїх батьків, які пішли на фронт. Значна частина здібної до навчання молоді загинула на війні, а частина молоді втратила на фронті здоров'я, яке було конче необхідне, щоб в повоєнні роки продовжити навчання в виші.

Вихід Урядом СРСР був знайдений у тому, щоб створити елітні виші МФТІ і МІФІ, які мали особливий статус, у порівнянні із пересічними вишами тодішнього СРСР. А саме, МФТІ - Московський фізико-технічний інститут, - територіально розміщувався в приміській зоні столиці, ізольовано від спокус великого міста. В безпосередній близкості від навчальних корпусів були розташовані корпуси студентських гуртожитків, їдальні, спортивний корпус, кіно-концертний зал. Тобто для студентів МФТІ була створена належна побутова іфраструктура, подібна до тої, яка притаманна ізольованим університетським містечкам в США і Англії.

В МФТІ за сумісництвом викладали професори і доценти, які за основним місцем роботи активно працювали в провідних науково-дослідних установах країни. Праця сумісників в МФТІ оплачувалася за тарифами, які були вищими, ніж у викладачів пересічних вишів, при цьому педагогічне навантаження було меньшим, таким, як в закордонних університетах. Студенти МФТІ мали підвищену стипендію, у порівнянні із студентами персічних вишів.

Студентами МФТІ ставали тільки найздібніші, ті, які в шкільні роки спромоглися здобути відзнаки на республіканських, всесоюзних або міжнародних олімпіадах з фізики, математики, а також успішно склали вступні випробування, проходили співбесіду. Учбове навантаження студентів, особливо в перші три роки навчання, було настільки високим, що здобувати успішні оцінки на заліках і іспитах спромогалися далеко не всі, а лише особистості з високим ступенем самоорганізованості, здатні зосередитись на щоденному багатогодинному навчанні, майже без вихідних, і звісно, без гаяння дорогоцінного часу на сторонні приробітки…

Звичайно, що на I-III курсах «слабкіші сходили з дистанції», їх відраховували з МФТІ за академічну неуспішність. До фінішу доходили найнаполегливіші в навчанні, найорганізованіші, доля відрахування студентів з МФТІ в окремі роки доходила до 30-40% !

В студентському містечку молодь ізольовано вчилась і мешкала до III курсу включно, поки отримувала базову, фундаментальну фахову освіту. А починаючи з IV курсу студенти МФТІ розподілялись за чисельними базовими кафедрами, які були створені при науково-дослідних установах столиці. Навчання на базових кафедрах було індивідуалізоване, заняття проводились в невеликих групах, по 6-8 студентів. Наукові співробітники установ, де розміщувалися базові кафедри МФТІ, викладали студентам спецкурси і здійснювали їх індивідуальне наукове керівництво безпосередньо на робочому місті, в своїх наукових лабораторіях. При цьому наукові керівники додатково до основної заробітної платні отримували доплату за те, що в свій робочий час вони безпосередньо керували навчальною практикою прикріплених до них студентів МФТІ.

Студенти-старшокурсники МФТІ також матеріально заохочувались: на час навчально-виробничої практики в лабораторіях науково-дослідних установ вони отримували заробітню платню, працюючи за сумісництвом на 0,25 - 0,5 ставки лаборанта або інженера.

З кожним наступним семестром кількість днів на тиждень, які студент МФТІ проводив в базовому науково-дослідному інституті, поступово збільшувалася: 1-2 дня на тиждень на IV курсі, 3-4 дні на тиждень на V курсі, і наприкінець, на заключному VI курсі навчання в МФТІ студент проводив всі робочі дні в базовій лабораторії НДІ.

Якщо ж науково-дослідний інститут, де проходили науково-виробничу практику студенти МФТІ, розміщувався на значному віддаленні від студентського містечка МФТІ, наприклад, якщо час, який витрачав студент на дорогу до НДІ, перевищував 2 години, то студенту МФТІ надавалося місце в гуртожитку для аспірантів в безпосередній близкості від базового НДІ.

Доречно зазначити, що на виконання дипломної роботи студенту заключного шостого курсу відводився весь навчальний рік. Фактично, студент-шестикурсник працював над дипломною роботою в базовій науково-дослідній лабораторії нарівні з іншими «дорослими» дослідниками. А тема його дипломної роботи за обсягом і значістю була прирівнена до планової наукової роботи штатного дослідника лабораторії. Не дивно, що після захисту дипломної роботи, випускник МФТІ за кваліфікацією не поступався іншим молодим науковим співробітникам лабораторії, а його дипломна робота містила нові наукові результати, як наукова стаття публікувалася в наукових часописах.

Ті студенти МФТІ, які за роки навчання в виші мали стабільно високу академічну успішність, і за час науково-дослідницької практики в базових НДІ отримували схвальні відгуки наукових керівників, спромоглися опублікувати свої перші наукові статті, продовжували навчання в аспірантурі МФТІ. Зазначимо, що на відміну від пересічних вишів, де частка випускників, які отримували рекомендації на навчання в аспірантуру, була в межах кількох відсотків, в МФТІ кожен третій-четвертий випускник ставав аспірантом.

Описана вище модель відтворення наукового потенціалу виявилася дуже плідною. МФТІ підготував значну кількість високо класних інженерів і науковців, які наприкінці 40-х років забезпечили «ракетний щит» держави, створили радіоелектронну промисловість. В 50-ті роки за такою ж схемою почав функціонувати Московський інженерно-фізичний інститут (МІФІ), який спеціалізувався на підготовці науково-інженерних фахівців для ядерної промисловості.

В 60-ті роки така ж ефектина схема підготовки науковців була покладена в основу при розбудові всесвітньо відомого академмістечка під Новосибірськом. А в 70-х роках на аналогічних засадах, з комплексним вирішенням всіх питань – кадрових, фінансових, побутових, - був заснований Далекосхідний науковий центр (Владивосток).

В Україні в 60-70 роках також були створені базові кафедри МФТІ: спочатку при Інституті кібернеики академік В.М.Глушков очолив київську базову кафедру МФТІ, а згодом запрацювало київське відділення МФТІ з базовими кафедрами в кількох київських НДІ. Чисельна когорта випускників київського відділення МФТІ і нині успішно працює в наукових установах України, вони є живими носіями цінного досвіду.

Думається, наведений вище історичний досвід не можна не враховувати при вирішенні на загальнодержавному рівні проблеми «омоложення» вітчизняної науки. Тим більше, що часу для позитивного розв'язання цієї нагальної проблеми вже майже не залишилось: адже середній вік науковців, кваліфікація яких підкріплена дипломами кандидата і доктора наук, майже пенсійний, і тому через декілька років вже не стане кому ділитися з молоддю своїми знаннями і досвідом наукової роботи...

Реалії сьогодення. Нині в Україні побудоване відкрите суспільство. Кожен, хто має гроші і бажання, може без проблем оформити закордонний паспорт і їхати шукати кращої долі за межі Батьківщини. Далекоглядна талановита молодь з числа призерів МАН, переможців олімпад і лідерів ЗНО, мабуть, так і чинить: отримує в Україні базову освіту на рівні бакалавра, спеціаліста або магістра, і їде в престижні закордонні наукові центри, щоб там займатися наукою. І ніякі адміністративні заборони не в силі стримати цю негативну для держави тенденцію, яка склалася з відтоком із України молодих наукових кадрів...

Нині держава забезпечує найталановитішим можливість навчатися на бюджетній основі: за власним вибором, вони стають студентами в довільному з державних вишів. Звичайно, нині всі батьки і абітурієнти вже розуміють, що навчання в виші коштує певну суму в грошовому вимирі. То чому б державі не визначити, не оприлюднити величину того грошового гранту, носієм якого стає випускник середньої школи, який переміг у всеукраїнській або у міжнародній олімпіаді, в конкурсі МАН, або став лідером ЗНО. Змагання між вишами, які зацікавлені у отриманні бюджетного фінансування, за право вчити юний талант (тобто носія державного гранту) створить певне конкурентне середовище: виші змагатимуться між собою за те, щоб цей студент навчався саме у них. Можливо запропонувати і інші ринкові механізми, певні фінансові забовязання, які б хоч на деякий час затримали юні таланти в Україні... Актуальній темі запровадження університетських рейтингів як фактору легітимізації елітного статусу освіти в сучасних умовах присвячені, зокрема, дослідження Сергія Курбатова, докторанта Інституту вищої освіти НАПН України.

Є ще один суттєвий чинник. Значна частина юної інтелектуальної еліти, яка в шкільні роки заявила про свій намір вчитися «на науковця», нажаль, вже на молодших курсах «сходить з дистанції», включаючись у гонитву за короткими грошима у різного роду третьосортних фірмах. В той же час, у світі між країнами вже склався певний розподіл праці. Кожна з країн, щоб отримати конкурентні переваги на світових ринках, спеціалізується з певного виду діяльності. А який вид діяльности є конкурентно вигідним для України? Сільське господарство? Інформаційні технології? Генна інженегія? Туризм?

Металургія? Хімічна промисловість? Енергетика? Військова промисловість? Треба визначитись з державними приорітетами, щоб націлити на ці галузі знань найздібнішу до навчання молодь.

17 лютого 2010 року Постановою Кабінету міністрів України було затверджене **Положення про дослідницький університет [4]**. Згідно з пунктом 2 цього положення: *«Дослідницький університет - національний вищий навчальний заклад, який має вагомі наукові здобутки, провадить дослідницьку та інноваційну діяльність, забезпечує інтеграцію освіти та науки з виробництвом, бере участь у реалізації міжнародних проектів і програм. Статус надається зазначеному закладу з метою підвищення ролі університету як центру освіти і науки, підготовки висококваліфікованих наукових і науково-педагогічних кадрів, упровадження в практику наукових досягнень, технічних і технологічних розробок, реалізації разом з іншими вищими навчальними закладами та науковими установами спільних програм за пріоритетними напрямами фундаментальних і прикладних наукових досліджень для розв'язання важливих соціально-економічних завдань у різних галузях економіки»*. Серед 28 критеріїв діяльності, згідно з якими даний статус надається, або підтверджується: захист не менше як 300 кандидатських та 50 докторських дисертацій, наявність серед штатних працівників не менше 150 докторів та 500 кандидатів наук, вихід не менше ніж 200 монографій та підручників з грифом МОН, отримання не менше ніж 50 патентів та ліцензій – і все це протягом останніх п'яти років. Кількість наукових публікацій у виданнях які входять до міжнародних наукометричних баз даних (Web of Science, SCOPUS) повинна впродовж останніх п'яти років складати не менше ніж 150 публікацій щорічно. Зазначимо, що задовольнити цим високим критеріям будуть здатні лише ті науково-навчальні комплекси, до складу яких органічно входять науково-дослідні інститути і установи Національної академії наук України.

Висновки. *Було б доцільно якомога скоріше визначитись з державними приорітетами, окреслити найперспективніші галузі знань, в напрямку яких можна було б в елітних дослідницьких університетах ізольовано готувати висококласних фахівців виключно із числа вихованців МАН, призерів олімпіад і конкурсів, лідерів ЗНО. Для студентів з цих категорій молоді потрібно створити таке творче конкуренте середовище, в якому найвищою цінністю вважатиметься отримання фундаментальних знань, особисті наукові досягнення, почесні наукові відзнаки, участь у студентських наукових конференціях, олімпіадах і конкурсах, а не спроможність у студентські роки підробляти швидкі гроші в різного рода третьосортних фірмах, як це має місце нині в студентському середовищі.*

Звичайно, що описаний в статті досвід функціонування МФТІ і МІФІ не слід тиражувати беззастережно. Потрібно ретельно вивчати і аналізувати

досвід відтворення наукової еліти в успішних у науковому відношенні країнах Заходу, де вже побудоване відкрите суспільство, аби спиратися на ті дієві принципи, за якими там функціонують дослідницькі університети і наукові центри.

Література

1. Указ Президента України № 927/2010 від 30 вересня 2010 р. «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді». - http://www.president.gov.ua/documents/12324.html?PrintVersion .
2. Ковбасенко Л.І. Методика виховної діяльності в Малій академії наук України: метод. посіб. – К: Інформ. системи, 2008. – 208 с.
3. Верлань А.Ф., Касаткин В.Н., Распопов В.Б. Малая академия наук как эффективный инструмент возрождения интеллектуального потенциала Украины XXI столетия (на примере секции ИВТ, 1963-1998 гг). - В кн. “Комп’ютери у Європі. Минуле, сучасне та майбутнє” - Київ, 5-9 жовтня 1998 р. - Київ: 1998. - с. 394-403.
4. Про затвердження Положення про дослідницький університет. Постанова КМУ № 163 від 17.02.10 року. [Електронний ресурс]: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6826

РОМАНЕНКО О.В.,
доктор біологічних наук, професор
ПОГОРІЛА І.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК ФАКТОР В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Описано порівняльний розподіл студентів першого курсу вищого медичного навчального закладу IV рівня акредитації за типами їхнього темпераменту та психологічною схильністю до професій певних типів. Пропонується враховувати психологічні риси студентів при організації навчального процесу.

Описано сравнительное распределение студентов первого курса высшего медицинского учебного заведения IV уровня аккредитации по типам их темперамента и психологическим склонностям к профессиям определенных типов. Предлагается учитывать психологические черты студентов при организации учебного процесса.

Comparative distribution of the higher medical educational establishment of the IV level of accreditation first–year students based on their types of temper and psychological disposition to professions of specific types is described. It is proposed to take into account psychological characters of students during organization of educational process.

Одним з важливих факторів підготовки сучасних конкурентно здатних спеціалістів у вищих навчальних закладах є мотиване залучення студентів до навчальної діяльності, у зв'язку з чим особливої актуальності набувають питання їх професійного відбору та науково-обгрунтованої профорієнтаційної роботи на довузівському рівні. Прийняття рішення про вибір людиною професії вважається однією з найвідповідальніших подій у житті. Але як свідчать результати проведених останнім часом досліджень часто молоді люди виявляються не підготовленими до свідомого, обгрунтованого кроку у цьому напрямку і обирають професію гуманітарного, технічного, медичного або іншого напрямку не маючи реальних уявлень про майбутню професійну

 © РОМАНЕНКО О.В., ПОГОРІЛА І.О., 2010. УДК 159.92:61 – 057.87:378.145/.147

діяльність [4, 8, 14]. За результатами нещодавно проведеного серед старшокласників та студентів першого курсу вищого медичного навчального закладу анкетування на вибір медичної професії молодими людьми у 35% випадків вплинули поради батьків, родичів, знайомих, у 29% – джерела інформації, зокрема книги, телебачення, інтернет, у 15% – відвідування лікувальних закладів, зустрічі з фахівцями, у 11% випадків респонденти самостійно прийшли до рішення про вибір професій, але тільки у 10% випадків вибір респондентами на користь професії лікаря був зроблений під впливом навчально-виховного процесу у школі, організованої профорієнтаційної роботи, вчителів, вивчення окремих навчальних дисциплін [4]. Дослідники звертають увагу на недостатню науково-обгрунтовану профорієнтаційну роботу на довузівському рівні освіти, внаслідок чого тільки частина студентів обирає ту професію, яка відповідає їхнім нахилам [4, 8, 14], що призводить надалі до зниження ефективності навчальної роботи.

Питання про професійні схильності студентів набуває особливої актуальності, коли йдеться про підготовку майбутніх лікарів. Ця професія належить до соціономічних [5], але у перші три роки навчання у вищому медичному навчальному закладі ІІІ-ІУ рівня акредитації особлива увага приділяється комплексу необхідних для професійного становлення майбутнього лікаря природничо-наукових дисциплін, вивчення яких починається з медичної біології і засвоєння навчального матеріалу з яких створює підгрунтя для подальшого оволодіння студентами клінічними дисциплінами. При цьому в навчальному курсі медичної біології упродовж двох семестрів першого року навчання студенти вивчають молекулярно-клітинний, організмовий, популяційно-видовий, екосистемний, біосферний рівні організації життя, біологічні основи життєдіяльності людини, основи генетики людини, основи медичної паразитології.

Організовуючи навчальний процес важливо враховувати нахили студентів-першокурсників. Адже існує залежність між професійною схильністю особистості і її уявленнями про оточуючий світ, об'єктну та суб'єктну реальність. Зокрема, людина, яка схильна до професій типу "Людина-людина (та соціальні системи)", сприймає світ з огляду на різні аспекти його наповнюваності людьми, що мають свої особливості, інтереси, людськими спільнотами, організаціями, на виникаючі між усіма ними взаємовідносини; типу "Людина-природа (жива)" – аспекти явищ живої природи; типу "Людина-техніка (та нежива природа)" – аспекти облаштування життя технічними засобами; типу "Людина – знакова система" – аспекти впорядкованості, дослідженості, розвиненості, врахованості його компонентів; типу "Людина-художній образ" – аспекти прекрасного в ньому, на сферу перетворень для надання її краси та зручності, на форму будь-якого змісту,

що хвилює особистість [5].

Крім того при організації навчального процесу важливим є урахування мотивації студентів до навчальної діяльності. Зв'язок між нею та темпераментом, зокрема студентів першого року навчання психологічного факультету педагогічного університету наводиться в науковій літературі [2], де вказується, що серед тих з них, які схильні до внутрішньої мотивації до навчальної діяльності, переважають холерики, до зовнішньої позитивної мотивації – холерики та сангвініки, до зовнішньої негативної мотивації – холерики та меланхоліки. Разом з тим є дані про залежність стійкості студентів-першокурсників до стресу від особливостей їхнього темпераменту [12]. Зокрема встановлено зв'язок низького рівня стресостійкості з переважанням у студентів характерних рис холеричного типу темпераменту, а високого рівня стресостійкості – флегматичного типу темпераменту; підвищення рівня невротизованості студентів зі збільшенням у їхніх індивідуальних портретах рис меланхолічного типу темпераменту, причому для стійких до стресу студентів характерне абстрактне мислення та переважання раціонального над емоційним, а для нестійких до стресу студентів притаманне або домінування емоційного компоненту над раціональним, або однаковий ступінь їхнього прояву [12].

Зважаючи на зазначене вище метою даної роботи була порівняльна оцінка розподілу за професійними нахилами та типами темпераменту студентів І курсу – майбутніх лікарів, підготовка яких відбувається за різними спеціальностями у вищому медичному навчальному закладі ІУ рівня акредитації для подальшого урахування результатів дослідження при організації навчального процесу з медичної біології.

У дослідженні, яке проводилося з дотриманням загальноприйнятих правил та етичних норм [1, 11] за власним бажанням і письмовою згодою брали участь у першому семестрі першого року навчання студенти медичного факультету, підготовка яких відбувається за спеціальністю "лікувальна справа" 7.110101 (надалі І група), а у другому семестрі першого року навчання студенти медичного факультету, підготовка яких відбувається за спеціальністю "лікувальна справа" 7.110101 (надалі ІІ група), студенти факультету підготовки лікарів для Збройних сил України, підготовка яких відбувається за спеціальністю "лікувальна справа" 7.110101 (надалі ІІІ група), студенти стоматологічного факультету, підготовка яких відбувається за спеціальністю "стоматологія" 7.110106 (надалі ІУ група), студенти медико-психологічного факультету, підготовка яких відбувається за спеціальністю "медична психологія" 7.110110 (надалі У група) напрямку підготовки 1101 "Медицина".

Оцінювання приналежності студентові певного типу темпераменту

проводили за допомогою тесту Айзенка [3], при цьому за шкалою екстравесії-інтроверсії, яка включає 24 запитання, визначали показник екстраверсії-інтроверсії, за шкалою нейротизму, яка включає 24 запитання, визначали показник нейротизму, за шкалою відвертості, яка включає 9 запитань, визначали щирість відповідей респондента на запитання тесту Айзенка. В 1 бал оцінювалася кожна відповідь респондента, яка співпадала з ключем до відповідної шкали. Якщо загальна оцінка відповідей респондента за шкалою відвертості становила 5 балів або більше, що вважається свідченням нещирості відповідей на запитання тесту Айзенка вцілому, результати тестування за шкалами екстраверсії-інтроверсії та нейротизму не враховували і виключали з подальшого аналізу. До осіб з флегматичним типом темпераменту відносили тих, хто одночасно отримав 11 або менше балів за шкалою екстраверсії-інтроверсії і 11 або менше балів за шкалою нейротизму, з сангвінічним типом темпераменту – 12 або більше балів за шкалою екстраверсії-інтроверсії і 11 або менше балів за шкалою нейротизму, з меланхолічним типом темпераменту – 11 або менше балів за шкалою екстраверсії-інтроверсії і 12 або більше балів за шкалою нейротизму, з холеричним типом темпераменту – 12 або більше балів за шкалою екстраверсії-інтроверсії і 12 або більше балів за шкалою нейротизму.

Оцінювання приналежності студентові нахилів до професій певного типу, проявів професійної спрямованості особистості проводили за допомогою розробленого Е.А. Климовим "Диференціально-діагностичного опитувальника" [6], що включає 20 сформульованих в альтернативній формі запитань, відповідаючи на кожне з яких респондент робить вибір на користь одного з двох можливих видів професійної діяльності. При цьому структура опитувальника така, що на користь професій одного певного типу ("Людина-природа (жива)", "Людина-техніка (та нежива природа)", "Людина-людина (та соціальні системи)", "Людина-знакова система " або "Людина-художній образ") респондент може дати не більше 8 відповідей. Приорітетними для особистості вважаються професії того типу, якому відповідає найбільша кількість позитивних відповідей на його користь. Але у випадку однакової найбільшої кількості відповідей респондента на користь професій декількох різних типів є підстави вважати одночасну наявність у нього нахилів до усіх них. Зважаючи на зазначене вище, у кожній групі ми аналізували усю сукупність нахилів до певних типів професій виявлених усіма студентами і окремо виявлених тільки тими студентами, для яких приорітетним був лише один тип професій.

Для порівняння в кожній групі емпірічного розподілу варіантів прояву ознаки з теоретичним рівномірним розподілом використовували критерій відповідності Пірсона (хі – квадрат тест) [13]. Частоту кожного варіанта

прояву ознаки, що вивчалася, порівнювали у групах І та ІІ, І та ІІІ, І та ІУ, І та У, ІІ та ІІІ, ІІ та ІУ, ІІ та У, ІІІ та ІУ, ІІІ та У, ІУ та У з використанням кутового перетворення Фішера [13]. Дані дослідження вважали такими, що відрізняються статистично достовірно, за умови $P < 0,05$.

Тип темпераменту було визначено в І групі у 70, в ІІ – у 36, в ІІІ – у 21, в ІУ – у 44, в У – у 28 студентів. Кількість осіб (у дужках відсоток осіб) з флегматичним типом темпераменту, з сангвінічним типом темпераменту, з меланхолічним типом темпераменту і з холеричним типом темпераменту становить у І групі відповідно 5 (7,1%), 13 (18,6%), 21 (30%) і 31 (44,3%), у ІІ групі – 6 (16,7%), 4 (11,1%), 6 (16,7%) і 20 (55,5%), у ІІІ групі – 5 (23,8%), 9 (42,9%), 1 (4,8%) і 6 (28,5%), у ІУ групі – 4 (9,1%), 9 (20,4%), 11 (25%) і 20 (45,5%), у У групі – 2 (7,1%), 4 (14,3%), 7 (25%) і 15 (53,6%). Причому, як у І, так і у ІІ, так і у ІУ, так і у У групах розподіл респондентів за типами темпераменту статистично достовірно відрізняється від рівномірного. При порівнянні часток осіб з конкретним типом темпераменту в різних групах виявлено статистично достовірні відмінності ($P < 0,05$) стосовно наявності флегматиків тільки у групах І та ІІІ, ІІІ та У; сангвініків тільки у групах І та ІІІ, ІІ та ІІІ, ІІІ та ІУ, ІІІ та У; меланхоліків тільки у групах І та ІІІ, ІІІ та ІУ, ІІІ та У; холериків тільки у групах ІІ та ІІІ, ІІІ та У. Таким чином, представленість осіб з різними типами темпераменту серед студентів факультету підготовки лікарів для Збройних сил України відрізняється вцілому від такої серед студентів інших факультетів. Разом з тим не виявлено статистично достовірних розбіжностей стосовно присутності серед студентів медичного, стоматологічного та медико-психологічного факультету: 1) флегматиків; 2) сангвініків; 3) меланхоліків; 4) холериків. В обстежених групах студентів цих факультетів доля флегматиків знаходилася в межах 7,1%–16,7%, сангвініків – 11,1%–20,4%, меланхоліків – 16,7%–30%, холериків – 44,3%–55,5%, а в обстеженій групі студентів факультету підготовки лікарів для Збройних сил України доля флегматиків становила 23,8%, сангвініків – 42,9%, меланхоліків – 4,8%, холериків – 28,5%. Співставляючи ці результати з наведеними в літературі даними [12] про низький рівень стресостійкості у студентів з холеричним типом темпераменту і високий рівень стресостійкості у студентів з флегматичним типом темпераменту, можна думати, що вцілому студенти факультету підготовки лікарів для Збройних сил України більш пристосовані до подолання стресових ситуацій, ніж студенти інших факультетів, пояснюючи останнє особливостями відбору майбутніх студентів факультету підготовки лікарів для Збройних сил України, один з етапів чого передбачає тестування професійного психологічного відбору, перевірку фізичної підготовки кандидатів, проходження ними військово-лікарської комісії.

Нахили до професій певного типу визначали в І групі у 77, в ІІ – у 43, в ІІІ

– у 27, в IУ – у 48, в У – у 37 студентів. Серед усіх них схильність до професій тільки одного типу виявили в I групі – 56, в II – 33, в III – 24, в IУ – 29, в У – 29 осіб. В саме цій категорії студентів, з нахилами до професій тільки одного типу, кількість осіб (у дужках відсоток осіб), схильних до професій типу "Людина-природа (жива)", типу "Людина-техніка (та нежива природа)", типу "Людина-людина (та соціальні системи)", типу "Людина-знакова система" і типу "Людина-художній образ" становить у I групі відповідно 8 (14,3%), 4 (7,1%), 30 (53,6%), 1 (1,8%) і 13 (23,2%), у II групі – 6 (18,2%), 2 (6,1%), 17 (51,5%), 0 (0%) і 8 (24,2%), у III групі – 4 (16,7%), 3 (12,5%), 14 (58,3%), 0 (0%) і 3 (12,5%), у IУ групі – 8 (27,6%), 4 (13,8%), 10 (34,5%), 1 (3,4%) і 6 (20,7%), у У групі – 3 (10,3%), 1 (3,5%), 17 (58,6%), 0 (0%) і 8 (27,6%), а розподіл респондентів за типами професій, до яких вони схильні, як у I, так і у II, так і у IУ, так і у У групах статистично достовірно відрізняється від рівномірного. Доля осіб, які виявляли нахили тільки до професій типу "Людина-природа (жива)" серед аналізуємої категорії студентів у У групі становила 10,3%, у I, II та III групах була у межах 14,3–18,2%, а у IУ групі становила 27,6%; до професій типу "Людина-техніка (та нежива природа)" – у I, II та У групах була у межах 3,5–7,1%, а у III та IУ групах – 12,5–13,8%; до професій типу "Людина-людина (та соціальні системи)" – у IУ групі становила 34,5%, а у I, II, III та У групах була у межах 51,5–58,6%; до професій типу "Людина-художній образ" – у III групі становила 12,5%, а I, II, IУ та У групах була у межах 20,7–27,6%; до професій типу "Людина-знакова система" – у I та IУ групах не перевищувала 3,4%. При подальшому порівнянні часток тих осіб, які виявили нахили до професій тільки одного конкретного типу, в різних групах виявлено статистично достовірні відмінності ($P < 0,05$) стосовно професій типу "Людина-природа (жива)" тільки у групах IУ та У; типу "Людина-людина (та соціальні системи)" тільки у групах I та IУ, III та IУ, IУ та У; однак, у жодній парі порівнюваних у роботі груп не виявлено статистично достовірних відмінностей стосовно професій типу "Людина-техніка (та нежива природа)", типу "Людина-знакова система", типу "Людина-художній образ". Зрозуміло, ці результати базуються на аналізі даних обстеження лише частини респондентів, які брали участь у дослідженні, присвяченому аналізу професійних схильностей студентів (72,7% у I групі, 76,7% у II групі, 88,9% у III групі, 60,4% у IУ групі, 78,4% у У групі).

Для отримання більш повної картини розподілу нахилів респондентів до професій певного типу аналізувалися прояви схильності до кожного з них у відповідних групах в усіх студентів (разом як тих, хто виявив схильність до професій тільки одного типу, так і тих, хто виявив схильність одночасно до професій декількох типів). У такому разі кількість випадків схильності (у дужках відсоток випадків, при цьому за 100% прийнято загальну кількість

виявів схильності усіх респондентів у групі до професій усіх типів) до професій типу "Людина-природа (жива)", типу "Людина-техніка (та нежива природа)", типу "Людина-людина (та соціальні системи)", типу "Людина-знакова система" і типу "Людина-художній образ" становить серед 77 студентів І групи відповідно 15 (15,5%), 6 (6,2%), 47 (48,4%), 3 (3,1%) і 26 (26,8%), серед 43 студентів ІІ групи – 12 (21,1%), 3 (5,3%), 26 (45,6%), 2 (3,5%) і 14 (24,5%), серед 27 студентів ІІІ групи – 7 (23,33%), 4 (13,33%), 15 (50%), 0 (0%) і 4 (13,33%), серед 48 студентів ІУ групи – 14 (23,0%), 8 (13,1%), 22 (36,0%), 2 (3,3%) і 15 (24,6%), серед 37 студентів У групи – 4 (8,7%), 1 (2,15%), 24 (52,2%), 1 (2,15%) і 16 (34,8%) (звернемо увагу, що в кожній групі загальна кількість зареєстрованих випадків схильності до професій певного типу більша, ніж кількість респондентів через те, що частина з них виявила нахили до професій декількох типів одночасно). Причому, як у І, так і у ІІ, так і у ІІІ, так і у ІУ, так і у У групах розподіл випадків схильності респондентів за типами професій статистично достовірно відрізняється від рівномірного. Доля зареєстрованих серед студентів саме випадків схильності до професій типу "Людина-природа (жива)" у У групі становила 8,7%, а у І, ІІ, ІІІ та ІУ групах була у межах 15,5–23,33%; до професій типу "Людина-техніка (та нежива природа)" у І, ІІ та У групах була у межах 2,15–6,2%, а у ІІІ та ІУ групах – 13,1–13,33%; до професій типу "Людина-людина (та соціальні системи)" у ІУ групі становила 36,0%, а у І, ІІ, ІІІ та У групах була у межах 45,6–52,2%; до професій типу "Людина-художній образ" у ІІІ групі становила 13,33%, у І, ІІ та ІУ групах була у межах 24,5–26,8%, а у У групі становила 34,8%; до професій типу "Людина-знакова система" у І, ІІ, ІУ та У групах не перевищувала 3,5% (нагадаємо, що загальна кількість проявів схильності до професій усіх типів усіма студентами конкретної групи приймалася за 100%). При подальшому порівнянні часток випадків схильності окремо до професій одного конкретного типу в різних групах студентів виявлено статистично достовірні відмінності ($P < 0,05$) стосовно професій типу "Людина-природа (жива)" тільки у групах ІІ та У, ІІІ та У, ІУ та У; типу "Людина-техніка (та нежива природа)" тільки у групах ІІІ та У, ІУ та У; типу "Людина-людина (та соціальні системи)" тільки у групах ІУ та У; типу "Людина-художній образ" тільки у групах ІІІ та У; однак в жодній парі порівнюваних у роботі груп не виявлено статистично достовірних відмінностей стосовно професій типу "Людина-знакова система".

Підсумовуючи отримані дані, встановлено, що саме загальна кількість осіб (у дужках відсоток осіб, при цьому за 100% прийнято загальну кількість осіб у групі), схильних до професій типу "Людина-природа (жива)", типу "Людина-техніка (та нежива природа)", типу "Людина-людина (та соціальні системи)", типу "Людина-знакова система" і типу "Людина-художній образ" становила серед 77 студентів І групи відповідно 15 (19,5%), 6 (7,8%), 47

(61,0%), 3 (3,9%) і 26 (33,8%), серед 43 студентів II групи – 12 (27,9%), 3 (7,0%), 26 (60,5%), 2 (4,7%) і 14 (32,6%), серед 27 студентів III групи – 7 (25,9%), 4 (14,8%), 15 (55,6%), 0 (0%) і 4 (4,8%), серед 48 студентів IУ групи – 14 (29,2%), 8 (16,7%), 22 (45,8%), 2 (4,2%) і 15 (31,3%), серед 37 студентів У групи – 4 (10,8%), 1 (2,7%), 24 (64,9%), 1 (2,7%) і 16 (43,2%) (звертаємо увагу, що у кожній групі частина респондентів виявила нахили до професій декількох типів одночасно). При цьому доля осіб, які виявили нахили до професій типу "Людина-природа (жива)", серед усіх обстежених студентів у У групі становила 10,8%, а у I, II, III та IУ групах була у межах 19,5–29,2%; до професій типу "Людина-техніка (та нежива природа)" – у У групі становила 2,7%, у I та II групах була у межах 7,0–7,8%, а у III та IУ групах – 14,8–16,7%; до професій типу "Людина-людина (та соціальні системи)" – у IУ групі становила 45,8%, у I, II та III групах була у межах 55,6–61,0%, а у У групі становила 64,9%; до професій типу "Людина-художній образ" – у III групі становила 14,8%, у I, II та IУ групах була у межах 31,3–33,8%, а у У групі становила 43,2%; до професій типу "Людина-знакова система" – у I, II, IУ та У групах не перевищувала 4,7%. При подальшому порівнянні часток усіх осіб з нахилами до професій конкретного типу в різних групах студентів встановлено статистично достовірні відмінності ($P < 0,05$) стосовно професій типу "Людина-природа (жива)" тільки у групах II та У, IУ та У; типу "Людина-техніка (та нежива природа)" тільки у групах III та У, IУ та У; типу "Людина-людина (та соціальні системи)" тільки у групах IУ та У, III та I (у групах III та II відмінність була на рівні статистичної тенденції, $P < 0,1$); типу "Людина-художній образ" тільки у групах I та III, II та III, III та IУ, III та У; однак у жодній парі порівнюваних у роботі груп не виявлено статистично достовірних відмінностей стосовно професій типу "Людина-знакова система". Таким чином, наведені вище дані свідчать, що серед усіх обстежених студентів: 1) медико-психологічного факультету частка осіб, схильних до професій типу "Людина-природа (жива)" статистично достовірно менша, ніж серед студентів як медичного, так і стоматологічного факультетів, а до професій типу "Людина-техніка (та нежива природа)" – ніж серед студентів як факультету підготовки лікарів для Збройних сил України, так і стоматологічного факультету; 2) стоматологічного факультету частка осіб, схильних до професій типу "Людина-людина (та соціальні системи)" статистично достовірно менша, ніж серед студентів як медичного, так і медико-психологічного факультетів; 3) факультету підготовки лікарів для Збройних сил України частка осіб, схильних до професій типу "Людина-художній образ" статистично достовірно менша, ніж серед студентів як медичного, так і стоматологічного, так і медико-психологічного факультетів; 4) медичного факультету у I і II семестрах першого року навчання не

відрізняється статистично достовірно частка осіб схильних до професій кожного конкретного типу.

Проведений аналіз свідчить, що, хоча професія лікаря належить до категорії соціономічних, на різних факультетах серед обстежених студентів 1 курсу лише від біля половини до біля двох третин осіб виявляли схильність до професій типу "Людина-людина (та соціальні системи)". Це актуалізує питання про виховання інтересу і любові студентів до майбутньої професії, формування у них реалістичних уявлень про діяльність лікаря-професіонала. Важливим кроком у цьому напрямку є усвідомлення кожним студентом необхідності глибокого оволодіння усіма видами підготовки, що передбачені навчальним планом підготовки спеціаліста у вищому медичному навчальному закладі III-IУ рівня акредитації, знаннями, зокрема з природничо-наукових дисциплін. Вони закладають базу для подальшого вивчення студентами дисциплін клінічного спрямування, формування у майбутніх лікарів основ клінічного мислення. І тут необхідно звернути увагу, що теоретичною основою медицини є біологія. Зрозуміло, що схильність особистості до професій типу "Людина-природа (жива)", сприяє її вивченню. Але на різних факультетах серед обстежених студентів І курсу нахили до професій типу "Людина-природа (жива)" виявили лише від трохи більше десятої частини до трохи менше третини осіб.

Подоланню труднощів із засвоєнням студентами-першокурсниками з різними професійними нахилами навчального матеріалу з усього передбаченого відповідним навчальним планом підготовки спеціаліста комплексу дисциплін сприяє використання в організації навчального процесу сучасних навчальних книг. До них належать зокрема підручник та посібники з практичних занять з медичної біології, які вийшли друком і при написанні яких у складі авторських колективів брали участь співробітники кафедри біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця [9, 10, 15]. Особливістю згаданих посібників з практичних занять з медичної біології, яким студенти можуть користуватися як під час навчальних занять, так і при підготовці до них, в ході самостійної позааудиторної роботи є наступне: кожна із запропонованих тем містить пояснення її значення для медицини, формулювання навчальної мети, наголос на тому, якими знаннями та вміннями має оволодіти студент, детальний опис ходу роботи під час заняття, запитання та тестові завдання, а за потреби і ситуаційні задачі з матеріалу, який підлягає засвоєнню, рисунки і таблиці, які сприяють засвоєнню навчального матеріалу [10, 15]. Для поліпшення вивчення та засвоєння студентами навчального матеріалу з медичної біології запропоновано концепцію створення комплексу критеріально-орієнтованих тестових завдань [7]. Усі ці заходи спрямовані допомогти студентові, зокрема студентові, у

якого сприйняття світу відрізняється від притаманного людині з нахилами до професій типу "Людина-природа (жива)", оволодіти знаннями з медичної біології, які необхідні для підготовки кваліфікованого фахівця у галузі медицини.

При організації навчального процесу, особливо на І курсі вищого медичного навчального закладу, актуальним є урахування психологічних особливостей студентів, їх індивідуальних рис, наявних схильностей. В умовах особистісно-орієнтованого навчання це сприятиме формуванню кваліфікованих спеціалістів, які стоятимуть надалі на сторожі охорони здоров'я населення.

Література

1. Акимова М.К., Раевский А.М. Социальные и этические аспекты психологической диагностики. Этический кодекс психолога-диагноста. В кн. Психологическая диагностика: Учебное пособие /Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. 2-е изд. испр. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – С. 223–231.
2. Антонова Н.О. Навчальна мотивація в структурі особистості студентів-психологів //Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2008. – Том X, вип. 9 – С.17–31.
3. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
4. Іваненко Р.В. Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації старшокласників на медичні спеціальності Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.04/ Р.В. Іваненко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 21 с.
5. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учебное пособие для вузов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
6. Климов Е.А. Основы психологии. Практикум: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 175 с.
7. Костильов О.В., Руда О.Ю., Романенко О.В. Удосконалення методів навчання студентів у вищих медичних закладах освіти шляхом створення критеріально орієнтованих тестових завдань // Медична освіта. – 2009. – № 2. – С.92–94
8. Кузнецова С.В. До проблеми професійного відбору абітурієнтів на спеціальність психологія //Актуальні проблеми психології. Том X. Частина 5. / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2008. – С. 299–304.

9. Медична біологія: Підручник /В.П. Пішак, Ю.І. Бажора, Ш.Б. Брагін, З.Д. Воробець, С.І. Дубінін, Г.Ф. Жегунов, Л.Є. Ковальчук, В.О. Корольов, О.В. Костильов, Н.А. Кулікова, Р.П. Піскун, О.В. Романенко, О.Г. Слесаренко, М.В. Стеблюк, С.М. Федченко; За ред. В.П. Пішака, Ю.І. Бажори /Видання 2-ге, перероблене і доповнене. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2009. – 608 с.
10. Медична біологія: Посібник з практичних занять /О.В. Романенко, М.Г. Кравчук, В.М. Грінкевич, Н.Б. Власова-Шаніна, О.В. Костильов; За ред. О.В. Романенка. – К.: Здоров'я, 2005. – 372 с.
11. Психодіагностика: навч. посіб. / І.М. Галян., – К.: Академвидав, 2009. – 464 с.
12. Ракитянська С.С. Вплив типів темпераменту на ступінь психологічної резистентності до стресу //Актуальні проблеми психології. Том У: Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія. Частина 2. / За ред. Максименка С.Д. – К.: Міленіум, 2003. – С.150–156.
13. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
14. Ящишина Ю.М. Дослідження соціальних чинників розвитку психічного здоров'я студентів //Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2008. – Том X, вип. 9 – С.530–542.
15. Medical biology: The study guide of the practical classes course. / O.V. Romanenko, O.V. Golovchenko, M.G. Kravchuk, V.M. Grinkevych; Edited by O.V. Romanenko. – K.: Medicine, 2008. – 304 p.

САХНЕВИЧ І.А.,
викладач англійської мови
Івано-Франківського національного
технічного університету нафти і газу,
аспірант відділу теорії та методології
гуманітарної освіти Інституту вищої
освіти АПН України

ЗАЛУЧЕННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ЗАСОБІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ – РЕЗЕРВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ

Роботу виконано у відділі теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України

У статті розглянуто поняття навчальних технічних та медіазасобів, їх вплив на студентів технічних ВНЗ та зроблено спробу обумовити ефективне використання медіазасобів як додаткових навчальних джерел в процесі самостійної підготовки студентів ВТНЗ.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, медіакультура, технічні засоби, додаткові навчальні засоби, самостійна робота, інформаційне джерело

В статье рассматриваются понятия учебных технических и медиасредств, их влияние на студентов технических ВУЗов, а также сделано попытку обосновать эффективное использование медиасредств в качестве дополнительных учебных источников в процессе самостоятельной подготовки студентов ВТУЗов.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиакультура, технические средства, дополнительные учебные средства, самостоятельная работа, информационный источник.

The article highlights terms of educational technical and media sources, their influence on the students of technical high schools as well as an attempt is made to motivate their effective use as additional in the process of the individual students' activities in technical high schools.

© САХНЕВИЧ І.А., 2010.

УДК 378.070

Key words: media education, media literacy, media culture, technical sources, additional educational sources, individual activity, informational sources.

Постановка проблеми. Світова тенденція до глобалізації суспільного розвитку, яка характеризується створенням державами спільного економічного простору, все більш спільними суспільними відносинами, передачею власних традиційних функцій об'єднанням держав (ЄС, ООН) і, зрештою, зростанням конкуренції між державами в усіх сферах життя – політичній, економічні, культурній, науковій, економічній тощо, а також ще одна тенденція – перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій – визначають пріоритетний розвиток освіти та науки, в центрі яких – людина як особистість із новими прогресивними знаннями. Тому перед освітою XXI ст. суспільство висуває певні завдання, серед яких – розвиток медіакультурної особистості. Тому *мета нашого дослідження* – обґрунтувати доцільність ефективного використання медіазасобів як додаткових навчальних джерел у процесі підготовки студентів технічних спеціальностей. Така мета обумовлює вирішення важливих *завдань*, серед яких - розмежувати поняття технічних та медіазасобів, а також обумовити вплив медіазасобів як додаткових навчальних джерел на студентів технічних спеціальностей в процесі їх самостійної підготовки у ВТНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми дослідження доводить те, що сьогодні медіаосвіті приділяють багато уваги не тільки зарубіжні, але й вітчизняні дослідники, серед яких Г.Онкович, Б.Потятинник, Н.Габор, Н. Чемерис, О.Белякова, А.Костирьова, О.Шестакова та ін. У своїх працях вони намагаються визначити поняття «медіаосвіти», «медіаобізнаності», «медіаграмотності», «медіазасобів», дослідити стан розвитку та подальші перспективи впровадження медіаосвіти в Україні, обґрунтувати залучення медіаосвітніх засобів у навчально-виховний процес вищої школи. На даний час в Інтернет-мережі оприлюднено національну Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, розроблену Національною академією педагогічних наук України, що свідчить про беззаперечну важливість медіакультури молоді для українського сучасного суспільства в умовах світової глобалізації та інформатизації.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці згідно з методикою організації навчально-виховних занять викладач повинен використовувати технічні засоби навчання для того, щоб створити своєрідну наочність, яка дозволяє подавати навчальний матеріал у легкій, доступній формі, що значно спрощує процес засвоєння студентами необхідних знань, вмінь та навичок, стимулює творчий потенціал студентів, підвищує їх зацікавленість у результативності

процесу навчання, дозволяє диференційовано підійти до самого процесу навчання і, зрештою, сприяє його інтенсифікації. Технічними засобами навчання вважаються, згідно з поглядами педагога Волкової Н.П., «обладнання й апаратура, що застосовуються в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності» [1]. Технічні засоби навчання поділяють на декілька видів: за особливостями використання навчального матеріалу – словесні, образотворчі, мовні одиниці, схеми; за видом сприйняття – зорові, слухові, аудіо, візуальні, аудіовізуальні, наочно-слухові; за способом передачі навчального матеріалу – картини, моделі, таблиці, кінокадри, плівки, за допомогою технічної апаратури; за організаційними формами навчання – фронтальні та індивідуальні.

Науковець М.М.Фіцула до технічних засобів навчання зараховує дидактичну техніку (телевізори, відеомагнітофони, кінопроектори тощо), аудіовізуальні засоби: екранні посібники статичної проекції (діапозитиви, транспаранти тощо), окремі посібники динамічної проекції (кінофільми, фрагменти з фільмів тощо), фонопосібники (магнітофонні записи), відеозаписи, радіо- та телепередачі [5].

Отже, згідно з вищеподаними визначеннями, до технічних засобів навчання педагоги зараховують:

- компакт-диски і аудіокасети як головні засоби слухової наочності,;
- кінофільми та кінофрагменти як аудіовізуальні засоби навчання;
- комп'ютер та інформаційні технології як засіб індивідуалізації навчання, джерело інформації, засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань, а також як засіб творчої діяльності студента;
- інформаційні технології (комп'ютерні навчальні програми);
- мультимедіа-технології, пов'язані зі створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, мультимедіа-енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних тощо;
- мережеві технології (Інтернет-мережа);
- телекомунікації (продукція телебачення, радіо, телефонії).

Відомі медіадослідники О.В. Федоров, А.А. Новикова, Н.Т.Задорожна, Т.В. Кузнєцова та інші називають усі вищезгадані технічні засоби навчання у медіапедагогіці – однієї із сучасних галузей загальної педагогіки - медіазасобами. Зокрема, Н.Т Задорожна. і Т.ВКузнєцова. визначають медіазасоби, як «технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіа-тексту) і об'єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет»[3].

Ми цілком підтримуємо погляди науковця І.Ю. Гуріненко, яка потрактовує

освітні медіазасоби або медіазасоби навчання, як «групу матеріальних об'єктів, спеціально створених або відібраних з оприлюднених у засобах масової інформації матеріалів, призначених для використання в навчально-виховному процесі» [2]. До таких засобів дослідниця зараховує «газетні та журнальні публікації, аудіовізуальні матеріали (відео, фото, записи теле- та радіоефірів), кінофільми, матеріали Інтернет-сайтів та агітаційно пропагандистську продукцію (листівки, плакати тощо)»[2]. На думку І.Ю. Гуріненко, медійними освітніми засобами можуть бути певні медіатексти, виділені викладачем залежно від поставленої навчальної мети і завдань із загального інформаційного потоку. Ми поділяємо таку точку зору та наголошуємо на тому, що самостійність студента технічного ВНЗ невід'ємно пов'язана з його навчально-виховною діяльністю в процесі професійного спілкування, набуття практичних навичок та навчання. Саме самостійність студента і є метою організації СРС в процесі спілкування як однієї з комунікативних форм, тобто в процесі обміну інформацією між студентом та навчальними фаховими засобами мас-медіа. Вплив медійних засобів відбувається на декількох рівнях:

- інтелектуальному – студент отримує від засобів мас-медіа професійного спрямування певний обсяг слухової інформації (радіо, мобільний телефон тощо), письмової інформації (книги, газети, журнали, Інтернет-джерела тощо), зорової інформації (телебачення, Інтернет-джерела тощо) та комбінованої інформації – письмової та слухової, або зорової та письмової (Інтернет-джерела, телетекст тощо);
- емоційному - в процесі самостійної роботи професійні масмедійні джерела сприяють формуванню певних емоцій у студента – задоволення або зневаги, розчарування або страху тощо;
- образно-асоціативному – професійні масмедіа створюють в уяві студента певні образи, до яких студент апелює в процесі своєї самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Вони також сприяють формуванню у студента певних асоціацій, яким притаманний певна форма та зміст;
- волюнтаристському - найбільш актуальному сьогодні, оскільки в процесі самостійної роботи з будь-якими мас-медіа студент може підлягати негативному впливу медійної інформації, коли вона просто «нав'язується» студентові, негативно впливає на нього за рахунок своєї надуманої значущості та обов'язковості, носить відверто пропагандистський характер. Звичайно, наслідки волюнтаристського впливу засобів мас-медіа (особливо професійного спрямування) можуть носити і позитивний характер, коли вони виступають у формі наказів, інструкцій, команд тощо,

тобто здійснюють керівництво у певних видах СРС.

Деякі педагоги технічного ВНЗ (зокрема, в ІФНТУНГ) вважають проблему використання мас-медіа професійного профілю в процесі самостійної підготовки студентів технічного закладу штучно створеною і такою, яка не відповідає характеру підготовки майбутніх технічних спеціалістів. На їхню думку, опікуватися мас-медіа і медіаосвітою повинні, по-перше, ВНЗ гуманітарного спрямування, а по-друге, самостійна навчальна діяльність студентів - майбутніх технічних спеціалістів - не потребує спеціальної навчальної підготовки з використання медійних засобів в силу своєї простоти та легкості сприймання. На жаль, відбувається сприймання медіазасобів як «показу діафільмів на заняттях» (застарілий варіант використання медіазасобів) або «читання газет» для того, щоб знайти вакансію у нафтовидобувних компаніях. Слід визнати той факт, що і «читання газет», і «показ кінофільмів» в процесі навчальної діяльності є елементами медіаосвіти - процесу вивчення закономірностей масової комунікації для формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінно сприймати, тлумачити, аналізувати та оцінювати медіатексти, навчатись самовираженню за допомогою медіатехніки [6]. Набуті у цьому процесі навички називають медіаграмотністю або медіакультурою. У той же час медіазасоби є предметом вивчення спеціальної галузі педагогіки – медіаосвіти, яка, на думку сучасних провідних експертів-педагогів та психологів, повинна стати невід'ємною частиною навчально-виховного процесу будь-якого освітнього закладу, у тому числі і технічного ВНЗ. На даний час у таких провідних країнах світу, як Росія, Канада, США, Великобританія, медіаосвіта має 2 основні напрямки: загальний та спеціальний (професійний). Загальний напрямок є частиною медіаосвіти школярів та студентів усіх основних закладів навчання: в середніх загальноосвітніх школах, середніх спеціальних закладах (училищах, коледжах тощо) та вищих навчальних закладах. Особливістю даного напрямку медіаосвіти є те, що вона або інтегрована у загальні навчальні дисципліни, або є окремою дисципліною у формі гуртків, факультативів, спеціальних навчальних курсів тощо. Професійну медіаосвіту здобувають здебільшого медіавикладачі у педагогічних вищих навчальних закладах, а також ті, хто має безперечне відношення до медіазасобів: журналісти, редактори, режисери, кінодіячі тощо. Як загальний, так і спеціальний напрямки медіаосвіти відповідають основним вимогам ЮНЕСКО щодо важливості поширення медіаосвіти у світі у загальних та спеціальних професійних закладах освіти усіх рівнів, а також як дистанційна, самостійна та безперервна форма медіанавчання. А.В. Мінбалеєв, Е.С. Бєсова шляхом об'єднання декількох напрямків доводять важливість існування ще одного напрямку медіаосвіти – допрофесійна або

довузівська медіаосвіта в закладах додаткової освіти (клубах, центрах естетичного виховання тощо) [4]. Ми також вважаємо за потрібне об'єднати декілька напрямків медіаосвіти та обумовити (зважаючи на наукову проблематику нашого дослідження) важливість використання додаткових медіаосвітніх засобів загальнопрофесійного спрямування у ефективній самостійній підготовці студентів технічних спеціальностей наступними чинниками:

1. Залучення медіазасобів у самостійну діяльність студентів дозволяє значно розширити перелік навчальних інформаційних джерел (окрім загальновідомих підручників, посібників та методичних рекомендацій).
2. Студенти технічних спеціальностей, на відміну від гуманітаріїв, дуже часто потерпають від проблеми подолання комунікативних бар'єрів, оскільки перелік навчальних предметів гуманітарного спрямування в силу професійної підготовки є обмеженим, а кількість навчальних годин, виділених на вивчення дисциплін загальноуніверситетського циклу (наприклад, вивчення української мови, історії України, філософії тощо), є недостатньою для вирішення даної проблеми.
3. Сучасний стан розвитку суспільства, який характеризується інформаційним вибухом та надшвидким розвитком інноваційних технологій у світі, вимагає від усіх членів суспільства (у тому числі і майбутніх технічних спеціалістів) досконалих знань та автоматичних навичок використання масмедійних джерел як у процесі навчання, так і в подальшому професійному житті. Подібні знання масмедіа педагоги називають інформаційною або медіакультурою. З теоретичної точки зору медіакультура – це сукупність інформаційно-комунікативних засобів, усіх цінностей людства, які сприяють формуванню суспільної свідомості та процесу соціалізації особистості. Особистість стає здатною сприймати, аналізувати, оцінювати медіатексти, займатись медіатворчістю та сприймати нові знання за допомогою медіа [6]. Отже, в процесі самостійної підготовки із залученням засобів масмедіа студент технічного ВНЗ має змогу сприймати нові професійні знання не хаотично, а послідовно, аналізуючи та оцінюючи подану інформацію.
4. Інформаційна або медійна культура студента, на думку медіапедагогів, підвищує якість навчального процесу, і СРС зокрема, адже студент стає «відкритим» для інформації, а професійна, якісна інформація викликає у нього, як у майбутнього технічного спеціаліста, беззаперечну зацікавленість і може слугувати подальшим мотивом для самостійної навчальної діяльності.

5. Оскільки навчальна самостійна діяльність у технічному ВНЗ є двостороннім процесом (викладач і студент беруть у ній участь: вплив викладача є опосередкованим у вигляді консультації або контролюючим, участь студента – активна, беззаперечна), то користь від такого процесу також є двосторонньою: викладач має змогу у повній мірі вивчити та залучити медіаінформаційні технології в самостійний навчальний процес, а також дослідити та відкоригувати ступінь впливу медіатекстів на успішність СРС.
6. Мас-медіа діють як своєрідний фільтр, який відбирає, компонує та тлумачить інформацію, виконують освітню та виховну функції, в силу свого широкого розповсюдження є своєрідним навчальним закладом для усіх, а отже, їх вплив є беззаперечним на студентів будь-якого профілю, у тому числі технічного.
7. Правильне, науково та методично обґрунтоване використання медійних засобів під час СРС дозволяє запобігти багатьом проблемам, які, на превеликий жаль, на сьогодні набули масштабного характеру і стали своєрідною хворобою інформаційного суспільства. Так, проблема насильства притаманна багатьом медіазасобам, зокрема деяким Інтернет-програмам, кінофільмам, розважальним телевізійним програмам: шоу, новинам тощо. На нашу думку, спрямованість деяких масмедіа на розваги для юної аудиторії має на меті створити видумані, абстраговані від реалій життя події так званого гарного життя для того, щоб відволікти увагу молоді від справжніх, серйозних проблем сьогодення та залучити її до примарного життя міфів та казок. Якщо співвіднести даний аспект із професійною самостійною підготовкою майбутніх технічних спеціалістів, ми побачимо, наприклад, що у художньому фільмі «Нафта» або «І проллється кров» американського виробництва є у великій кількості сцени вбивств, бійок, нецензурної лайки, етичних проблем, пов'язаних із неввічливим ставленням до старших тощо.

Головні висновки. Загальнопрофесійний напрямок підготовки майбутніх фахівців визначають, на нашу думку, загальні основи медіаосвіти, які здобув (або повинен здобути шляхом самостійної підготовки через слабку розвинутість або відсутність взагалі елементів медіа-освіти) майбутній технічний спеціаліст в закладах загальної навчально-виховної підготовки (загальноосвітня школа, спеціальний заклад (гімназія, коледж тощо)), а також професійне спрямування (у даному випадку нафтогазовидобувна тематика) засобів мас-медіа. Саме спеціальні професійні мас-медіа відіграють важливу роль у СРС технічних спеціальностей, особливо при підготовці до

практичних, семінарських та лабораторних занять, написанні рефератів, доповідей, курсових та дипломних проектів тощо.

Перспективи використання результатів дослідження. Результати нашого дослідження можуть бути використані для обґрунтування та подальшого ефективного використання медіаджерел як додаткових навчальних засобів і в процесі підготовки майбутніх технічних спеціалістів.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для судентів вищих навчальних закладів. [Електронний ресурс] / Н.П.Волкова // К. : Видавничий центр Академія, 2001.- 576 с. Режим доступу до посіб.: http://ebk.net.ua/Book/pedagogics/volkova_pedagogika/part3/3507.htm .- Назва з екрану
2. Гуріненко І.Ю.Сутність терміна "Медіа-засоби навчання" / І. Ю. Гуріненко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр / Класич. приват. ун-т. - Запоріжжя : [б. в.], 2009. - Вип. 3 (56). - С. 178-184.
3. Задорожна Н.Т., Кузнецова Т.В. Медіа-освіта // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / Гол.ред. В.Г.Кремень К.: Юрінком Інтер, - 2008. - С. 481.
4. Мінбалеєв А.В., Бєсова Е.С.Допрофесійна медіа-освіта та журналістика[Електронний ресурс] / А.В.Мінбалеєв, Е.С.Бєсова// Медиаобразование. Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики.- 2008. - № 4. - С.5. - Режим доступу до журн.: http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm. - Назва з екрану
5. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М.Фіцула //. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. – 2007. – С.161
6. Кузьмина М.В Видеоинформационное обеспечение учебного процесса как фактор формирования медиакультуры учащихся. [Електронний ресурс] / М.В. Кузьмина // Медиаобразование. Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики. - 2009. - №1. - С.19. - Режим доступу до журн.: http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm - Назва з екрану

СВАТЮК О.Р.,
доцент кафедри менеджменту
Львівського державного університету
внутрішніх справ

УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ СТУДЕНТА-ІНТЕЛЕКТУАЛА У ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА БОЛОНСЬКИМ ПРОЦЕСОМ

Обґрунтовано сутність і актуальність формування вмінь і навичок опрацювання наукової інформації студентами. Проведено аналіз проблем формування і практики використання стандартів вищої освіти в Україні за Болонським процесом.
Ключові слова: студент, вища освіта, Болонський процес.

Grounded essence and actuality of forming of abilities and skills of working of scientific information by students. The analysis of problems of forming and practice of the use of standards of higher education is conducted in Ukraine after Bolonskim by a process.
Keywords: student, higher education, Bolonskiy process.

Постановка проблеми. Вироблення будь-яким викладачем і навчальним закладом загалом у процесі навчання у студента вмінь і навичок здобувати знання самостійно вважається основною ознакою та найважливішою складовою якості освіти.

Категорія «вища освіта» перебуває у взаємозв'язку з певними поняттями, зокрема, «якість освіти», «ефективність професійної діяльності випускників», «якісна освіта студента», що підкреслює основне завдання - удосконалення системи формування й оцінки якості освіти студентів і визначає порівняння досягнутого рівня освіти з еталоном, роль якого відведена принципам Болонської декларації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблемою. Проблема якості вищої освіти досліджується з соціально-педагогічної, управлінської та філософської точок зору (Астаховою К.В., Губерським В.В., Кременем В.Г., Кузьміним О.Є., Мілютіною К.Л., Терещенком Т.В.) та набуває дедалі більшої актуальності.

Мета дослідження – на основі системного підходу провести обґрунтування концепції формування студента-інтелектуала у галузі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Головною метою Болонського процесу виступає консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і

© СВАТЮК О.Р., 2010.
УДК 658:378

вищої освіти у світовому вимірі.

Сьогодні освіта студента вищої школи в Україні проходить у руслі започаткованих в Європі процесів створення єдиного європейського освітнього простору, рекомендацій до нормативних вимог, що сформульовані у Лісабонській та Болонській конвенціях. Саме тому головною умовою відповідності систем освіти називають компетентність випускника вищого навчального закладу. Отже, основною проблемою для України є чітке визначення поняття кваліфікацій та їхнє оновлення, що має репрезентувати знання та компетенції, необхідні сучасній молодій людині.

Сьогодні модульна модель орієнтована не лише на екзаменаційні (вихідні), але й навчальні (вхідні) блоки і використовується при розробці програм підготовки і перепідготовки кадрів в країнах Євросоюзу. Дана модель передбачає опис окремих видів трудової діяльності, для яких наводиться перелік необхідних знань та навиків - модулі окремої компетенції. Для кожного такого модуля розробляються екзаменаційні вимоги, задоволення яких дає можливість отримання посвідчення. Освітній стандарт також описує навчальні цілі, вступні вимоги, рекомендації щодо послідовності проходження навчальних модулів. Перевагами цієї моделі є компактність навчальних блоків, краща пристосованість до індивідуальних особливостей тих, хто навчається; серед недоліків переважно відзначають ізольованість кожного модуля.

За даними 2009-2010 навчального року [1] прийнято студентів у ВНЗ I—II рівнів акредитації — 93,4 тис. осіб; у ВНЗ III-IV рівнів акредитації — 370,5 тис. осіб. Випущено фахівців із ВНЗ I-II рівнів акредитації - 114,8 тис.; із ВНЗ III-IV рівнів акредитації — 527,3 тис. осіб. Зокрема, кількість аспірантів — 34115 осіб, а докторантів — 1418 осіб [1].

Загалом у 2009 році в 444 державних ВНЗ поступило 269,2 тис. осіб, із них 9384 «пільговика», зокрема, 2808 осіб, що здобуватимуть освітньо-кваліфікаційний рівень «магістра». Також, в Україні здобувають освіту 44082 іноземці, з них більше половини студентів (30369 осіб) навчається у п'яти містах України. Так, у Харкові вищу освіту здобувають 12004 особи, у Києві — 7983, в Одесі — 4709, у Луганську — 3340 та Донецьку — 2333 студенти. Найбільше представників серед студентів-іноземців — з Китаю (6258 осіб), Росії (3886 осіб), Туркменістану (3823 осіб), Індії (2852) й Йорданії (2566 осіб) [1].

Як видно із сказаного, проблема формування студента-інтелектуала за статистикою - не питання певного часу, це постійний пошук і комплексний підхід.

Інтеграція у європейський освітній простір національної вищої школи вимагає використання власних класичних і пошуку нових форм і методів навчання. До того ж важливо, щоб освітні підходи у вищій школі не були статичними, «застиглими» утвореннями, які виконують функцію командно-адміністративного зрівнювання усіх і всього за деякою «нормою» або ж розраховані лише на певний мінімальний рівень знань, вмінь, навиків. Освітні принципи Болонської декларації повинні бути

спроможні надавати навчальному процесові динаміку руху, мають орієнтуватися на підтримку творчої роботи викладача та студента. Це можливо лише за умови подолання уніфікації нашої школи, зміни природи знань, змісту освіти, типу основних суб'єктів навчального процесу, які сьогодні обґрунтовано у проекті Закону України «Про вищу освіту».

Однак, методологічні підходи щодо вивчення і адаптовані до європейської освіти форми подання інформації студентам часто значно відстають від бажаного рівня через наявну матеріальну базу ВНЗ. Подання студентам відповідної навчальної інформації у формі лекційних, семінарських, практичних і лабораторних занять має відомі переваги та певні недоліки, які неодноразово висвітлювались, а тому не є предметом даної статті. Актуальнішою є проблема подання студентам наукової інформації. Ця складова навчального процесу є особливо важливою для ВНЗ, які орієнтуються на підготовку магістрів. На думку автора, наукова інформація прийнятною є не лише для студентів випускних курсів, але й для тих, хто відвідує наукові осередки студентів, гуртки, товариства.

Загальновідомим є проведення Всеукраїнського конкурсу «Кращий студент України», як щорічної системної програми, яка покликана виявити та надати імпульс до подальшого розвитку студентської молоді України як авангарду розвитку українського суспільства. Організатором Всеукраїнського конкурсу «Кращий студент України» у 2010р. є ВМГО «Студентська республіка» за організаційної підтримки Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту та Міністерства освіти і науки України. Дуже хочеться, щоб до студентського самоврядування почали ставитися як до організації, яка намагається запровадити позитивні зміни в житті студентів. Чомусь склалося хибне враження, що це закрита структура, до складу якої входить 20–30 осіб, які зібралися, про щось поговорили і розійшлися. Наші двері завжди відчинені й хочеться, щоб приходило дедалі більше студентів, адже роботи забагато не буває, бувають лише ті, хто не вміє її виконувати. Щодо результатів діяльності, то працює 5 комітетів, які курують різні напрями діяльності: наука, культура, спорт, туризм і міжнародні відносини, інформаційний та юридично-консультаційний відділи. Вдається виконувати всі завдання, проте потрібні активні ініціативні творчі особистості, щоб реалізовувати ще більше цікавих проектів.

Зокрема, українець Петро Мацак завоював титул Mister Model International-2010 на міжнародному конкурсі краси серед чоловіків Mister International-2010. Фінал конкурсу відбувся в Джакарті. У конкурсі брали участь 42 переможці національних відборів країн світу. Перше місце і головний титул конкурсу - Mister International-2010 - завоював представник Великої Британії, 22-річний Райан Тері. Друге місце отримав представник Бразилії, третє - Індонезії, четверте - Іспанії, п'яте дісталося грекам [2].

Певною матеріальною проблемою виступає переміщення студента для участі у ряді наукових та пізнавальних заходах. Починаючи з 1 вересня 2010 року, з метою

введення в експлуатацію інформаційно-аналітичної системи обліку і відшкодування пільг, які надаються студентам та учням при продажі проїзних квитків, продовжується поетапне впровадження електронного студентського (учнівського) квитка як елементу такої системи. «Пільговим проїздом залізницею можуть користуватися приблизно 2,7 млн. студентів, тобто необхідно буде виготовити близько 3 млн. студентських квитків з електронними чіпами. Для ефективної реалізації зазначеної ініціативи необхідно буде також визначити компанію-виробника з представництвом як мінімум в кожному регіоні», - прокоментував ініціативу МОН координатор громадської ініціативи «Студентський захист» [2].

З точки зору студентів, найпривабливішою є ігрова форма роботи з науковою інформацією [4]. Це успішно використовується у вищій школі через наступні позитивні якості: дуже високий рівень засвоєння матеріалу; цікава та рухлива для студента форма проведення; значний динамізм; поєднання знань індивіда і творчої групи (команди); формування лідерських якостей особистості; вироблення навичок швидкого прийняття відповідних рішень для організації процесу інтелектуального змагання; швидке формування робочого настрою і здатності адаптуватися до ситуації; можливість регулювати широти і глибини охоплення навчального матеріалу; непередбачене створення завдань різної складності для учасників; швидкість і об'єктивність оцінки.

Позитивно даний підхід підкреслює сучасне значення навчального процесу, як комплексної системи надання знань кожному студенту безпосередньо висококваліфікованим викладачем. Це обґрунтовує стимулювання кожного до самоосвіти, а саме: вироблення вмінь і навичок опрацювання матеріалу для самостійної роботи студента; розширення і поглиблення наявних знань на самостійне здобуття кількісних та якісних умінь; домінування самонавчання спрямованого на результат.

Доцільно переглянути семестр вивчення та обсяг навчальних курсів «Дослідна робота» і «Методологія наукових досліджень» для вивчення їх на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр». Це дозволить підвищити якість подання наукової інформації пересічному студентові з огляду на повний виклад методики і методології зокрема за фаховим спрямуванням.

Література

1. http://uk.wikipedia.org/wiki/Студент
2. http://www.osvita.org.ua/news/54722.html
3. http://www.unian.net/ukr/news/news-391635.html
4. http://www.klex.ru/31x

СЕКРЕТ І. В.,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов,
Дніпродзержинський державний
технічний університет

ДОЦІЛЬНІ МОДЕЛІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Статтю присвячено висвітленню особливостей формування іншомовної професійної компетентності студентів в умовах дистанційної освіти. У даному зв'язку наводяться моделі, які відбивають зміст формування іншомовної професійної компетентності в умовах дистанційної освіти та способи інтеграції засобів дистанційної освіти у денній формі навчання студентів.
Ключові слова: іншомовна професійна компетентність, дистанційна освіта.

В статье освещены особенности формирования иноязычной профессиональной компетентности в условиях дистанционного образования. В данной связи предлагаются модели, в которых отражается содержание учебного процесса, направленного на формирование иноязычной профессиональной компетенции в условиях дистанционного образования и способы интеграции элементов дистанционного образования в дневной форме обучения студентов.
Ключевые слова: иноязычная профессиональная компетентность, дистанционное образование.

The article describes peculiarities of enhancing the foreign language professional competence under conditions of the distance education. In this respect the models are suggested which present the content of enhancing the foreign language professional competence by means of distance education, and approaches of the distance education implementation into the practice of enhancing the foreign language professional competence in full-time learning.
Key words: foreign language professional competence, distance education.

© СЕКРЕТ І. В., 2010.
УДК 378.147

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Бурхливий розвиток інформаційних технологій та дистанційних засобів навчання, їх впровадження у практику навчальної діяльності значним чином змінило традиційні уявлення про зміст та способи викладання. Даний процес поряд із зміною парадигми навчання та зміщенням акцентів з формування знань, умінь та навичок на формування та розвиток компетентностей став поштовхом до істотних зрушень у викладанні дисциплін, що є обов'язковими для студентів вищого навчального закладу, зокрема, іноземної мови.

Проблема способів ефективного викладання іноземної мови для студентів, особливо технічних спеціальностей, не є новою, і завжди привертала увагу дослідників з різних галузей наукового знання. Однак з розвитком концепції формування професійної компетентності фахівця, актуальним є таке навчання іноземній мові, яке б сприяло розвитку у студентів компетенцій, необхідних для реалізації їх майбутньої професійної діяльності.

У даному зв'язку набуває особливої важливості розвиток поняття *іншомовної професійної компетентності*, яка визначається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем [2].

При цьому *дистанційна освіта* нами визначає як освіта людини, яка відбувається у процесі її взаємодії з віддаленими освітніми ресурсами і суб'єктами навчання за допомогою інформаційних технологій та засобів телекомунікацій. Дистанційна освіта розглядається як освіта, що здійснюється з переважанням у навчальному процесі дистанційних освітніх технологій, форм, методів і засобів навчання, а також з використанням інформації та освітніх масивів мережі Інтернет. Дистанційно можуть здобувати освіту особи, зараховані у навчальний заклад на будь-яку форму навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Серед проблем викладання іноземних мов із застосуванням інформаційних технологій, які розглядались у роботах дослідників останнім часом, виокремлюються наступні: розвиток дистанційного навчання та дистанційних форм освіти (О. Андреєв, Л.І. Зязюн, В.Кухаренко, В.І. Луговий, І.В. П'янковська, А.В. Ржевська, І.В. Секрет, С. Сисоєва, Ж.В. Таланова, Б.І. Шуневич, ін.); формування іншомовної комунікативної та іншомовної професійної компетентності у студентів вищих навчальних закладів (А.С. Андрієнко, Е.В. Бібікова, Н.М. Ізорія, Н.В. Копилова, О.В.

Кравченко, А.З. Насіханова, С.С. Склярова, І.В. Секрет, Ю.Ю. Солоднікова, В.Ф. Теніщева, ін.), впровадження інноваційних технологій у процес вивчення іноземних мов (Р.В. Ардовська, Н.В. Галанов, Є.І. Горошко, Т. П. Задорожня, В. Канаво, Н. М. Кримська, О.Г. Проніна, Р.Е. Садоян, І.В. Секрет, В.В. Угольков, О.І. Чеботарьова, ін.) та ін.

Однак, попри низку досліджень, що з'явились останнім часом, проблема формування іншомовної професійної компетентності в умовах дистанційної освіти залишається малорозробленою і потребує подальшого вивчення, зокрема, у плані змісту навчання, підходів до його реалізації та способів практичного впровадження елементів дистанційної освіти у практику.

Постановка завдань. З огляду на актуальність проблематики дослідження, метою даної статті є висвітлення основних положень концепції формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти та надання оглядових моделей практичної реалізації навчальній діяльності студентів, що здобувають освіту за денною формою навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі вивчення зарубіжного досвіду впровадження дистанційних форм освіти у практичну діяльність вищих навчальних закладів, систематизації та аналізу вітчизняних теоретичних і практичних досліджень формування іншомовної професійної та комунікативної компетентності у студентів вищих технічних навчальних закладів, з урахуванням власних спостережень, досвіду навчальної діяльності та експериментального аналізу навчально-інформаційних ресурсів мережі Інтернет, що використовуються студентами для вивчення іноземної мови, було розроблено концепцію формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти. В основу даної концепції було покладено наступні положення [2]:

Іншомовна професійна компетентність є складним інтегративним особистісно-професійним утворенням, яке реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови та/або в умовах іншомовної культури і забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем. Структура іншомовної професійної компетентності представляє собою сукупність взаємопов'язаних складових, серед яких виділяються: компетенції лінгвістичного рівня, компетенції комунікативного та соціолінгвістичного рівня; ключові, загально професійні та спеціальні компетенції [1, 2, 4].

1. Застосування інформаційних технологій при реалізації адекватно організованого змісту сприятиме формуванню іншомовної

професійної компетентності у сукупності всіх її структурних компонентів [3].

2. Серед інформаційно-комунікативних технологій, що можуть застосовуватись для формування іншомовної професійної компетентності виокремлюються наступні: текстовий редактор Word, веб-сайти мережі Інтернет, електронна пошта, чати, блоги, вікіпедії (Інтернет енциклопедії), вебінари (семінари, що проводяться у режимі он-лайн для групи слухачів), підкасти, віртуальні ігри та симуляції, словники та довідники у мережі Інтернет, навчальні матеріали та електронні підручники на асинхронних носіях CD, DVD, інтерактивні дошки, проектори, тощо [5].
3. Навчальна діяльність студентів у вищому технічному навчальному закладі повинна бути спрямована на формування професійної компетентності у певній галузі, отже дисципліни, що входять до навчального плану підготовки фахівців, повинні бути спрямовані на досягнення основної мети навчання – професійної компетентності; отже дисципліна «Іноземна мова», як будь-яка інша дисципліна гуманітарного блоку, повинна мати на меті розвиток складових професійної компетентності майбутнього фахівця.
4. Іншомовна професійна компетентність є утворенням, відповідним до професійної компетентності фахівця, яка реалізується в умовах іншомовного середовища засобами іноземної мови, отже метою навчальної діяльності студентів повинні стати, з одного боку, розвиток професійної компетентності у сукупності усіх її складових, а з іншого – проекція здобутого утворення у площину іншомовного середовища.
5. Якщо іншомовна комунікативна компетентність фахівця реалізується у спілкуванні з носієм іншомовної культури, то іншомовна професійна компетентність реалізується під час досягнення цілей професійної діяльності та/або створення професійно значущого продукту засобами іноземної мови.
6. Оскільки одним із засобів формування професійної компетентності та комунікативної компетентності як її складової є спілкування, то контекстне викладання дисципліни «Іноземна мова» на засадах компетентнісного, пропедевтичного, проблемно-діяльнісного, особистісно орієнтованого та комунікативного підходів до вивчення професійно обумовленого змісту та спрямованого на створення професійно значущого інформаційного продукту може стати передумовою ефективного формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця в умовах дистанційної освіти.

Методологічні засади формування іншомовної професійної компетентності в умовах дистанційної освіти викладені у теоретичній моделі (Рис. 1).

Рис.1
Теоретична модель формування іншомовної професійної компетентності в умовах дистанційної освіти

Соціальне замовлення: підготовка конкурентоспроможних висококваліфікованих фахівців	**Нормативна база:** державний стандарт професійної освіти, Європейські рекомендації мовної освіти, навчальні програми

Іншомовна професійна компетентність (компетенції лінгвістичного рівня, компетенції комунікативного та соціолінгвістичного рівня; професійні ключові компетенції (аксіологічна, культурологічна, життєтворча, морально-естетична), загально професійні компетенції (предметна (інформаційна та практична), міжпредметна (загальногуманітарна / загальнотехнічна), професійно-комунікативна, педагогічна, психологічна, рефлексивна) та спеціальні компетенції**)**

Підходи: компетентнісний, пропедевтичний, проблемно-діяльнісний, особистісно орієнтований, комунікативний	**Принципи**: професійної обумовленості, інтегративності, новітності, свідомості, індивідуалізації, активності, комунікативності, функціональності

Зміст

Пізнавальний аспект: формування уявлень про особливості професійного та ділового спілкування в іншомовному культурному середовищі, сфери професійної взаємодії з іншомовними фахівцями	**Розвивальний аспект:** розвиток суб'єктно – об'єктних характеристик особистості, комунікативних здібностей, професійних і творчих компетенцій	**Виховний аспект:** оволодіння професійними цінностями, нормами, виховання поваги до представників інших культур, тощо	**Навчальний аспект:** навички функціонального застосування іншомовних засобів у професійному контексті

Навчальна взаємодія: співпраця, співтворчість	**Методи**: дослідницькі, проектні, проблемний підхід моделювання профес. ситуацій	**Форми**: аудиторна робота, самостійна (індивідуальна, групова, синхронна віртуальна, асинхронна), позааудиторна (дослідницька, виховна)	**Етапи**: початковий (1 семестр 1 курсу), середній (2-3 семестри), просунутий (магістратура)

Критерії сформованості: володіння навичками лінгвістичної реалізації професійної (усної, письмової) комунікації, досягнення комунікативних цілей у різних типах спілкування (офіційне, неофіційне, ділове, академічне(навчальне, наукове)), навички створення інформаційного продукту засобами іноземної мови, володіння морально-етичними нормами та професійними цінностями, навички виконання професійних функцій засобами іноземної мови

Рівні

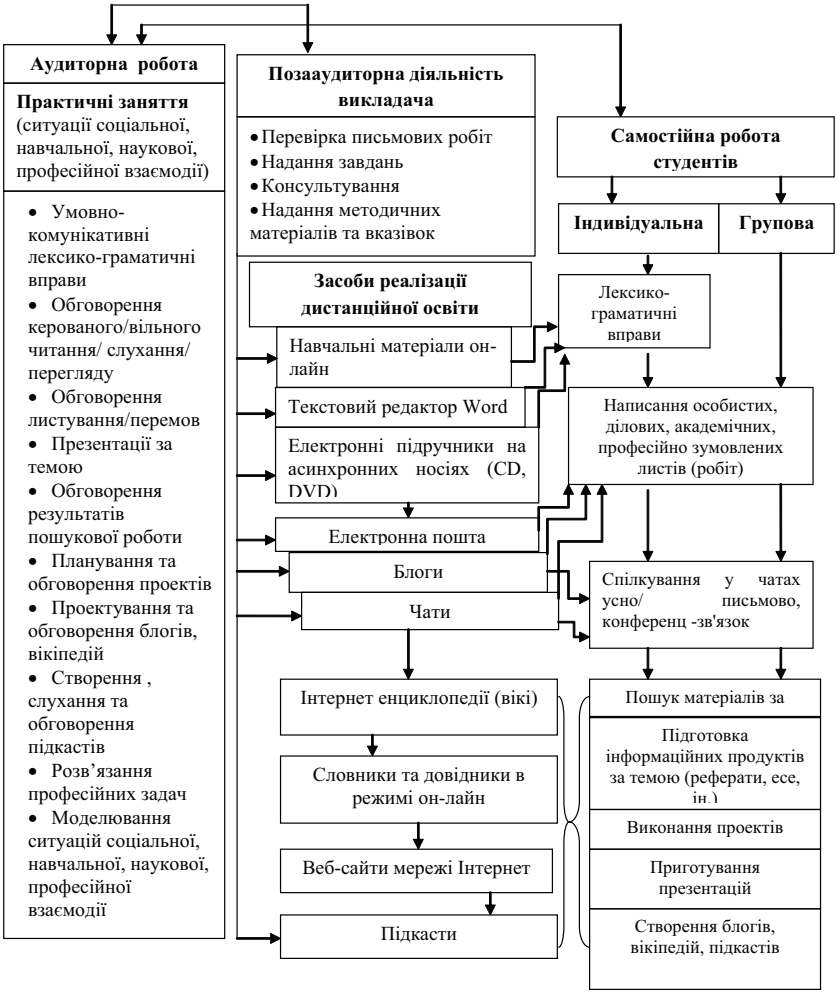
Початковий	**Середній**	**Високий**

Рівні		
Початковий	**Середній**	**Високий**

Технології: кейси, підготовка та реалізація проектів, мозковий штурм, складання логіко-смислових карт-проблем, дискусії, рольові та ділові ігри, моделювання ситуацій, наукове та навчальне дослідження, інтерв'ю, створення інформаційного продукту, розв'язання типових та творчих професійних задач	**Засоби реалізації:** текстовий редактор *Word,* веб-сайти мережі Інтернет, проектні роботи з використанням Інтернет, електронна пошта, чати, блоги, вікі (Інтернет енциклопедії), підкасти, словники та довідники в режимі он-лайн, навчальні матеріали та електронні підручники на асинхронних носіях CD, DVD, інтерактивні дошки, проектори, тощо
Педагогічні умови: інтеграція дисципліни «Іноземна мова» за змістом та цілями у контекст фахових дисциплін, формування алгоритмів реалізації іншомовної професійної комунікації, розвиток творчого мислення у вирішення професійних задач, проблемність у формуванні навчальних задач та ситуацій, формування пізнавальної мотивації, інформаційної культури та критичного мислення, відповідність змісту та засобів навчання індивідуальним можливостям, здібностям та навчальним потребам студентів, формування умінь стратегічного планування, самоаналізу, контролю та самооцінки у здійсненні змодельованої професійної діяльності	
Форми контролю: анкети, тести, контрольні роботи, творчі роботи, дослідницькі проекти, записи здійсненої комунікації, тощо.	

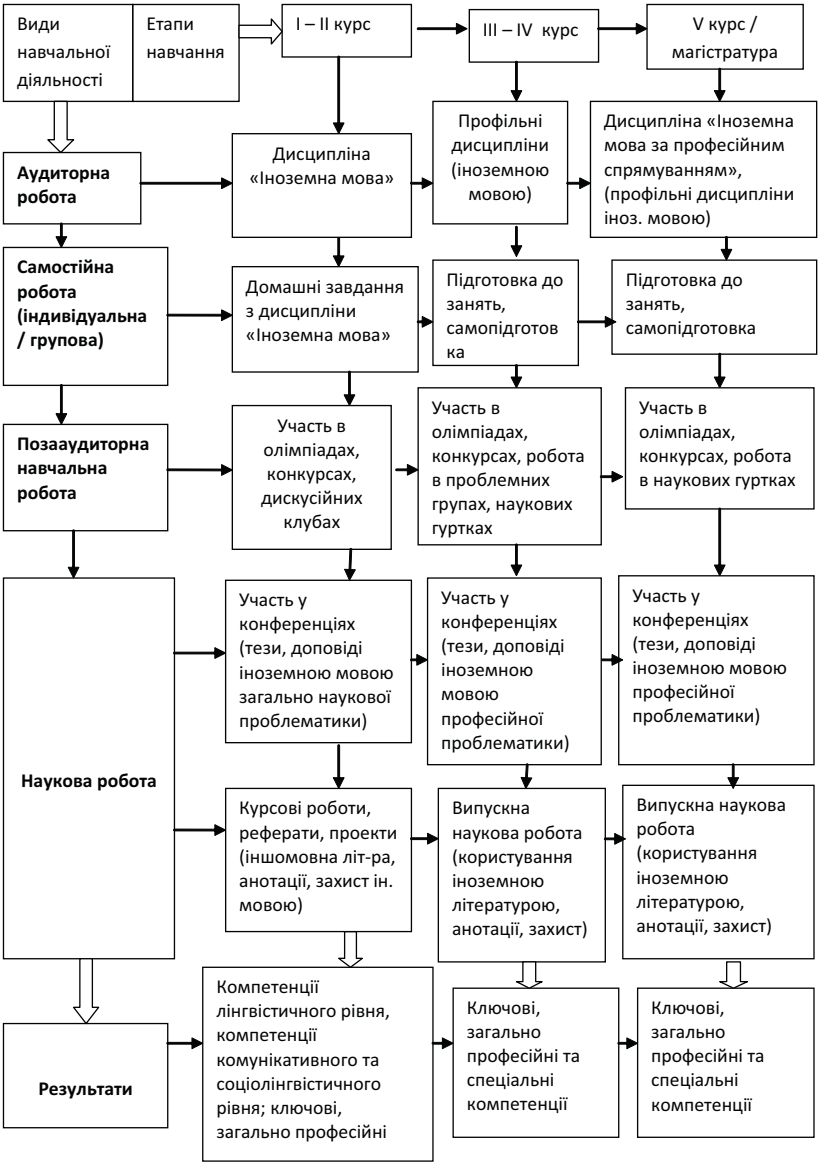
З урахуванням особливостей формування іншомовної професійної компетентності у студентів вищого навчального закладу впровадження засобів реалізації дистанційної освіти в умови денного вивчення дисципліни «Іноземна мова» повинно здійснюватись з урахуванням наступних психолого-педагогічних умов: змістова вмотивованість – обумовленість використання інноваційних технологій навчальними цілями та змістом дисципліни; спрямованість змістового наповнення на висвітлення соціокультурних особливостей спільноти, мова якої вивчається, та професійно орієнтовані аспекти діяльності певного фаху; проблемність та комунікативна спрямованість завдань; відповідність віковим особливостям, мотиваційній спрямованості та пізнавальним інтересам студентів; диференційоване використання з урахуванням стартового рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності та рівня, який необхідно досягти; технічна та методична легкість використання у навчальному процесі; адекватне співвідношення використання інноваційних технологій для організації аудиторної та самостійної роботи студентів; організація різних режимів навчальної діяльності – від індивідуальної до групової – у її різних за характером і лонгитюдністю формах; можливість саморегулювання студентами процесу розвитку іншомовної професійної компетентності та самостійної постановки задач з наступним їх досягненням [3]. Способи інтеграції засобів дистанційної освіти у процес вивчення дисципліни «Іноземна мова» студентами вищих технічних навчальних закладів наведено у моделі (Рис.2).

Рис. 2
Модель інтеграції засобів дистанційної освіти у формуванні іншомовної професійної компетентності в умовах денного навчання (дисципліна «Іноземна мова»)



При цьому необхідно зауважити, що формування іншомовної професійної компетентності не повинно обмежуватись однією дисципліною «Іноземна мова», що викладається на початкових курсах вищого навчального закладу. Для досягнення максимальних результатів у даному напрямку навчальна діяльність студентів повинна носити системний характер і ґрунтуватись на

Рис. 3
Доцільна модель формування іншомовної професійної компетентності на різних етапах підготовки студентів у вищому навчальному закладі



принципах послідовності, цілеспрямованості та інтегративності усіх її складових компонентів. Найбільш вагомі результати навчання, які відбиватимуться на рівні конкурентоспроможності майбутнього фахівця, можуть бути досягнуті у наслідок сумісних зусиль викладачів іноземної мови, викладачів профільних дисциплін, фахівців – керівників наукових робіт студентів та адміністрації вищого навчального закладу. Системний підхід до формування іншомовної професійної компетентності у вищому технічному навчальному закладі викладено у моделі (Рис.3).

Висновки. Підбиваючи підсумки викладеного вище, необхідно зауважити, що запропонований підхід не вичерпується положеннями, викладеними у наведених моделях, і потребує продовження досліджень. Так, **перспективним напрямком** у вивченні даної проблематики може стати дослідження способів розвитку творчих здібностей студентів у контексті формування іншомовної професійної компетентності засобами дистанційної освіти, способів їх контролю та визначення стратегій до оцінки загального рівня розвитку іншомовної професійної компетентності студентів.

Література

1. Изория Н.М. Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Н.М. Изория. – Москва, 2008. – 24 с.
2. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2010. - № 2. – с. 35-41
3. Секрет І.В. Методологічні передумови розробки електронного підручника з іноземної мови за професійним спрямуванням. // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції «Інноваційні процеси та технології в сучасному університеті». – Том 3: «Сучасні методичні підходи в організації навчального процесу». м. Донецьк, 22 квітня 2009 р. – стор. 157 -160.
4. Стенина Н.С. Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов, обучающихся в высших художественных учебных заведениях России: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. – «Теория и методика профессионального образования» / Н.С. Стенина. – Москва, 2007. – 24 с.
5. Gavin Dudeney, Nicky Hockly (2007) How to Teach English with Technology. Series Editor: Jeremy Harmer. Pearson Education Limited.

БІЛУХА Т.І.,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології
Черкаського національного
університету імені Богдана
Хмельницького, м. Черкаси
СЕРГІЄНКО І.М.,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології
Черкаського національного
університету імені Богдана
Хмельницького, м. Черкаси

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Розглядається поняття прогресивних индивідуально-особистісних змін майбітніх психологів-практиків у процесі активного соціально-психологічного навчання. У статті розкриваються механизми позитивної дезинтеграції та вторинної інтеграції як передумова особистісних змін у суб'єкта саморозвитку.

Рассматривается понятие прогрессивных индивидуально-личностных изменений будущего психолога-практика в процессе активного социально-психологического обучения. В статье раскрываются механизмы позитивной дезинтеграции и вторичной интеграции как предпосылка личностных изменений субъекта саморазвития.

The concept of progressive individually-personality changes of future psychologist-practical worker is examined in the process of the active socially-psychological teaching. The mechanisms of positive disintegration and second integration as pre-condition of personality changes of subject of selfdevelopment open up in the article.

Практична психологія у своїй основі пов'язана із забезпеченням прогресивних новоутворень через послаблення стереотипних тенденцій, які

 © БІЛУХА Т.І., СЕРГІЄНКО І.М., 2010. УДК 371.134; 159.9

деструктивно впливають на взаємодію суб'єкта з іншими людьми. У даному контексті важливою є проблема психологічного забезпечення прогресивних індивідуально-особистісних змін психолога-практика, який надає допомогу іншим людям у їхньому особистісному розвитку. Підготовка психологів-практиків у вищих навчальних закладах у відповідності з вимогами Болонської системи передбачає не лише отримання ними системи фахових знань, вмінь та навичок, але й особистісну самозміну майбутніх спеціалістів з метою ефективного виконання своїх функціональних обов'язків, що відповідатимуть одержаному фаху. Активне соціально-психологічне навчання є тією дисципліною у навчальному плані, що спрямована на вирішення цього завдання шляхом безпосередньої участі студентів у інтерактивні й груповій роботі, метою якої є глибинне самопізнання та самокорекція власної особистості.

Розвиток особистості полягає не лише у побудові вищих її рівнів, а й у послабленні існуючих структур, які виражають стереотипізовані установки і форми поведінки. Вітчизняні та зарубіжні дослідження у кінці 70-х і на початку 90-х років засвідчують науковий інтерес до питання вивчення *особистісної зміни* з акцентом на процесуальній стороні у термінах розвитку. Аналізуючи погляди вчених, можна дійти висновку, що існує кілька точок зору на питання співвіднесення понять особистісної зміни і розвитку [1; 3; 5; 6], трактування зміни як родового процесу відносно розвитку (Л. Анциферова, Л. Ільїчев, Г. Давидов [2; 4]). Якщо виходити із погляду вчених на те, що формами розвитку є прогрес (як магістральний напрям розвитку) і регрес (який також сприяє оновленню системи, але шляхом зростання її спеціалізованості), а зміна – лише прогрес, то розвиток розглядається в якості внутрішньосистемної зміни [11]. У розробці представленої теми ми спираємося на теоретико-методологічні положення глибинно-психологического підходу [14], що дозволяє надавати допомогу майбутньому психологові у його особистісному саморозвитку на основі каталізування процесів самопізнання і самокорекції суб'єктом власних установок у процесі АСПН.

Метою нашого дослідження є розкриття питання особистісних змін майбутнього психолога-практика у процесі активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленого Т.С. Яценко [13; 14]. *Методи* нашого дослідження складають загально-наукова група методів (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація), включене спостереження у процес групової психокорекції особистості за методом АСПН.

Аналіз науково-психологічної літератури засвідчує, що *особистісна зміна* може трактуватися як система форм, що розкриває певну здатність, яка може започатковуватися і розвиватися у процесі соціалізації особистості та розповсюджуватися як на всю структуру особистості, так і на окремі її компоненти. Цей процес в тій чи іншій мірі усвідомлюється та реалізується у

відповідних природних або спеціалізованих для особистісної зміни умовах (психоконсультування, психокорекція, психотерапія) [9].

Г.С. Костюк запропонував поняття *зміни* у контексті визначення цілісного розвитку живої людської істоти, а також робив наголос у розвитку особистості на її здатності до самонавчання та самовиховання [8]. Генетико-моделюючий підхід С.Д. Максименко цінний тим, що аспекти, пов'язані із психічними змінами, розглядаються у контексті категорії саморозвитку. Вчений робить наголос на суб'єктну позицію людини як важливу особистісну передумову забезпечення її власного розвитку в одній з сфер психічного [10]. Водночас питання дослідження внутрішньо-особистісних ланок, які опосередковують реалізацію процесу психологічних самозмін на основі застосування суб'єктом різних видів діяльності та пропонованих соціумом засобів, залишається недостатньо розкритим бо потребує заглиблення у процеси, значна частина яких відбувається симультанно і на підсвідомому рівні, тому важко піддається самоспостереженню і рефлексії.

Г.С. Костюк дотримувався принципу, що потрібно "вивчати особистість, перетворюючи її" [8, с. 8]. Для видатного українського вченого однією з центральних наукових проблем виступала категорія "психічного розвитку особистості" [8], яке він розглядав через поняття "зміна": "Розвиток – це *зміни (курсив – Г.С.)* живої людської системи, зміни не випадкові, *необхідні, послідовні (курсив – Г.С.),* пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, і *прогресивні (курсив – Г.С.)* тобто такі, що характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне й функціональне вдосконалення" [8, с. 70]. При цьому він розрізняв кількісні та якісні зміни, які є взаємопов'язаними у розвитку людини.

Г.С. Костюк, аналізуючи питання про розвиток особистості у процесі навчання наголошував на якісні зміни особистості: "Розвиток не вичерпується тими змінами індивіда, які є прямими результатами його учіння. Розвиток включає переробку, *систематизацію, узагальнення (курсив – Г.С.),* того, що ним засвоюється в ході різних видів діяльності, і являє собою *цілісні якісні зміни особистості (курсив – Г.С.),* які знаменують виникнення її можливостей засвоювати складніші знання і вміння, включатися у самостійне здобування знань" [8, с. 86].

У нашому розумінні *саморозвиток* – це розкриття особистістю власного потенціалу, нове бачення можливостей для самореалізації особистості шляхом оптимізації особистісних передумов спілкування за рахунок змін у функціонуванні його цілісної особистісної структури. Зміна ставлення особистості до нового стану (у психологічних, економічних, фізичних аспектах), формування у неї психологічної готовності и здатності "бути суб'єктом власного розвитку" передбачає діагностику психологічних факторів, які блокують подальше

формування потрібних для вирішення актуальної життєвої задачі адаптаційних і регуляторних систем. Розуміння неповторності психічного світу кожної людини потребує тонкого, уважного підходу фахівця до виявленню внутрішніх конфліктів, бар'єрів на шляху особистісного саморозвитку.

Особистість, що розвивається, з необхідністю стикається із проблемою неузгоження між існуючими у неї засобами як операційним компонентом забезпечення життєвої діяльності та мотиваційно-смисловим компонентом. Застарілі атрибутивні моделі особистості майбутнього психолога, пов'язані із стереотипними, звичними для неї засобами реагування на події, стають перепоною для психологічних та соціально-психологічних змін, навчання нових форм, стилів, різновидів фахової взаємодії. Момент неузгодження між потребами нової актуальної життєвої ситуації та наявними у особи засобами реагування на неї може переживатися особистістю як криза або як проблемна ситуація. Усвідомлення внутрішньоособистісної конфліктної ситуації як проблемно-розвиваючої відкриває перед суб'єктом життєтворчості необхідність у пошуку напряму особистісних змін. При цьому пошукову активність психіки майбутнього психолога-практика може бути спрямовано на пошук засобів:

- керування системами взаємодії „психолог-клієнт", „психолог-група";
- керування власним внутрішнім станом, пов'язаним із переживанням актуальної проблемної ситуації;
- забезпечення оптимального для досягнення цілей психологічної допомоги емоційного стану суб'єктів взаємодії (клієнта, групи).

Груповий процес активного соціально-психологічного навчання втілює можливості забезпечення індивідуально неповторного розвитку особистості майбутнього психолога-практика. Методичні засади АСПН сприяють становленню важливих для оптимізації процесу спілкування та розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця, зокрема: уміння вчитися на власному досвіді міжособистісної взаємодії; бути у ситуації "тут і тепер" і, водночас, поза нею; рефлексувати почуття; здатність до прийняття себе та іншого; розвиток навичок активного слухання та контролю за собою і т. ін. Окрім того, розширюється соціально-перцептивна компетентність майбутнього психолога у розумінні себе і оточуючих людей, а також ситуації спілкування. У процесі АСПН майбутні психологи отримують неповторний досвід у контексті особистісного зросту та оптимізації взаємин з іншими людьми.

На думку Т. С. Яценко, розвиток – це не тільки створення вищих рівнів структури особистості, а й попереднє послаблення існуючих неефективних структур, які стосуються стереотипізованих тенденцій і установок у поведінці, що стимулюються примітивними імпульсами, вузькими біологічними тенденціями і цілями [14]. Ми вважаємо, що необхідною умовою розвитку особистості індивіда є послаблення інтегрованості особистісної структури, що

відкриває можливість для конструктивних її змін. Цей процес можливий за умови, якщо "розхитати рівновагу, яка у дитини утворилася з таким несприятливим для неї середовищем" [7, с. 36]. У контексті здатності до розвитку особистості важливим є питання визначення рівнів інтеграції особистісної структури суб'єкта. Поняття "інтеграція" походить від латинського integratio (відновлення, поповнення цілого) і означає об'єднання у ціле яких-небудь частин, елементів [12, с. 201]. На противагу інтеграції, дезінтеграція означає послаблення і неузгоджуваність цілісності. Терміном "інтеграція" позначають позитивні процеси в соціальному та індивідуальному аспектах. Поняття "дезінтеграція" використовується для позначення негативних, небажаних процесів.

Поняття інтеграції та дезінтеграції окремі дослідники пов'язують із розумінням психічного здоров'я суб'єкта. При цьому до інтеграційних показників відносять "відчуття реальності", а в контексті тренінг-групи – функцію консолідації, відсутності виражених тенденцій до домінування одного члена групи над іншим. До дезінтеграційних показників суб'єкта відносять поведінку, яка виражає інфантильні установки, зокрема: самозакоханість, самолюбство, тривожність, страх, заздрощі, гнів, надмірна втома, смуток, депресія, тощо. Дезінтеграційною ознакою виступають відхилення у мові, порушення усталеного почерку, різні прояви роздвоєння особистості. Дезінтеграція може нести позитивний ефект у випадку стимуляції творчого потенціалу особистості, а при наявності інволюційних змін має місце негативна дезінтеграція.

К. Домбровський [15; 16] спеціально досліджував ознаки, за якими можна відрізнити позитивну і негативну дезінтеграцію. На основі багаторічних досліджень він дійшов висновку про ознаки позитивного характеру дезінтеграції: превалювання багаторівневої дезінтеграції над одноріневою, активізація і розширення здібностей самоусвідомлення, самоконтролю і самозміни, перевага глобальних форм дезінтеграції над звуженими, частковими, локальними. Поняття позитивної дезінтеграції К. Домбровський пов'язує з позитивним процесом розвитку, який є перехідним на шляху становлення більш високого рівня психічних можливостей людини, її культури.

Таким чином, у міру розвитку людини, її культури, мислення, волі, здатності до самоусвідомлення, дезінтеграція може набувати більш позитивного характеру і переростати в інтеграцію на вищому рівні розвитку. Саме "позитивна" дезінтеграція, передбачає зміни, які призводять до емоційно-особистісного зближення індивіда з оточуючими його людьми, підвищують емпатію, взаєморозуміння і ефективність спільної діяльності, що є своєрідним шляхом створення нової інтегральної структури особистості на більш високому рівні її розвитку. Отже, позитивність процесу дезінтеграції залежить від того, чи сприяє вона розвитку індивіда, його еволюції, чи веде до інволюції .

Розвиток, у розумінні К. Домбровського, – це процес, а не статичність. Він передбачає часткову дезінтеграцію та часткову вторинну інтеграцію, які проходять багаторівневий шлях. Часткова інтеграція означає перетворення у вищі форми всього, що є ригідним, примітивним. Ослаблення деструктивних тенденцій сприяє становленню вторинних процесів інтеграції на вищому рівні розвитку. Наближення до психічного здоров'я, за твердженням К. Домбровського, полягає у проходженні індивідом позитивної дезінтеграції і часткової вторинної інтеграції у напрямі глобальної інтеграції [15] .

Відмінності у впровадженні понять "дезінтеграція" та "інтеграція" у наукових дослідженнях К. Домбровського та у психокорекційній практиці за методом АСПН існують, зокрема, у використанні нами цих понять у контексті пояснення механізмів групової психокорекції, тоді як польський вчений вибудовував наукові висновки на основі індивідуальної психотерапії.

Т. С. Яценко відзначає, що позитивна дезінтеграція і вторинна інтеграція на більш високому рівні розвитку психіки є головними механізмами процесу групової психокорекції. "Якщо в груповій динаміці АСПН головну увагу керівника зосереджено переважно на інтеграції групи, то в індивідуально-особистісній – на процесі позитивної дезінтеграції, що закономірно веде до інтеграції психіки на більш високому рівні розвитку" [14, с. 31].

Особистісна психокорекція за методом АСПН характеризується наявністю групового ефекту, що забезпечується розвитком стосунків у групі в результаті її інтеграції. Динаміка групи сприяє реалізації принципу багаторівневості, що пов'язаний із єдністю діагностичного та психокорекційного впливу на її учасника. Багаторівневість групового процесу означає змінюваність часткової позитивної дезінтеграції на часткову вторинну інтеграцію на вищому рівні розвитку психіки суб'єкта. За своєю силою і часовими параметрами процеси дезінтеграції та інтеграції повинні мати зворотний взаємозв'язок, при цьому інтеграція групи в якийсь проміжок часу може випереджати особистісну дезінтеграцію, що повинно враховуватись керівником групи. Динаміка розвитку групи та індивідуально-особистісних змін її учасників відзначаються стійкою взаємозалежністю: чим вищий рівень групової інтеграції, тим більше відкривається можливостей для індивідуально-особистісної дезінтеграції застарілих регресивних психологічних структур і формування прогресивних. Процес інтеграції групи відіграє лише допоміжну роль у контексті цілей психокорекції, а позитивна дезінтеграція має безпосереднє відношення до особистісних змін учасників навчання.

З огляду на вище зазначене, важливо виділити у контексті групового психокорекційного впливу на особистість майбутнього психолога-практика прогресивних особистісних змін, що визначаються груповою динамікою. Т. С. Яценко вказує на те, що „АСПН – це не що інше, як динамічна психолого-

педагогічна система, в якій групові і особистісні зміни знаходяться у тісному взаємозв'язку" [13, с. 102]. Феномен групової динаміки відображає об'єктивні закономірності групового розвитку.

На початку роботи групи у учасників (майбутніх психологів-практиків) можуть виникнути відчуття невизначеності та нерозуміння мети навчання, а присутність малознайомих людей (тренінгова група АСПН створюється зі студентів різних навчальних груп) посилює відчуття тривоги, невпевненості у собі. Принципи групи забезпечують адаптацію її учасників до специфіки АСПН через створення атмосфери психологічної безпеки, нівелювання ситуативних захистів, чому сприяють відчуття довіри та підтримки, скорочення емоційної дистанції.

Пізніше це підкріплюється відчуттям єдності у дослідницькому інтересі при збереженні автономності та індивідуальної неповторності суб'єкта навчання. Останнє виступає показником групової інтеграції, яка є необхідною передумовою глибинно-психологічної індивідуальної дезінтеграції з вираженими ознаками позитивного її характеру. А саме: розширенням самоусвідомлення учасників групової взаємодії, багаторівневістю процесів дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку; опануванням навичками самопізнання та самоаналізу учасниками психокорекції; наявністю взаємопідтримки та психологічної захищеності та ін., що відкриває можливість прийняття індивідом зворотного зв'язку від учасників групи.

Отже, розвиток групи каталізує готовність до індивідуально-особистісних змін її учасників. На думку Т. С. Яценко, "ми у групі АСПН намагаємося дезінтегрувати перш за все ілюзорні уявлення суб'єкта про себе, що визначають соціально-перцептивні викривлення, і тим самим підвищуємо його відчуття реальності" [13, с. 89]. Прогресивні особистісні зміни забезпечуються більшою мірою когнітивним потенціалом самого суб'єкта, що передбачає залучення до процесу глибинного пізнання його розумових можливостей, здатності до раціонального осмислення ним власних емоційних реакцій та поведінкових актів, що виникли під тиском емоцій, а також самостійного віднаходження інфантильних передумов непродуктивної поведінки.

Таким чином, характеристики позитивної дезінтеграції, які у процесі індивідуальної психотерапії виділив К. Домбровский, підтверджуються при дезінтеграції індивіда у процесі групової психокорекції за методом АСПН, зокрема: дезінтеграція носить багаторівневий характер; здійснюється за рахунок розширення самоусвідомлення і набуття здатності власної психодіагностики, самоаналізу і т. ін.

Вище сказане підкреслює необхідність зосереджувати особливу увагу у ході дослідження механізмів особистісних змін суб'єкта під час групових занять специфічним умовам, які: породжують дезінтеграцію особистісної структури

суб'єкта; забезпечують позитивний характер дезінтеграції, що прокладає шлях процесу вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку особистості майбутнього психолога. За нашими переконаннями, практика психокорекційної роботи, яка враховує дії механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку, принесе високі результати у особистісному зростанні суб'єкта. Тому вагомим є питання забезпечення позитивного характеру дезінтеграції й упередження негативних її характеристик у процесі групової психокорекції.

Важливими є дії керівника групи, спрямовані на позитивну дезінтеграцію, що виключає провокування негативної реакції на будь-кого із членів групи. Група АСПН сприяє виробленню незалежності від інших людей та від керівника в процесі новостановлень у напрямі інтеграції особистісної структури на більш високому рівні розвитку. Завдяки єдності процесів дезінтеграції та інтеграції у процесі АСПН значно зменшується вплив стресогенних чинників (фрустрації, приниженості та ін.), які здатні призводити до деструктивних змін, що зумовлюють регрес. Водночас, "наявність оптимального емоційного напруження сприяє підвищенню сенситивності, чутливості й активізує процес інтеграції рис характеру, а також дає можливість відрізнити прогресивніше, цінніше від регресивного. Все це у процесі навчання особи в групі АСПН має забезпечити не тільки зміну фаз дезінтеграції та інтеграції, а й багаторівневий їх розвиток" [14, с. 52].

Висновки. Таким чином, розуміння майбутніми практичними психологами механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку, їх багаторівневості, поступальності з урахуванням ступеня готовності суб'єкта до засвоєння нової інформації розширює діапазон сприйняття динамічних аспектів групового процесу та індивідуально-особистісних змін учасників групи, що упереджує можливість негативних ефектів психологічної практики.

Вивчення студентами психологами-практиками навчального курсу „Активне соціально-психологічне навчання" призводить до розвитку їх здатності критично ставитись до існуючих особистісних стереотипів і звичок, аналізувати власну багаторівневу психічну реальність та співставставляти її з вимогами фахової взаємодії, приймати рішення щодо активізації роботи над собою у напрямі забезпечення необхідних для майбутньої діяльності особистісних змін.

Література

1. Абдульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – С. 13-170.

3. Анциферова Л. И., Завалишина Д. Н., Рыбалко Е. Ф. Категория развития в психологи // Категории материалистической діалектики в психологи. – М.: Наука, 1988. – 245 с.
4. Бом Д. Квантовая теорія. – М.: Наука, 1965. – 727 с.
5. Давыдов В. В. О перспективах теории деятельностит // Вест ник Московського университета: Психология. – Серия 14. – 1993. - № 2. –С. 25-31.
6. Ильичев Л. Ф., Давидова Г. А. Материалистическая диалектика и проблема развития // Вопросы философии. – 1985. - № 3. – С. 12-21.
7. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск: изд-во Беларусского у-та, 1976.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с
9. Лушин П. В. Психология личностного изменения. – Кировоград: ООО «Имэкс ЛТД», 2002. – 360 с.
10. Максименко С. Д. Генезис существования личности.: – К.: Изд-во ООО "КММ", 2006. – 240 с.
11. Материалистическая диалектика как общая теорія развития: Философские основы теории развития / Под общ. ред. Л. Ф. Ильичева. – М.: Наука, 1982. – 244 с.
12. Словарь иностранных слов. – М.: Рус.яз.,1988. – 624 с.
13. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
14. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
15. Dąbrowski K. Dezintegracja pozytywna. PIW, Warshawa, 1979, 119p.
16. Dąbrowski K. Zdorowie psychiczne jako structury i funkcie zintegrowane // Zdorowie psychiczne. – Warshawa: Polske Wydawnictwo Naukowe, 1979. – S. 201-260.

СТАРЧЕНКО М. В.,
викладач, НМУ ім. О.О. Богомольця

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ЗАПРОВАДЖЕННІ COOPERATIVE LEARNING ПІД ЧАС ВВЕДЕННЯ ТА ЗАКРІПЛЕННЯ МЕДИЧНОЇ ЛЕКСИКИ

Постановка проблеми. Згідно останній тенденцій вищої освіти до запровадження інтерактивних технологій навчання широкого розповсюдження набула методика Cooperative learning, або навчання у так званих малих групах. Особливо ефективною дана методика є при викладанні іноземних мов, адже навчання іноземних мов є комунікативно спрямованим, і при організації навчального процесу в малих групах, із урахуванням індивідуальних особливостей та гнучкою системою викладання(що і обумовлює власне інтерактивність), результативність навчання зростає. На власному досвіді запровадження методики в процес навчання автори підтверджують високу ефективність методу, підвищення мотивації студентів, тощо.

Не зважаючи на великий обсяг літератури, присвяченої інтерактивним технологіям навчання, існує незначна кількість публікацій, присвячених запровадженню методики при навчанні професійно спрямованої іноземної мови у немовних навчальних закладах. Зміна програм навчання іноземної мови у ВНЗ та акцентування значення професійно спрямованої іноземної мови як однієї із можливостей у майбутньому гідно представляти нашу країну на світовому ринку праці зумовила необхідність вибору теми нашого дослідження: власне організація пізнавальної діяльності студентів при запровадженні Cooperative Learning під час роботи з медичною лексикою (професійно спрямована іноземна мова- медицина).

Мета дослідження.

Авторами було обрано тематику введення та закріплення лексичних одиниць професійно спрямованої іноземної мови тому, що вивчення професійно спрямованої лексики становить головну частину навчання професійної мови(граматичні та синтаксичні особливості не відіграють такого значення як знання професійної лексики). Мета дослідження- дати визначення поняттю «організація пізнавальної діяльності студентів» в контексті методики Cooperative Learning при навчанні медичної лексики іноземною мовою, визначити головні особливості та принципи організації такого навчання, а також порівняти результативність навчання за традиційною методикою, без інтерактивності, та з методикою Cooperative Learning.

© СТАРЧЕНКО М. В., 2010.

Аналіз літератури.

Поняття «інтерактивна педагогіка» було запропоновано німецьким педагогом Гансом Фріцем у 1975р, який визначмв головну суть інтерактивного навчання – зміна та поліпшення моделей поведінки учасників навчального процесу[2]. Слово «інтеракція» позначає взаємодію, взаємодію учня та вчителя під час процесу навчання, в якій і вчитель, і учень обидва є суб'єктами навчання. Навчання нового матеріалу за умов активної міжособистісної взаємодії викладача та студента є основою інтерактивного навчання. Вперше ідеї інтерактивного навчання були виголошені ще у 20-х рр. 20 сторіччя українськими педагогами. Розробкою елементів інтерактивного навчання займалися В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова.

Н.С. Мурадова стверджує, що інтерактивне навчання – це навчання, заглиблене в процес спілкування. О.Є. Мисечко стверджує, що найбільш результативними є технології, спрямовані на створення суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачем і студентами, залучення їх до активної комунікативної взаємодії, встановлення атмосфери взаємоповаги, довіри та відповідальності[4]. О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. О. Пометун та Л. Пироженко умовно класифікують інтерактивні технології на 4 групи [4]:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (організація навчання у малих групах, об'єднаних спільною метою: робота в парах, змінювані трійки, два – чотири – всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум, тощо);
- інтерактивні технології колективно–групового навчання (технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї групи: мікрофон, мозковий штурм, навчаючи – учусь, ажурна пилка, аналіз ситуацій, дерево рішень, тощо);
- технології ситуативного моделювання (ігрове моделювання явищ, що вивчаються: імітаційні ігри, спрощене судове слухання, драматизація, тощо);
- технології опрацювання дискусійних питань (широке публічне обговорення якогось суперечливого питання: метод прес, займи позицію, дискусія, дебати, тощо).

Виклад основного матеріалу.

На думку авторів, інтерактивне навчання з використанням методики Cooperative learning - це така форма організації взаємодії викладача та студента, в якій відбувається взаємообмін інформацією, відбувається розкриття суб'єктного досвіду студентів, створена атмосфера зацікавленості,

під час навчального процесу використовуються дидактичні матеріали, які лають змогу студенту вибирати найбільш значиму для нього інформацію, викладач стимулює студента до висловлювань, причому оцінює всю навчальну діяльність(що включає особистісно орієнтований підхід), кожного студента заохочують до діяльності, тощо. Методика є відносно новою для української системи вищої освіти, тому її потрібно опановувати. В даному випадку успішна організація пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземних мов є необхідною запорукою високої якості отриманих знань. Студент, який організовано вивчає предмет, отримує більш міцні та фундаментальні знання, ніж студент, який вивчає предмет без відповідної організації його навчання. Погане засвоєння навчальної програми з іноземної мови може мати внутрішні та зовнішні причини: проблеми розвитку мислення та інтелекту студента, недостатній рівень розвитку лінгвістичних знань, умінь і навичок, низька самооцінка студента, небажання вивчати предмет. Дані чинники тісно пов'язані з етапами невстигання студентів: умовно можна виділити чотири стадії неуспішності: тимчасова неуспішність(незначні несистемні прогалини в знаннях, прогалини в знаннях які охоплюють декілька блоків тем, систематична не підготовка до занять та взагалі негативне відношення до предмету та повне несприймання його як необхідного для проходження циклу навчання. Саме тому дуже важливо послідовно організувати процес навчання.

Різні методисти по-різному бачать процес організації пізнавальної діяльності студентів. Наприклад, Лузан П.Г. бачить вирішення даної проблеми за реалізації педагогічної системи цілеспрямованого формування навчально-пізнавальної активності студентів, яка б виконувала такі функції: а) створення психолого-педагогічних умов зростання ефективності виховання майбутнього спеціаліста; б) врахування поетапності формування навчально-пізнавальної активності від репродуктивних до продуктивних творчих рівнів; в) базування на таких основних елементах як методи навчання, педагогічна діяльність викладача, пізнавальні здібності студента, міжособистісні взаємини у студентській групі; г) грунтування на загальнодидактичних та специфічних принципах організації навчання; д) врахування основних дидактичних шляхів формування активності як психологічного утворення особистості[3].

Фактори, які ми можемо віднести до факторів організації навчальної діяльності студентів при вивченні професійної лексики іноземною мовою, є: спеціальна організація навчального матеріалу, яка б відповідала інтересам студента (вивчення нових, актуальних тем, а не робота з класичними оригінальними текстами 20-річної давності, клінічна інформація в яких вже давно не відповідає дійсності), розробки специфічних форм і методів навчання, організації активності та мобільності студентів (про які буде сказано нижче), включення студентів у діяльність, яка б потребувала від них

значної активності: використання рольових ігор, проведення конференцій, презентацій, брейн-рингів, організація дискусій, випуск періодичних видань, проведення відео уроків тощо. Кооперативне навчання у деяких авторів ще називається (jigsaw) пазл, тобто кожний із учасників відіграє роль шматочка пазла - виконує свої власні функції, і лише при об'єднанні функцій можливо досягти спільної мети.

Ситуативні завдання та рольові ігри навчають студентів не тільки формувати свої думки іноземною мовою у вигляді мовленнєвих структур, а й розвивають мислення, пам'ять, увагу тощо. Вважаємо за доцільне використовувати ситуативні завдання як складову Case Method для навчання. Складання портфелю по тематиці в методі кейсів можливо запроваджувати під час проходження таких тем як « Захворювання та симптоми», « Застосування ліків», « В аптеці».

На заняттях з професійної іноземної мови можливо застосовувати наступні види інтерактивних завдань для засвоєння лексики: реактивне завдання, коли завдання вже сформульоване і його компоненти вказані (складіть діалог на задану тему «Пацієнт та лікар», використовуючи схему та лексичні кліше), конструктивне завдання, в якому необхідно побудувати рішення за вказаною схемою (ви-лікар, до вас поступив пацієнт з наступними скаргами, заповніть англійською мовою амбулаторну картку пацієнта із використанням лексичних одиниць за тематикою), конвенціональне завдання, при якому рішення досягається шляхом рекомбінації вже відомих елементів(прослухайте аудіо запис діалогу двох лікарів, випишіть основні симптоми захворювання та поставте свій діагноз, базуючись на вивченому матеріалі), та креативне завдання, яке потребує суттєво нових рішень (ви- головний лікар країни, організуєте конференцію, присвячену профілактиці серцево-судинних захворювань в країні, підготуйте вашу доповідь).

За кількістю студентів,залучених до процесу навчання, варто визначити наступні категорії кооперативного навчання: навчання у парах, яке можливо використовувати для перевірки та закріплення вивченого матеріалу(виконання вправ у парах, коли один виконує, а інший перевіряє), «карусель»- форма організації учасників по двох колах із різноманітними завданнями для кожного кола, або збільшенням рівня складності(перше коло працює над визначенням часової форми дієслів у реченнях, друге, відповідно, трансформує речення з активу в пасив), власне робота в малих групах для вирішення спільного завдання. Також можливо використовувати роботу в кооперативних групах за методом Jigsaw[5]. Викладач розбиває студентів на групи та дає їм завдання будь-яким методом. У цьому завданні задається загальна тема для вивчення (проблемна ситуація, окреме питання теми тощо). Слід пам'ятати, про інтерактивну сутність навчання іноземним мовам, коли заняття

підпорядковується оточуючим обставинам, та студент є не тільки об'єктом, але і суб'єктом навчання.

Організація навчальної діяльності також включає в собі позааудиторну роботу студентів, яка може мати форми проблемного гуртка, розмовного клубу, видавання іншомовного періодичного видання університету, організацію та проведення іншомовних конференцій тощо. Так, на кафедрі іноземних мов НМУ ім.. О.О. Богомольця функціонує гурток поглибленого вивчення іноземної мови, який спільно з студентським товариством двічі-тричі на рік проводить проблемні конференції, а також клуб інтерактивного спілкування English club, засідання якого, присвячені новітнім тенденціям в медицині, проводяться двічі на місяць..

Високоефективним методом є застосування новітніх Інтернет- технологій, використання комп'ютерних навчальних програм, але, на жаль, сучасні матеріальні умови не забезпечують кожного студента комп'ютером.

При виконанні завдань у кооперативних групах можливо виділити наступні міні-модулі: установчо-мотиваційний(мотивація студентів до мовної діяльності, пояснення викладача, ступінь зацікавленості у виконанні завдань), змістовно-пошуковий (визначення основних напрямків вирішення завдань, досить творчий етап, який може включати як роботу із оригінальними мовними джерелами, так і консультування викладачем) , системно-узагальнюючий(аналіз та систематизація результатів пошуку), оціночно-смисловий (визначення домінуючого напрямку вирішення завдання, оптимального варіанту), адаптивно-перетворюючий(власне практична діяльність по вирішенню завдання) , контрольно-рефлексорний(певна форма контролю та оцінювання отриманих результатів – презентація перед групою, виступ на конференції тощо), та духовно-естетичний – оцінювання роботи викладачем, оголошення подяки, виставлення оцінок тощо[6].

Автори визначили наступні переваги запровадження кооперативного навчання: було визначено головні переваги групової роботи: взаємозалежність членів групи, їх особисту відповідальність, спільну діяльність, реалізацію індивідуального потенціалу кожного із учасників, соціалізацію учасників групи, а також розвиток їх індивідуальних психологічних якостей. Недоліками методу автори вважають труднощі, пов'язані із адаптацією членів групи один до одного, відсутність духу змагання, а водночас нерозвинуті особисті амбіції(адже кожний учасник орієнтується на загальний результат).

Протягом 2010-2011 н.р. авторами було поставлено завдання запровадити кооперативне навчання при вивченні студентами 2 курсів медичних факультетів, а саме при вивченні тем циклу «Серцево-судинні захворювання». В експерименті взяли участь 4 групи студентів, 46 чоловік всього. 2 групи вивчали тему за традиційною методикою, з опрацюванням матеріалів

підручника, виконанням вправ, написанням тестів. Іншим 2 групам було запропоновано підготувати та провести на занятті міні-конференцію, присвячену актуальним питанням серцево-судинних захворювань,профілактики та лікування, кардіохірургії. Найкращі роботи викладачі рекомендували подати до публікації в матеріалах наукових досліджень молодих науковців. В кінці вивчення теми викладачами були поставлені підсумкові оцінки за вивчення теми. Результати наведені в таблиці 1.

Таблиця 1.
Порівняльний аналіз успішності студентів, які вивчали тему за стандартною методикою та у кооперативному навчанні.

	Середній бал отриманий за написання тесту	% засвоєння лексичного матеріалу	% засвоєння граматичного матеріалу теми	Середній бал за тему
Стандартна методика	3, 6	67,11%	73%	3,87
Кооперативне навчання	4, 3	84%	75,2%	4, 5

Отже, студенти, які навчалися за методикою кооперативного навчання, показали кращі результати, ніж студенти, які навчались за стандартною методикою, при написанні тесту, а також при оцінюванні засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, що також відобразилось на оцінці за тему. Особливо яскраво виражена різниця при оцінюванні засвоєння лексичного матеріалу, який був безпосередньо використаний при навчанні кооперативним способом, що вказує на те, що щодо результативності навчання лексики кооперативне навчання є високоефективним методом навчання і його слід використовувати викладачам немовних ВНЗ.

Висновки. Авторами було визначено Cooperative learning форму організації взаємодії викладача та студента, в якій відбувається взаємообмін інформацією, відбувається розкриття суб'єктного досвіду студентів, створена атмосфера зацікавленості, під час навчального процесу використовуються дидактичні матеріали, які дають змогу студенту вибирати найбільш значиму для нього інформацію, викладач стимулює студента до висловлювань, причому оцінює всю навчальну діяльність(що включає особистісно орієнтований підхід), кожного студента заохочують до діяльності, тощо. Дана форма як найкраще підходить до навчання студентів професійно спрямованої медичної іноземної мови, зокрема для введення та закріплення тематичної

лексики. Практичні результати підтверджують зростання мотивації студентів до вивчення іноземної мови та підвищення результативності навчання внаслідок застосування технології Cooperative learning.

Література

1. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон. –СПб.: Эконом. шк., 2001. – 338 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы квалификации пед. кадров / Сост.Е.С. Полат и др. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 272 с.
3. Овчаренко Л.Г., Богачёва Т.А. Развитие кооперантных умений в многонациональной группе // Овчаренко Л.Г., Богачёва Т.А. -Материалы IV Междунар. науч.-прак. конф. «Русский язык и литература. Проблемы изучения и преподавания в школе и вузе». – К., 2006. – С. 361-364.
4. Родинко А.И. Применение интерактивных методик для обучения иностранных студентов-медиков профессиональному обучению// Психолого-педагогические и лингвометодические аспекты обучения в вузе. Сборник статей.- Харьков, 2007.-с. 169-173.
5. Cooperative language learning/ Carolyn Kessler, editor. – Prentice-Hall, Inc. – 1992.
6. Kagan S. Cooperative Learning./ Kagan S. - Resources for Teachers, Inc. – 1999
7. Haug G. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe: Background paper commissioned by the European Commission DG XXII for the Bologna Meeting of 18019 July 1999.

СУРИНА И.А.,
профессор, доктор социологических наук, декан Философско-педагогического факультета Поморской Академии (Польша)

РЕФОРМА ПОЛЬСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются основные положения реформы польской системы высшего образования с целью интеграции в Единое европейское образовательное пространство. Показано, что в основе реформ лежит новый подход к качеству образования, создающего условия для, прежде всего, соотносительности образования с рынком труда, возрастания привлекательности высшего образования, а также прозрачности и сопоставимости высшего образования в Европе.

У статті розглядаються основні положення реформи польської системи вищої освіти з метою інтеграції до Європейського освітнього простору. Показано, що в основі реформ лежить новий підхід до якості освіти, що створює умови, перш за все, для відповідності освіти вимогам ринку праці, зростання привабливості вищої освіти, а також прозорості та порівнянності вищої освіти в Європі.

В современном быстро меняющемся мире высшая школа, находящаяся в процессе интенсивных преобразований, всегда вызывала к себе повышеный интерес. Особое место отводилось проблеме качества образования. С момента своего существования, высшие учебные заведения всегда заботились о качестве образования. Особенно сейчас, в реальных условиях, качество образования приобретает все большую актуальность и особую остроту. Это обусловлено, прежде всего, дифференциацией качества образования в системе негосударственного высшего образования по дихотомическому признаку «хорошее (как в государственных вузах)» - «плохое (никакое)». В связи с этим, качество образования непосредственно влияет на конкурентность вуза на рынке образовательных услуг. Качество образование через содержание проецируется на реализацию профессиональных образовательных программ и учебных планов. Хотя в определении качества вузовского образования по-разному

 © СУРИНА И.А., 2010.

раставлялись акценты, но всегда говорилось о том, что выпускник вуза должен быть хорошо и всесторонне подготовлен, умеющий творчески мыслить, самообразовываться и соответствовать требованиям своего времени.

В Болонской декларации, обусловливающих проведение до 2010 г. преобразований в национальных системах высшего образования и построение единого еропейского образовательного пространства высшего образования, записано, что должно осуществляться «содействие европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий» [1, p.2]. Необходимо отметить, что именно качество европейского высшего образования находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса, главная содержательная задача которого и состоит в сохранении и повышении уровня этого качества.

На Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию (1998) была принята «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века", в которой утверждалось, что качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы; научные исследования и стипендии; укомплектование кадрами; учащихся; здания; материально-техническую базу; оборудование; работу на благо общества и академическую среду. …Важнейшее значение для повышения качества имеет внутренняя самооценка наряду с внешней, осуществляемой силами независимых специализированных международных экспертов, по возможности, с соблюдением гласности. Следует учредить независимые национальные инстанции и определить сравнительные нормы качества, пользующиеся международным признанием. Должное внимание необходимо уделить конкретным институциональным, национальным и региональным условиям, с тем чтобы учесть многообразие и избежать унификации. Заинтересованные стороны должны быть непременными участниками процесса институциональной оценки [2, с.26].

Мы же под качеством образования понимаем степень выполнения требований образовательных стандартов и лицензионных показателей в процессе интеграции всех субъектов управления с целью обеспечения подготовки квалифицированного специалиста, обеспечение кадрового и научно-технического потенциала, предоставление возможности доступного и непрерывного образования, направленных на удовлетворение потребностей общества в условиях реальной действительности.

Согласно Документу ЮНЕСКО (1995), наиболее существенно влияют на качество высшего образования три аспекта образовательной деятельности: 1) качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ, обеспечиваемое сочетанием преподавания и исследований, их

соответствием общественному спросу; 2) качество подготовки студентов, которое в условиях, когда массовое высшее образование стало реальностью, может быть достигнуто только на пути диверсификации образовательных программ, преодоления многопланового разрыва, существующего между средним и высшим образованием, и повышения роли механизмов учебно-профессиональной ориентации и мотивации молодежи; 3) качество инфраструктуры и «физической учебной среды» высших учебных заведений, охватывающее совокупность условий их функционирования, включая компьютерные сети и современные библиотеки, что может быть обеспечено за счет адекватного финансирования [3, с.36-38].

Реализация поставленных задач связанных с качеством образования в контексте Болонского процесса неразрывно связана с развитием соответствующего научного пространства. Эта проблема была отмечена в Коммюнике, подписанном в Берлине 19 сентября 2003 г. В контексте обсуждения улучшения качества образования и повышения конкурентоспособности европейского высшего образования министры образования европейских стран особо подчеркнули значение научных исследований и навыков научной работы, а также важность дальнейшего развития междисциплинарных подходов в науке, необходимость международного сотрудничества при подготовке диссертаций и обучении молодых исследователей, увеличения мобильности студентов, магистрантов и докторантов, при условии сохранения национального разнообразия в сфере высшего образования и науки.

Среди новых признаков, которые, должны быть характерны для Европейского пространства высшего образования, выделяются: установление отношений взаимного доверия, соотносительность с рынком труда и возрастание привлекательности высшего образования для граждан стран европейского пространства, сопоставимость образования, обеспечение мобильности студентов и преподавателей, в сфере обеспечения равенства - образование должно иметь одинаковое качество и должно подтверждаться дипломами на основе признания квалификаций, реформа структуры ученых степеней. Все эти признаки должны обуславливать улучшение качества высшего образования.

Говоря о польской системе высшего образования, можно утверждать, что сегодня она находится в состоянии реформирования. Главная цель реформ – это повышение уровня польской системы высшего образования и укрепление конкурентноспособности польской науки. В этой связи предполагается совершенствовать механизмы управления на всех уровнях, повысить качество образования, выделить “флаговые” иначе говоря “элитные” вузы, упростить процесс научной карьеры и увеличить мобильность научных кадров, привести стандарты обучения в соответствие с требованиями рынка и европейских стандартов.

Так, весной 2010 года были приняты 6 новых законов, определяющих реформу науки и ее финансирование, которые образуют новую систему науки под общим названием "Опираемся на знании" (действуют с 01.10.2010 г.). Продолжая реформирование системы высшего образования, Сейм Польши 4.02.2011 года принял проект закона "О высшем образовании", закона "Об ученых степениях и званиях", которые начнут действовать с 01.10.2011 г. Изменения предусматривают, в том числе реформу систему обучения, введение модели финансирования науки в зависимости от качества образования, упрощение процедур связанных с научной карьерой, соединение академического мира с рынком труда. В связи с этим должны произойти существенные изменения в системе высшего образования [4]. Ниже опишем основные положения реформы.

1. Вводится новая модель обучения, *дающая больше автономности вузам в построении программ образования - будут ликвидированы "центральные" государственные стандарды образования, а также вузы получат большую свободу в создании авторских направлений и специальностей обучения. Программы образования будут создаваться с помощью известных ученых, работодателей и экспертов в области экономики. Новые механизмы опираются на функционирующей уже в Европе системы квалификаций - так называемых Рамках квалификаций.*

Здесь необходимо отметить, что Национальная рамочная система квалификаций (или Национальные рамки квалификаций – НРК) в высшем образовании рассматривается как инструмент улучшения качества обучения. Согласно принятому в Евросоюзе определению, национальная система квалификаций (National framework of qualifications) – это описание национальной системы образования, однозначно определяющее сущность и взаимосвязь всех уровней квалификации и иных возможных результатов обучения в единственной для данной страны схеме. Таким образом, НРК является инструментом, позволяющим создавать и классифицировать квалификации на основе ряда критериев, сопоставимых с уровнем образования с учётом особенностей российского образования. Одновременно НРК выступает главным инструментом, определяющим качество профессионального образования по уровням и в соответствии с требованиями современной экономики, т.е., рамочным документом, в соответствие с которым должны быть приведены все Государственные образовательные стандарты профессионального образования – основные документы, определяющие качество профессионального образования по отдельным направлениям, специальностям, профессиям [5, с.13].

Постановлением Комитета (29.07.2010 г.), руководящего разработкой и внедрением НРК в польской системе высшего образования принимаются ряд определений, в том числе следующие [6]:

Квалификация (*qualification*) – диплом, свидетельство, сертификат или

другой документ, выданый оранизацией, имеющей на то право, о том, что данный человек достиг эффектов обучения согласно с соответствующими требованиями.

Национальная система квалификаций (*national qualifications system*) – совокупсность действий государства, связанных с подтверждением эффектов обучения для потребностей рынка труда, гражданского общества или индивидуального развития обучающихся, основанная на национальных рамках квалификаций. В особенности он охватывает присвоение и признавания квалификаций, а также обеспечение качества квалификаций.

Национальные рамки квалификаций (*national qualifications framework*) – описание соотношения между квалификациями, интегрирующие разные национальные подсистемы квалификаций, которое служит большей прозрачности, доступности и качеству квалификаций, созданных для удовлетворения потребностей рынка труда и гражданского общества. Это описание содержит иерархию уровней квалификаций – каждая квалификация помещена на одном из этих уровней, который соответствует определенному уровню в иерархии Европейских рамок квалификации.

Таким образом, вузы должны разработать собственные стандарты в соответстви с рамками квалификаций и эффектами обучения. При этом, эффекты обучения должны быть описаны для: уровня образования (I , II, повышения квалификации); модуля обучения (предметный блок в программе обучения); каждому предмету. Они определяют условия признания пунктов ECTS. Эффекты обучения должны быть основаны на умениях и навыках, полученных студентами в процессе обучения.

Считается, что в Болонском процессе эффекты обучения образуют основной элемент создания общеевропейских рамок квалификаций, что делает возможным сравнивание достижений студентов разных стран.

Напомним, что политика по обеспечению качества Европейской Ассоциации Университетов в контексте Берлинского Коммюнике обуславливает согласованный свод стандартов, процедур и принципов измерения качества, способы создания соответствующей системы внешней оценки для агенств по оценке и обеспечению качества**.** В обсуждениях на Заседании ЕАУ в Граце (май 2003 г.) были сформулированы следующие политические задачи, необходимые для обеспечения соответствующего уровня Европейского измерения обеспечения качества: соблюдение широкого ряда стандартов в сфере обеспечения качества, что должно обеспечивать сопоставимость, сокращая вместе с тем вторжение в национальные системы; в основе надежности должен лежать профессионализм, заключенный в наборе стандартов; должно быть развитие инновационных и динамично развивающихся учреждений в условиях многообразия целей, задач и программ. При этом стандарты определяются как уровень качества деятельности

и исходные условия, процесс и результаты. Берлинское Коммюнике ссылается на «стандарты процедур обеспечения качества» [7, с. 426].

Согласно этим положением была разработана новая модель обучения в польской системе высшего образования. Однако, в этой связи возникает ряд вопросов, на которые сегодня трудно найти ответы. Во-первых, отсутствие единых государственных стандартов может привести к некой "вольности" вузов в создании стандартов. И, если для больших университетов, принятия стандартов будет рассматриваться как закономерный шаг в организации обучения, то для небольших и малых региональных вузов, не имеющих статус университета, это может стать одной из проблем в процессе их утверждения. Во-вторых, если национальные рамки квалификаицй и эффекты обучения будут разрабатываться исходя из потребностей рынка труда одной страны, то будут ли они соответствовать требованиям рынка труда другой страны, например Германии? В-третьих, эффекты обучения лежат в границах компетентности и автономии вузов, а это означает, что возникнет ситуация, когда обучаясь на одной и той же специальности в разных вузах Польши выпускник будет обладать разными навыками и компетенциями – даст ли это основу для сравнения квалификаций студентов разных стран и возможно ли будет признание дипломов? На сегодняшний день признаются дипломы об образовании выпускников вузов только тех стран, с которыми подписаны двусторонние договоры о их признании (и это касается стран Европейского Союза!).

2. Определение Национальных ведущих научных центров (НВНЦ) – *вузов, отличающихся высоким качеством образования и научных исследований среди европейских вузов, иначе говоря сильных академических вузов. Это является важным шагом на пути реформирования польской системы высшего образования. Определение таких вузов будет произведено независимыми комиссиями с участием международных экспертов. Финансирование НВНЦ будет осуществляться 5 лет, с возможностью продления еще на 5 лет.*

Надо предполагать, я то они войдут в Европейскую ассоциацию университетов. Необходимо признать, что Европейская ассоциация университетов – это формирование, которое определяет элиту вузов в европейском образовательном пространстве. В Декларации Глазго излагаются меры, призванные обеспечить максимальную вовлеченность университетов в дело строительства Европы как крупнейшего игрока на мировой арене. В данной Программе действий (являющейся продолжением работы, начатой Европейской ассоциацией университетов в Саламанке (2001 г.) и в Граце (2003 г.) обозначено, что „в качестве ведущих участников процесса строительства европейского общества, основывающегося на знаниях, Европе нужны сильные и созидающие университеты, действующие исходя из их приверженности принципам широкого участия и «пожизненного образования», и способствующие поддержанию

отличного качества преподавания, учебы, исследовательской и инновационной деятельности. Университеты разрабатывают различные подходы и методы для решения вопросов глобальной конкуренции, при сохранении своей приверженности принципам социального согласия и доступности образования. Диверсификация и нарастающая конкуренция уравновешиваются сотрудничеством между образовательными учреждениями на основе общей приверженности качеству. Университеты подчеркивают существующую связь между обеспечением устойчивого качества, степенью автономии и объемами финансирования, и призывают правительства признать тот факт, что более высокая степень автономии и надлежащее финансирование имеют исключительную важность для повышения общего качества европейских университетов" [8].

Отметим, создание такого формирования не может пройти без внутренней дифференциации привлекательности отдельных стран внутри этого пространства, и, как, производная определения так называемых „элитных стран" и „элитных вузов" для образования. Это, как правило, крупные государственные вузы. Следствием может быть навязывание и „формальное принуждение" региональных вузов, находящихся в этой структурной иерахии на низших уровнях (т.е. „периферийных" и находящихся „в хвосте") к принятию не очень выгодных и не соотвествующих стратегий развития [9, с.298].

3. Прозрачность, упрощенность процедур научной карьеры – *в большей степени это процедура будет сосредоточена на реальных научных достижениях и результатах научной деятельности, а время ее проведения будет сокращено с 11 до 4 месяцев (прежде всего для утверждения научной степени доктора наук - Ав.). Также будет использоваться конкурсный отбор при поступлении в аспирантуру.*

Безусловно, особое место в оценке качества образования отведено професорско-преподавательскому составу (ППС) вузов. Как известно, без хороших, профессиональных кадров нельзя построить крепкий фундамент вуза. Электронное издание «Rzeczpospolita akademicka» пишет, что „в то время, когда количество студентов лавинно увеличивалось, развитие профессорско-преподавательского состава стояло на месте" [10]. Профессорский состав вузов стареет. Это означает, что многие вузы не смогут функционировать, а, следовательно, и обучать студентов из-за отсутствия количества профессоров, необходимого для получения лицензии на право ведения образовательной деятельности. В связи с этим известен и другой факт — социальный статус профессора и доктора наук является престижным в польском обществе. Однако для многих соискателей научного звания профессора и научной степени доктора наук «доступ» в это высшее научное сообщество закрыт. Советы по присвоению ученых степеней оберегают свою привелегерованность и относительную автономию. Они открыты для „своих" и практически закрыты для „чужих" – преподава-

телей других вузов Польши.

Важным аспектом является и возможность выбора вуза и их количество, в котором преподаватель может работать. С 2006 года преподаватели польских вузов могут работать на полной ставке только в 2-х вузах. При этом один из них считается основным местом работы, второй же – вторым, дополнительным местом работы. С 01.10.2011 года остается только одно место работы и только на контрактной основе. Возможно работать и на второй ставке в другом вузе, но только при письменном разрешении ректора по основному месту работы. В связи с тем, что большая часть ППС государственных вузов работает в негосударственных вузах, это может привести к сокращению числа последних.

Контрактная система приема на работу преподавателей подразумевает, что ректор имеет право подписать контракт на различный срок – как от 1 года, так и бессрочно (срок работы не определяется конкурсом). Соответственно, в последнее время наблюдается рост численности преподавателей, принятых на работу от 1 до 4 лет. Подобная практика обуславливает несправедливое разделение академического сообщества на две отчетливо выраженные группы [11]. С одной стороны, находятся «постоянные» сотрудники, которые имеют относительно прочные гарантии занятости – это зависит от оценки аттестации, а с другой – работники с временными договорами, которые лишены долгосрочных гарантий. Согласно новым законам аттестация преподавателей будет проходить каждые два года, кроме профессоров – каждые четыре года. Это означает, что теперь ректора вузов будут подписывать контракты, как правило, не на 4 года, а на 2 года, так как деятельность преподавателя оцененная неудовлетворительно, дает право ректору расторгнуть контракт. Такая ситуация обуславливает выраженную зависимость между сроком контракта и научной независимостью преподавателя, т.к. преподаватели, не имея долгосрочных гарантий занятости, могут опасаться в полной мере проявлять свою интеллектуальную, научную независимость. Следовательно, преподаватели вузов становятся социальной группой риска.

4. **Увеличении интеграции вуза с экономикой** – *вузы будут должны разработать и внедрить положения об интеллектуальной собственности, а также принять положения о комерциализации результатов научных исследований. Вузы получают возможность подготовки студентов при участии работодателя или же при получении заказа на подготовку специалистов определенного профиля.*

5. **Лучший доступ к бесплатному образованию** – *будет разработан каталог бесплатных услуг для всех студентов государственных и негосударственных вузов. Большее количество студентов будет иметь шанс на бесплатное образование. Второе направление образования станет доступно каждому студенту, но, чтобы учиться на нем бесплатно, студет должен будет получить стипендию ректора за научные достижения. Это увеличит количество мест*

бесплатного образования.

Безусловно, что перечисленные выше положения 4 и 5 должны привести к лучшему доступу к бесплатного образованию, снижению уровня безработицы среди молодежи. Этому будут способствовать: выбор второго направления обучения - соответственно получения второй квалификации – что расширит возможности выпускника вуза на рынке труда; „заказ" на подготовку специалистов определенного профиля; увеличение трудовой миграции среди молодежи на основе признания (?!) дипломов в разных странах; увеличение мобильности студентов в рамках программы ERASMUS; улучшение качества практической (инструментальной) подготовк**и студентов и т.д.** Польские студенты хорошо понимают, что образование явялется им необходимым в процессе адаптации к реальной социально-экономической ситуации.

6. Децентрализация высшего образования - *будет отменено обязательное требования утверждения Министром Устава вуза, а также положения „Об обучении" в вузе. Ректорам будет делегировано право образования, преобразования, реорганизации, ликвидации структурных подразделений вуза и его филиалов*. Заканчивая, отметим, что построение польской системы высшего образования по принципам Болонского процесса, в научном сообществе Польши оценивается по-разному. В последние годы увеличивается число противников такой модели образования, что обусловленно теми минусами, которые несет "болонская модель". Безусловно, что создание Единого европейского пространства высшего образования порождает достаточно много различных вопросов, связанных с социально-экономическими и культурными особенностями развития системы высшего образования в конкретных странах. И, рассматривая решение проблемы качества образования, можно высказать предположение, что культурные особенности стран и регионов не будут играть ведущую роль в определении стратегии высшего образования, поскольку они целиком „не вписываются" в единые европейские рамки квалификаций. Кроме того, национальные системы оценки качества образования, существующие в настоящее время в разных странах, существенно различаются не только по целям и задачам, критериям и процедурам, но и многими другими параметрами, в том числе, по степени вовлеченности в этот процесс правительственных (государственных), общественных, экономических, профессиональных органов и организаций.

Сегодня можно утверждать, что принятые законы реформирования системы высшего образования Польши направлены на улучшение качества образования и научных исследований. Они предполагают достижения баланса между потребностями общества, рынком труда и развитием вузов. Но сегодня нет отработанной системы управления качестовм высшего образования, начиная от оганизации (в том числе механизмов и процедр), а заканчивая контролем за качеством обучения. Сегодня также нет гарантий признания дипломов в разных

европейских странах. На “отработку” предложенной модели потребуется, по крайней мере, два-три года. Все это время качество не будет изменяться, вероятно, оно не будет ни ухудшаться, ни улучшаться, а будет находится на уже достигнутом уровне. Приведет ли все это к оптимизации, улучшению качества высшего образования, или же наоборот, покажет время.

Литература

1. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the Ministers of Education. – Bologna, 1999, 19 June.
2. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. - Париж: ЮНЕСКО, 1998.
3. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж: ЮНЕСКО, 1995.
4. Reforma szkolnictwa wyższego przyjęta przez Sejm / Centrum prasowe. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, http://www.premier.gov.pl/centrum_prasowe/wydarzenia, 07.02.2011 r.
5. Блинов В.И. Национальная рамка квалификаций и качестыо профессионального образования // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета. Серия: Педагогика. Выпуск 10. – Томск, 2006.
6. Zestawienie definicji KRK /MNiSW, http://www.nauka.gov.pl/.../program...kapital.../krajowe-ramy-kwalifikacji/, 08.02.2011 r.
7. Сурина И.А. Детерминанты качества высшего образования Польши в контексте Болонского процесса //Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторінг якості освіти. Том II (6). – Київ, 2007.
8. Сильные университеты для Европы. III Съезд Европейской ассоциации университетов, г.Гласго, Шотландия, 31 марта - 2 апреля 2005 г., http://www.bologna.mgimo.ru/fileserver/File/declarations/2005_Glasgow_Declaration
9. Сурина И.А. Парадоксальность функционирования системы высшего образования Польши на пути интеграции в единое Европейское образовательное пространство // Вища освіта України, т.1, Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору /Головн. ред. В.Андрущенко. – Київ, 2006.
10. Rzeczpospolita akademicka, ttp://polityka.onet.pl.
11. Эдвардс К. Новые подходы к найму персонала в высшем образовании // ЮНЕСКО – СЕПЕС, Том XXXI Сложные реалии: договорные нормы и институциальные практики найма академического персонала. - 2006. - № 3.

ТРІЩУК О. В.,
доктор наук із соціальних комунікацій,
Національний технічний університет
України «КПІ»

ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ТЕКСТУ

У роботі подано типову схему структурування тексту наукової статті, знання й використання якої дозволяє істотно скоротити процедуру складання науково-інформаційного тексту. Чільне місце відведено аналізові таких текстопороджувальних факторів, як комунікативна компетентність, наміри комунікаторів, вплив на читача з допомогою посилань на раніше створені авторитетні тексти.
Ключові слова: науково-інформаційний текст, комунікативна компетентність, інтертекстуальність.

В работе наведена типовая схема структурирования текста научной статьи, знание и использование которой позволяет существенно сократить процедуру составления научно-информационного текста. Особое место отведено анализу таких текстопорождающих факторов, как коммуникативная компетентность, намерения коммуникаторов, влияние на читателя с помощью ссылок на ранее созданные авторитетные тексты.
Ключевые слова: научно-информационный текст, коммуникативная компетентность, интертекстуальность.

The typical chart of structurization of text of the scientific article is given in the work, knowledge and use of which allows substantially simplify the process of compiling scientific information text. The special notice is taken to the analysis of such text creative factors, as communicative jurisdiction, intentions of competence of the author and the reader, influence on a reader through reference to the authoritative texts created before.
Keywords: scientific information text, communicative jurisdiction, intertextualism.

Об'єктом наших інтересів є наукові статті та утворені на їх основі науково-інформаційні тексти, які представляють специфічний тип наукового дискурсу.

 © ТРІЩУК О. В., 2010. УДК 81/42.048.3

Дослідження науково-інформаційного тексту, який розглядається водночас і як текстотвірний процес з урахуванням впливу екстралінгвістичних чинників, і як результат у вигляді цілісного зв'язного тексту, передбачає поглиблений аналіз взаємовідношень усіх компонентів та умов, задіяних при його породженні та сприйманні. Незважаючи на значну кількість досліджень у галузі комунікативістики й лінгвістики тексту (Пещак М. М., Різун В. В., Іванченко Р. Г., Феллер М. Д., Радзієвська Т. В., Гальперін І. Р., Александрова Н. О.), невирішеними залишаються питання, пов'язані з вивченням екстралінгвістичних факторів формування науково-інформаційного тексту як вторинного документа.

Серед екстралінгвістичних факторів формування будь-якого тексту слід виділити прагматичну направленість, комунікативне середовище й традиції тексту.

Згідно з імперативом традицій тексту кожен автор описує своє дослідження так, як це прийнято в тому виданні, де він публікується. У вітчизняній видавничій практиці висуваються чіткі вимоги до оформлення наукової статті, всі елементи якої повинні впорядковуватись так, щоб створити гнучку, позбавлену двозначності й тому легку для сприймання структуру. Зокрема, усталеними традиціями детерміновано схему, за якою повинна будуватись наукова стаття:

- постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми й на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття;
- формулювання цілей (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки дослідження й перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямку.

Ця фіксована структурованість тексту дозволяє істотно спростити його сприйняття. Адже, за даними інженерної психології, структурований виклад сприймається у 8-10 разів швидше, ніж його нестандартизований варіант [1, с. 206]. Використання типових схем структурування тексту значно полегшує пошук необхідної інформації, спрощує процедуру складання науково-інформаційного тексту, яка являє собою смислове згортання, тобто компресію первинного документа. Під час створення комунікативно повноцінного вторинного тексту автор виявляє й відбирає найсуттєвішу інформацію та представляє її в новій формі за традиційною схемою:

- тема, предмет, мета роботи, які вказуються лише тоді, коли вони не зрозумілі із заголовка;
- методи роботи (Якщо методи нові й оригінальні, подається їх опис.

Відомі тільки називаються);
- конкретні, отримані в першоджерелі результати (описуються точно й інформативно);
- сфера застосування результатів роботи;
- висновки, які часто супроводжують описаними в першоджерелі рекомендаціями, оцінками, пропозиціями й гіпотезами.

Якщо в оригіналі якийсь із перерахованих вище пунктів відсутній, його в науково-інформаційному тексті опускають, зберігаючи при цьому послідовність викладу, яка може не збігатися з планом написання першоджерела. І, навпаки, до науково-інформаційного тексту не потрапляють загальні положення, історія досліджуваної проблеми, опис та аналіз раніше опублікованих наукових праць.

Постійність структури первинних і вторинних документів пов'язана з психологічними особливостями людини, яка їх створює чи використовує, тобто з прагматичними властивостями тексту. Прагматичний аспект передбачає присутність у тексті принаймні двох комунікаторів – автора й читача. Експліцитна вказівка на автора із зазначенням його прізвища й установи, в якій проводилося дослідження, подається на початку статті – після її назви. Творцем науково-інформаційного тексту може бути автор первинного документа, або інша людина – інформатор. Останнього можна ідентифікувати за розміщеним у кінці науково-інформаційного тексту прізвищем.

Згідно з усталеними традиціями в науково-інформаційних текстах для позначення авторського ***я*** не використовується займенник першої особи. Автор тут не має яскраво виражених індивідуальних характеристик. Це "мовленнєвий суб'єкт, що виступає як не-Я" [5, с. 97]. Авторське **я** ніби відступає на другий план, а вся увага зосереджується на змісті й логічній послідовності викладу матеріалу.

Щоб уникнути неконкретизованого авторського **я** чи **ми,** у науково-інформаційному тексті вживають неозначено-особові речення, головний член яких оформлений дієсловом минулого часу, наприклад:

Швидкість фотополімеризації й величину індукційного періоду досліджували дилатометричним методом.

З цією метою широко використовуються також різні типи безособових речень:

Отже, на підставі аналізу асортименту паковань охарактеризовано переваги виготовлення тари з картону.

Пропонується новий метод кількісної оцінки цифрового растрування зображень із частотно-модульованою структурою.

Автора тут легко можна встановити з контексту, адже в цих умовах "форма дієслова вказує на його зв'язок з позамовним (визначеним чи не визначеним) суб'єктом, виразник якого не входить до складу речення і з яким через форму дієслівного члена речення співвідноситься зміст односкладного речення" [3, с.

146] .

Моделюючи науково-інформаційний текст, інформатор керується тими чи іншими намірами, під час реалізації яких проявляє себе активним суб'єктом, що стимулює читача до цілеспрямованого сприйняття інформації, до інтелектуальної, практичної чи мовленнєвої діяльності.

Він ставить собі за мету коротко й об'єктивно розкрити зміст першоджерела й зробити це в такий спосіб, щоб звернути увагу читача лише на нове: на нові методи, вироби, спостереження, теоретичні висновки, а також – на нові дані про вже відому інформацію. При цьому він не повинен критично ставитись до викладеного матеріалу, погоджуватись чи не погоджуватись із наведеними положеннями, висловлювати власну думку. Перед науково-інформаційним текстом не ставиться завдання щось довести читачеві або переконати його в чомусь. Основна його функція – інформативна.

У наміри адресата, що моделюється як носій комунікативної традиції читання й розуміння текстів, входить сприйняття інформації з метою зорієнтуватися в комунікативній ситуації, яка змінилася з появою цього документа. Базуючись на своїх спеціальних фонових знаннях і володіючи логіко-понятійним апаратом відповідної галузі знання для того, щоб зрозуміти, про що пише інформатор, адресат визначає для себе, текст відповідає його комунікативним намірам, чи ні. Адресат вибирає тільки значимий для нього текст, який він здатен осмислити, зрозуміти і який може викликати й часто викликає в нього бажання самому провести й описати дослідження, породити новий текст. Він втрачає інтерес до прочитання, якщо недостатнім є рівень його компетенції для розуміння викладеного матеріалу, або якщо досяг комунікативної мети орієнтування в ситуації.

Компетентність услід за H. D. Brown, ми розуміємо як "складну сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють людині адекватно продукувати та розуміти усні й письмові мовленнєві твори відповідно до змінюваних ситуацій спілкування" [7, с. 227].

Комунікативна компетенція включає низку конкретних складників, у тому числі предметну, формально-логічну й лінгвістичну компетенції. Предметна або наукова компетенція формується внаслідок опанування фаху, набуття професійних умінь, навичок, вивчення понять і термінів як основи для професійного мовлення. Автор наукової статті повинен дотримуватись необхідного рівня загальних фонових знань і навиків та не понижувати його при викладі матеріалу дослідження. Високий ступінь подібності в поглядах, фонових знаннях адресанта й адресата істотно підвищує ефективність комунікативного діалогу, оскільки адресатові пропонують повідомлення, що узгоджується з його розумінням. І навпаки, значна відмінність комунікаторів за рівнем знань призводить до перекручень змісту науково-інформаційного твору.

Аналізовані тексти орієнтуються на інтелект, науковий і професійний тезаурус потенційних читачів тієї чи іншої галузі знань. Але, розміщені в призначених для довготривалого використання в реферативних журналах, ці тексти здобувають значно ширше коло читачів за рахунок фахівців суміжних галузей. Для того, щоб був зрозумілим і експліцитний, і імпліцитний зміст науково-інформаційного тексту, інформатор повинен уважно ставитись до матеріалізації власних думок, передбачати для адресата певний рівень володіння системою усталених у науковому середовищі мовних звичок і правил використання мови.

Моделюючи адресата науково-інформаційного видання, не можна переоцінювати його здатність зрозуміти повідомлення, тому варто орієнтуватися на середній рівень. При цьому неприпустимим є як надмірне ускладнення викладу основного змісту першоджерела, так і його спрощення, редуктивна популяризація. Спрощення може дезорієнтувати недостатньо підготовленого читача, який, бажаючи ознайомитись із фактично недоступним для його розуміння матеріалом, лише витратить час на його пошук і прочитання. Оскільки розуміння не є пасивним процесом, адресат зі свого боку має докладати зусиль для того, щоб піднятися до загального рівня знань цієї комунікативної групи. При цьому усвідомлення змісту науково-інформаційного тексту не повинно вимагати від користувача якихось спеціальних, додаткових навиків.

Якісне аналітико-синтетичне опрацювання інформації висуває деякі вимоги до знань і навичок інформатора. Якщо той не має достатньої підготовки або не володіє технікою згортання інформації, він може опустити важливі деталі змісту першоджерела чи, навпаки, постарається вмістити в науково-інформаційний текст несуттєву, надлишкову інформацію.

Створюючи текст, інформатор, як і будь-який сумлінний автор "щохвилини ставить себе на місце читача" [6, с. 266], намагається передбачити результати сприйняття інформації, подумки змоделювати його сумніви й заперечення. У такий спосіб він здійснює вплив на читача, роботу його думки й на розуміння ним наукових завдань. При цьому поважливо ставиться до нього, обережно переконує, не тисне. Це, з одного боку, не може не приваблювати читача, оскільки той відчуває, що інформатор його поважає, а з другого – дає змогу робити висновки про нього як про особистість [4, с. 130]. Водночас інформатор так чи інакше відчуває вплив відсутнього при породженні тексту читача, спілкування з яким активізує його думку, заставляє відкривати нове в тому, що він описує, доводить читачеві.

Це стосується також й автора першоджерела. Взаємодія автора як продуцента змісту й читача як його реципієнта знаходить вираження в мовних засобах, які використовуються для породження тексту. Намагаючись передбачити нерозуміння читачем окремих моментів викладу, він робить усе для того, щоб викласти зміст

своїх думок доступно, зрозуміло, з максимальною точністю й однозначністю. Зокрема, автор використовує низку словосполучень для розстановки пріоритетів, для виділення тих текстових фрагментів, які, на його думку, заслуговують особливої уваги читача й поліпшують ефективність комунікації. Результати вивчення цих засобів актуалізації смислових аспектів можна й варто використовувати при породженні науково-інформаційного тексту, коли потрібно вирішувати, включати в його структуру, чи ні якийсь фрагмент тексту.

Для посилення впливу на читача в науково-інформаційних текстах використовують посилання на раніше створені авторитетні тексти й особистості. Посилання служать для відображення складної системи відношень з текстами-джерелами. Фрагменти, що їх містять, можуть виступати органічною частиною тексту, зрозумілою для читача й без звертання до першоджерела, наприклад:

Звичайно, усі автори, що розглядали механіку взаємодії ножа і стосу [*1, 4, 5*], *припускали, що ніж має гостре прямолінійне лезо, утворене вертикальною площиною й скошеною гранню*.

У цьому випадку слово *автори* конкретизується компонентом *що розглядали механіку взаємодії ножа і стосу* й тому є цілком зрозумілим для читача, який може не переривати читання тексту. Посилання тут не відіграє синтаксичної ролі, його можна опустити, не порушуючи структури речення.

Інша справа, коли посилання свідчить про тематичну недостатність фрагмента тексту. Такий фрагмент вимагає обов'язкової конкретизації, яка може обмежуватись рамками цього твору, зокрема, звертанням до списку літератури –

У [*7*] *запропонована електрична схема вищевказаного оптоелектронного пристрою.*

або до тексту-джерела, наприклад:

Дослідження проводили в лабораторному пробородрукарському пристрої "ЛП-2", на якому за методикою [7] в постійних умовах отримували стандартні відбитки плашки.

Наявність слідів інших текстів у тексті, який не може бути автономним утворенням, виступати окремо, ізольовано, називають запропонованим Ю. Кристевою [2] терміном "інтертекстуальність". Інтертекстуальність найчастіше знаходить своє формальне вираження в тих частинах тексту, де дається короткий опис, аналіз наукових робіт, показується співвіднесеність нової теми з якоюсь проблемою в цій галузі. Наприклад,

(1) *Авторка розробки Н. А. Аваткова [19] перевагу надає саме цьому варіантові, бо тут використано і враховано фактор неадитивності при складанні густин у друці.*

(2) *Тому визначення поняття щільності нанесення ворсу й розробка методу її вимірювання мають важливе значення для вирішення задач, пов'язаних з*

оптимізацією процесу оздоблення поліграфічної продукції та її експлуатаційними характеристиками [3].

У першому реченні аналізується наукове дослідження й дається посилання на нього у вигляді цифри в квадратних дужках, яка виступає формальним показником міжтекстової взаємодії. Для вираження відношень тексту з текстом-джерелом у другому реченні використовується непряма цитація з вказівкою на першоджерело. Спільним в обох прикладах є те, що компонент, виражений цифрою у квадратних дужках, не виступає членом речення й не поєднується синтаксичними зв'язками з його членами.

Аналізовані наукові праці широко представлені також реченнями, в яких цифра в квадратних дужках для позначення вихідних даних тексту-джерела використовується як член речення, в основному, як означення-прикладка –

У передмові до книги [3] йдеться про труднощі адаптації пакета програм Latex до потреб вітчизняної поліграфії.

Конкретніше про визначення змінного радіуса кривошипа й довжини шатуна йдеться в статті [3].

або обставина:

У [4] вказується, що при оцінці репродукцій слід враховувати спотворення друкарського процесу – розтискування.

Інші приклади перед посиланням на джерело в ролі означення-прикладки містять спеціальні слова для додаткового підкреслення того, що дослідження є розвитком, продовженням раніше висловлених власних положень або думок інших авторів. Посилатися на власні опубліковані статті автор може лише тоді, коли це дійсно є необхідним і не диктується тільки прагненням до самореклами, наприклад:

(1) *Пропонована робота є логічним продовженням праць [1, 2, 3].*

(2) *Ця стаття продовжує тематику роботи [10], де мова йде про актуальність автоматизації технічного редагування та огляд відповідного обладнання.*

З цією метою найчастіше використовуються вирази *робота є продовженням праць; використовуються результати роботи; стаття продовжує тематику роботи*. З їх допомогою автор намагається привернути увагу читача до названої роботи, стимулює до її прочитання.

Цифри в квадратних дужках у функції означення зафіксовані лише після лексем *робота, праця, твір, стаття, книга, джерело* на позначення кінцевого продукту опису дослідження й після слів *методика* й *висновки,* які, як правило, не мають препозитивних залежних від них компонентів, наприклад:

Тінення та зажирювання під час друкування, за висновками [1], обумовлено взаємодією зволожувального розчину й фарби.

Отже, бібліографічні посилання, що не виступають членами речення, свідчать про те, що текст є елементом якогось текстового середовища. Оскільки

в структурі речення вони не виконують синтаксичної ролі, то можуть бути опущені, а речення можна використовувати в науково-інформаційному тексті. Ті посилання, які є членами речення, додатково підкреслюють семантичну неповноцінність наукового твору, втрату його цілісності поза текстовим середовищем. У науково-інформаційні тексти ці речення потрапляють вибірково, зокрема за наявності посилань – означень для підкреслення того, що дослідження є продовженням попереднього. У цих випадках цифру в квадратних дужках необхідно замінити відповідною назвою твору й прізвищем автора зі списку літератури. Коли посилання використовується після слова *методика,* потрібно звернутися до тексту-джерела для усвідомлення й викладення в науково-інформаційному тексті суті методики.

Таким чином, текст як різнопланове явище моделюється з одного боку на основі добре розробленої системи мовних правил, а з іншого – на основі чітких комунікативних цілей, підготовленого сприйняття адресатом. Саме ці властивості наукової праці дозволяють здійснювати її аналітико-синтетичну переробку, зокрема автоматизовану компресію змісту з метою отримати науково-інформаційний текст.

Література

1. *Ванников Ю. В.* Типы научных и технических текстов и их лингвистические особенности. Ч. 1. – М.: ВЦП, 1984. – 268 с.
2. *Кристева Ю*. Бахтин. Слово. Диалог и роман // Вестник Моск. ун-та. – Серия : Филология. – 1995. № 1. – С. 97 – 123.
3. *Мельничук О. С.* Розвиток структури слов'янського речення. К.: Наукова думка, 1966. – 327 с.
4. *Непийвода Н. Ф*. Підготовка наукового тексту до друку // Редакційно-видавнича справа: досвід, проблеми, майбутнє. – К.: КДУ, 1997. – С. 112 – 158.
5. *Сахно С.Л.* Свое-чужое в концептуальных структурах // Логический анализ языка: Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – С. 95-101.
6. *Феллер М. Д.* Текст як модель комунікативного акту // Нариси про текст. Теоретичні питання комунікації і тексту / Різун В. В., Мамалига А. І., Феллер М. Д. – К.: РВЦ «Київський університет», 1998. –С.223 – 334.
7. *Brown H. D*. Principles of Language Learning and Teaching. – San-Francisco, 1994. – 347 p.

ФЕДІЙ О.А.,
Полтавський національний
педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

ЕСТЕТОТЕРАПІЯ У СВІТЛІ БАЗОВИХ ТЕОРІЙ ЕКЗИСТЕНЦІАЛІЗМУ

У статті вперше розглядається естетотерапевтичний контекст філософських концепцій екзистенціалізму. Представлені погляди провідних філософів цього напряму на сутність проблеми існування людини та можливі способи і засоби естетотерапевтичного впливу на неї.
Ключові слова: естетотерапевтичний складник теорій екзистенціалізму, психологічний комфорт, творчий розвиток особистості.

В статье впервые рассматривается эстетотерапевтический контекст философских концепций экзистенциализма. Представлены взгляды ведущих философов этого направления на сущность проблем существования человека и возможные способы и средства эстетотерапевтического воздействия на него.
Ключевые слова: эстетотерапевтическая составляющая теорій экзистенциализма, психологический комфорт, творческое развитие личности.

The aestetotherapeutical context of philosophical existentialism conceptions is first time examined in this article. The opinions of leading philosophers of this direction are presented to essence of human's existence problems and possible methods and facilities of the aestetotherapeutical influence on it.
Key-words: aestetotherapeutical component of the existencionalism theory; psychological comfort; creative development of personality.

Актуальність створення творчого освітньо-виховного середовища, у якому вільно та захищено відчуває себе сучасна особистість, викликана низкою причин політичного, соціально-економічного та соціально-психологічного спрямувань, зокрема, зміною геополітичного оточення, недостатнім рівнем правової та інформаційної культури, ескалацією девіантних форм поведінки у суспільстві, неадекватною оцінкою національних, культурних

 © ФЕДІЙ О.А., 2010. УДК 37.013.82.036: 141.32

та історичних традицій, послабленням найважливіших соціокультурних інститутів держави – науки, освіти, культури тощо. Одним з ефективних засобів формування активної, життєстійкої, здатної протистояти негативному інформаційно-психологічному впливу особистості є актуалізація естетотерапевтичного компоненту навчально-виховного середовища сучасного загальноосвітнього закладу. Теоретичним підґрунтям естетотерапевтичної складової у формуванні активного суб'єкту пізнавальної діяльності стають філософсько-історичні дослідження цього феномену людської природи, що вивчались вченими багатьох філософських течій впродовж усієї історії розвитку філософської науки. Так, ідея феноменологічного методу пізнання активно розвивається одним з найвпливовіших напрямів філософської думки XX століття – екзистенціалізмом, або філософією існування (від лат. *existentia* – «існування»). Її значення для розвитку естетотерапевтичної ідеї формування сучасної особистості має базовий статус.

Ця течія виникла напередодні Першої Світової війни: у теоретичному плані засновниками екзистенціалізму були С. К'єркегор, М. Бердяєв, Л. Шестов, Е. Гуссерль. Маніфестом екзистенціалізму стали праці К. Ясперса, Г. Марселя, М. Хайдеггера. Елементи екзистенціалізму можна зустріти у працях Е. Хемінгуея, Ф. Кафки, Е.-М. Ремарка. Центральне місце у філософії екзистенціалізму посідає ключове питання естетотерапії – *проблема унікальності людського буття*, яка не має адекватного вираження мовою понять. Для аналізу людського життя екзистенціалісти використовують ряд понять, які описують певні стани людини – «модуси»: «страх», «надія», «відчай», «рішучість» тощо. Життя людини розглядається вченими цього напряму через ідею трагічності, складності, що долається у екзистенціальній *«філософії відчаю»* так само, як й у сучасних естетотерапевтичних психолого-педагогічних технологіях – через акт творчості. Розуміння творчості, як «засобу прориву з цього світу», дозволяє називати цей опорний для естетотерапії напрям філософського знання *«філософією творчості»*.

Мета статті – розглянути естетотерапевтичний контекст провідних філософських концепцій екзистенціалізму через дослідження ними проблеми існування людини та можливі способи та засоби естетотерапевтичного впливу на творчий розвиток особистості; довести необхідність використання такого філософсько-історичного досвіду у педагогічній науці та практиці.

Висунувши ідею «екзистенціального мислення», пов'язаного з внутрішнім життям людини, з її найінтимнішими переживаннями відомий датський філософ Серен К'єркегор (1813-1855 рр.) підкреслює, що дійсне життя людини – це не зовнішнє буття, а «екзистенція». Її досягнення передбачає здіснення людиною вирішального вибору, завдяки якому вона переходить до

«самої себе», єдиної і неповторної, до буття «дійсного». Основою такого буття стає не «загальне», а «одиничне»: не навала, натовп, а кожна окрема людська постать. Вчений вважав, що слід допомогти людині знайти свою правду, тобто таку істину, заради якої їй хотілося б жити і померти. С. К'єркегор обґрунтовує принципово важливий для дослідження естетотерапевтичної складової системи формування особистості трьохетапний алгоритм сходження людини до «дійсного існування», до самої себе. Перше, вирішальне місце у цьому процесі, вчений відводить естетичному принципу, далі - етичний та найвищий – релігійний [6]. Естетична детермінація людського існування зовнішнім світом – це з одного боку – об'єктивна реальність, з іншого – ключ до розуміння та обґрунтування логіки будь якої людської діяльності: пізнавальної, утворюючої, творчої тощо. Така орієнтація людини визначена безпосередньо-чуттєвою стихією людського життя як такого. Але, з іншого боку, створення атмосфери психологічного комфорту, насолоди, позитиву дає можливість ефективного здійснення наступних етапів розбудови людського «Я»: етичного та релігійного. Перший пов'язаний з вольовим розумним самовизначенням, а другий – з змістовим наповненням свого буття через прийняття страждання, як принципу існування. Саме на цьому завершальному етапі вона одержує всю повноту «дійсного» буття.

Екзистенціалізм С. К'єркегора в такий спосіб стверджує життєву самореалізацію людини на рівні її індивідуально-неповторного життя. У психолого-педагогічному контексті проголошує необхідність та водночас можливість особистісно зорієнтованої, етичної, духовно збагаченої, естетичної за формою організації дії вчителя по відношенню до його вихованців, увагу до індивідуально-особистісного потенціалу дитини.

Самостійною філософською течією екзистенціалізм став після Другої світової війни, коли у історичному розвитку людства «став явним дефіцит гуманності в самому фундаменті науково-технічної цивілізації – у відносинах між людьми» [5, с.289]. Засновником сучасного екзистенціалізму вважають німецького філософа Мартіна Гайдеггера (1889-1976 рр.), який вбачає, що ніщо і ніхто, крім людини, не знає про свою скінченність, смертність, і тому тільки їй відома тимчасовість, а за нею і саме буття. Інакше кажучи, у екзистенціалізмі М. Гайдеггера проголошується ідея самореалізації людини на основі самовизнання та саморозуміння – найвищому ступені виховного процесу – самовихованні. Людське буття у філософській системі М. Гайдеггера – це буття, яке самопроектується завжди в дещо більше, ніж воно є в даний момент. Водночас М. Гайдеггер вважає, що людське буття буває «недійсним» і «дійсним». «Недійсне» буття – це перевага моментів сьогоднішнього часу, завдяки чому «світ речей» закриває від людини її скінченність, буття «поглинається» предметним або соціальним середовищем і може розглядатися

як річ. В результаті виникає феномен «середньої» людини. Ця «нівельована» індивідуальність сповнена суцільним конформізмом, та позбавлена життєвої творчої ініціативи: вона хоче бути «такою як всі», а не самою собою. «Дійсне» буття у М. Гайдеггера виступає як усвідомлення людиною своєї історичності, скінченності і свободи. Вихід з техногенної кризи у філософії М. Гайдеггера – це звернення людини до самої себе, до власного існування, до «мистецтва бути». В цьому процесі необхідно орієнтуватися на мистецтво, де речі виготовляються з врахуванням сутності людини. «Хранителем буття» М. Гайдеггер вважав поезію, мистецтво, що постають тим вузлом, в якому буття в своїй істині є можливість, яка кличе людину для її здійснення» [2, с.402]. Основний, естетотерапевтичний за ідеєю, заклик М. Гайдеггера: «Живи в первісній гармонії світу». Вчений досить яскраво репрезентував гуманістичну спрямованість своєї філософії: світ – твій дім, не руйнуй його. Тому буття людини в світі не може бути будь-яким, а лише людським, творчим, самодостатнім [5, с.290-292].

У філософії екзистенціалізму німецького мислителя Карла Ясперса (1883-1969 рр.) також обґрунтовується ідея «здійснення людиною себе як особистості» у філософуванні. Його «філософія існування» розглядає екзистенцію як необ'єктивовану реальність, як такий «рівень» людського буття, що не може бути предметом розгляду науки. Перетворює екзистенцію з простого самоствердження, «свавілля» на носія буття більш високого, ніж усе, що визначається розумом як найвище – *трансценденція* (або вище буття). Наближати людину до трансценденції (того, що знаходиться за межами іманентного світу, надіндивідуального безумовного начала), «здійснити стрибок до безумовного буття» покликаний сам процес філософування, який на відміну від наукового пізнання неможливо обмежити яким-небудь певним предметом чи методом. У його центрі лежать не поняття, не розсудок, а фантазія. [9]. Філософія не пізнає буття, вона лише переконує людину у його існуванні, сприяє пошукам людською думкою істинного смислу буття.

Наголошуючи на специфічності філософського мислення, К. Ясперс вказує, що філософування повинне відмовитися від будь-яких систем, бо кожне явище в історії філософії *унікальне* і *неповторне*. Філософування властиве *кожній* людині. На думку мислителя, у суспільному житті існують два устої – істинність і глибока повага до людського буття. «Істина завжди особиста і тому для кожної людини своя», - так К. Ясперс обґрунтовує принцип особистого та унікального у процесі становлення людської індивідуальності. Видатний вчений визначає універсальну умову такого людського буття через введення учення про *екзистенціальну комунікацію*, яка забезпечує все, що є істинним у людині і необхідним для людини. Екзистенцію не можна опредметнити, але можна «поєднати з іншою екзистенцією», і

цього досить, щоб вона існувала не як суб'єктивна ілюзія, а як реальність.

Здатність до комунікації К. Ясперс розглядав основною ознакою, якою людина відрізняється від решти сущого, бо завдяки їй вона може знаходити свою самість, яка лежить в основі екзистенціального відношення між людьми, відношення «Я» і «ТИ». При цьому досягається мета філософії – усвідомлення буття, освітлення любові, звершення спокою. Проблему істини буття К. Ясперс також розглядає крізь призму комунікації. «Істина – це повідомлення, а істинне тільки те, що можна повідомити іншому, - точніше, те, що повідомлене комусь, об'єднує мене з ним і є засобом єднання» [9]. Інший естетотерапевтичний шлях до гармонізації стосунків людини із самою собою та Всесвітом у теорії К. Ясперса окреслюється як єднання людства на спільних духовних засадах. Людство приречене на спільність долі та єдиної віри. Тому встановлення взаєморозуміння, відкритість різноманітних типів суспільства, релігій і культур є життєво необхідними для людства.

Таким чином, теорію екзистенціальної комунікації К. Ясперса належить розглядати як базову щодо сучасних психолого-педагогічних естетотерапевтичних технологій формування особистості соціальними засобами - «терапії спілкуванням».

На противагу релігійному екзистенціалізму К. Ясперса та М. Гайдеггера французькі філософи Сартр і Камю розвивали атеїстичні засади філософії екзистенціалізму. Вони також вважали що людська природа – неповторна й індивідуальна. Людська одиничність та її свобода є основними категоріями філософії Жан-Поль Сартра (1905-1980 рр.), який у 30-х роках починає розвивати вчення про нічим не детерміновану, *спонтанну творчість екзистенції.* Здатність людини вибирати згідно зі «своїми істинами» відрізняє людину від об'єктів живої та неживої природи, саме ця здатність і робить людину людиною. Принципове для естетотерапевтичної концепції положення про можливість самореалізації людини у процесі її активної творчої діяльності отримує вагоме обґрунтування у першому принципі екзистенціалізму Ж П. Сартра, у положенні: *людина є те, що вона робить* [8]. Ядром екзистенціалізму Сартра є *«філософія свободи».* Саме людське життя – це можливість. Немає раз і назавжди даної та незмінної людської природи, немає детермінізму, людина вільна, людина є свобода. Така свобода ставить людину поза закономірністю і причинною залежністю, вона виражає розрив з необхідністю; людина така, якою вона себе вільно обирає. Свобода у Сартра, однак передбачає й незалежність стосовно минулого, заперечення його, розрив з ним. Цей філософський психолого-педагогічний постулат був блискуче обґрунтований у педагогічній системі А.С. Макаренка, де він складав основу «педагогіки оптимізму» та «мажорного тону», описаний видатним вченим-практиком у «Педагогічній поемі»[7]. Людина вільна незалежно від

реальної можливості здійснення своїх прагнень. Вже сама постановка завдання, саме прагнення, сам вибір мети достатні для утворення свободи. За Ж.П. Сартром, ніякі об'єктивні обставини не можуть позбавити людину невід'ємної від неї свободи. Вона зберігається в будь-якій ситуації і є можливістю вибирати, причому не реальні можливості, а перш за все своє ставлення до певної ситуації. Тобто завдання людини, у першу чергу, полягає не в зміні світу, а в зміні свого ставлення до нього. Така життєва позиція Ж.П. Сартра має чітку терапевтичну змістову наповненість: першочерговим та ефективним засобом подолання кризових станів є свідома зміна людиною свого ставлення до подій, яка може мати конструктивну, життєдайну силу впливу на внутрішню психологічну картину світосприйняття та самовідчуття людиною себе у цьому світі. «Розуміння Ж.П. Сартром свободи як фатуму відкриває шлях до примирення з усякою дійсністю так само, як і до протесту проти усякої дійсності, до боротьби проти неї. Вона служить теоретичним обґрунтуванням будь-якого ставлення до дійсності, тому й не обґрунтовує ніякого однозначного ставлення до неї» [5, с.297].

Не менш важливим для побудов естетотерапевтичної моделі поведінки людини у соціумі є постулат Ж.П. Сартра про *екзистенціальну етику*. Людина – єдине джерело, критерій і мета моральності. Вчений розглядає особистість як міру моральності. «Категоричний імператив» Ж.П. Сартра звучить як: «користуйся своєю свободою, будь самим собою». З одного боку, «приречена до свободи» людина у Ж.П. Сартра не знає закону, бо вона сама є законом своєї діяльності. З іншого боку – постає проблема відповідальності людини за свій вибір, за своє життя. Вибираючи себе, людина бере на себе величезну відповідальність «за всіх». Найвидатнішою новацією з точки зору гармонізації й узгодженості буття людини у оточуючому її соціальному середовищі стає введення Сартром у феноменологічну онтологію поняття «буття-для-іншого», яке проголошує гуманістичний принцип соціального буття людини: «прагнучи до власної свободи, я повинен бажати й свободи для інших» [3, с.548].

Видатний французький представник екзистенціалізму– письменник Альберт Камю (1913-1960 рр.), звертаючись до реальності свого часу, приходить до висновку про суспільний світ, як світ безправ'я, конформізму, відчуження, приреченості, байдужості, у якому людина відчуває себе «сторонньою» і лише на порозі смерті постає вільною і щасливою. Для описання цього світу він вводить поняття *«абсурду»*. «Абсурд – ключ до всієї філософської проблематики А. Камю, стрижень буття та мислення, єдине можливе керівництво до дії, життєдіяльності» [5, с.299]. Абсурд у свою чергу можна розглядати як базисну категорію філософії естетотерапії, що вказує на досить типові характеристики сучасного стану розвитку постіндустріального суспільства епохи XXI століття, у якому з особливою актуальністю позначилися

практично усі соціально-економічні та морально-бездуховні вади, вказані у свій час видатним французьким мислителем. «Найважливішим питанням для А. Камю є не проникнення в глибинні сутності речей, а знання, як у цьому світі, такому, яким він є, жити. По суті, така позиція цілком відповідає основному питанню естетотерапії: створенню найбільш оптимальних умов для індивідуально-творчого самовираження людини у процесі її життєдіяльності.

Смисл життю надає сама людина. Від своєї анархічної єдності через індивідуальний бунт вона доходить до колективної людини, що виражає людську солідарність у боротьбі проти зла. Призначення людини Камю вбачає в тому, щоб *шукати добро* навколо себе, стверджувати справедливість, полегшувати страждання інших, давати свою любов, тобто боротися проти будь-якої несправедливості, творити щастя, щоб протестувати проти будь-якого нещастя, на що здатна тільки *діюча* людина. Свої філософські ідеї А. Камю викладав не в професійних філософських трактатах, а у яскравих художньо-літературних формах. Саме у мистецтві філософ вбачав засіб самовираження екзистенціальної свідомості. Лейтмотивом усієї творчості А. Камю стає приреченість людини та її смертна доля, безглузде і трагічне існування, ностальгія та відчуження від світської метушні, від вселенського хаосу. Справжню свободу людина здатна одержати лише тоді, коли повстане проти всесвітнього абсурду, бунтуючи проти нього. «Бунт і свобода, на думку А. Камю, нероздільні» [5, с.300]. Бунт у філософії А. Камю - це повстання проти долі, моральний бунт проти Його Величності Абсурду. Філософ називає дієвий, на його думку, спосіб подолання людиною «відчуття абсурду» – *презирство*, у своєму «Міфі про Сізіфа» він зауважує на те, що немає такої долі, яка не перемагалась би презирством [4]. Визнання абсурдності та хаотичності, безглуздості сучасного світу, а в тім й надзвичайної складності буття людини за таких умов, виділення основного засобу життєвого самовияву людини через її активність, пошук добра, протидію злу та активне його презирство складають суть естетотерапевтичної ідеї усієї філософії абсурду А. Камю.

Важливий внесок у розробку філософії екзистенціалізму та пошуку ефективних шляхів виживання людини у Всесвіті належить видатному російському мислителю М.О. Бердяєву (1874-1948рр.), якому належить ідея створення самостійного християнського світогляду [1]. За Н.О. Бердяєвим, головною суперечністю, з якої ми маємо почати розроблення світогляду (що забезпечить людині істинне комфортне поле щодо її творчої реалізації в світі), є суперечність між *духом* і *природою*. Дух є суб'єкт життя, свобода, творча діяльність; природа – об'єкт, річ, необхідність, визначність, пасивність, нерухомість. Психічне життя також відноситься філософом до царства

природи. В царстві духу суперечності долаються за допомогою любові.

Вченим окреслюються основні джерела життєвих протиріч, що їх відчуває людина, і яких слід позбутися у процесі реалізації особистістю свого земного життєвого шляху. По-перше, це так звана *«хвороба ізоляції»*: філософ вважає, що природа людини спотворена, тому що вона відійшла від Бога. В істот, що відсторонилися від Бога і одна від однієї, немає безпосереднього досвіду духовного життя вони страждають на самотність. Оригінальним, естетотерапевтичним за своєю дією, засобом долання цієї «хвороби ізоляції» в філософії Н.О. Бердяєва стає відродження людини через її звільнення від власної природи, перемога над рабством, смертю, - розуміння особистості перш за все *як духу*, як існування, яке не може бути об'єктом і не може бути виражене загальними ідеями. Саме тому Н.О. Бердяєв називає свою філософію *персоналістською*.

Друга проблема, що руйнує гармонію людини із всесвітом у філософії екзистенціалізму Н.О. Бердяєва пов'язана з такими поняттями як суспільство, нація, держава, які по суті не є особистісними. В житті держави, нації та суспільства, як справедливо вважає філософ, часто присутня темна, демонічна сила, яка прагне підкорити особистість людини і перетворити її на просте знаряддя для своїх власних цілей. У суспільному житті процес об'єктивації та умовні правила спотворюють совість людини. Узаконена етика й узаконене християнство пристосовані до вимог суспільного повсякденного життя, і тому вони сповнені умовностей і ведуть до лицемірства та деспотизму. Суспільне життя, вважав Н.О. Бердяєв, - це організація, заснована більшою мірою на брехні, ніж на істині. Сама людина, як особистість має більшу цінність, ніж суспільство. Тому право людини і її обов'язок – *захищати* свою *духовну свободу* від держави та суспільства. Особливо цінним для методологічних засад сучасної естетотерапевтичної концепції формування творчої особистості стають погляди видатного мислителя християнського спрямування на особистість, яку Н.О. Бердяєв розглядає як *творчий акт*. Реалізація особистості у цьому житті означає у християнському екзистенціалізмі Н.О. Бердяєва сходження від підсвідомого через свідоме до надсвідомого.

Таким чином, М.О. Бердяєв у центрі своїх поглядів на людину ставив особистість та її призначення в універсумі. «Суть його поглядів полягала в тому, щоб через свідомість світового зла відновити релігійний смисл життя, повернути людину до істинного покликання в світі, яке робить її гідною вічного життя, дати їй внутрішню свободу» [2, с.408]. Свободу вважав як здатність до *самоуправління* і *самообмеження*, що неможливо без дисципліни, без підкорення себе тій істині, яка і робить людину вільною. Видатний християнський філософ-гуманіст вважав за абсолют цінностей – особистість; за єдину справжню силу добра в цьому світі – християнську релігію любові,

свободи та терпимості, формуючи в такий спосіб філософсько-християнські засади естетотерапевтичної концепції формування сучасної особистості XXI століття.

Здійсненний аналіз естетотерапевтичної складової філософії екзистенціалізму дає підстави окреслити провідні філософські положення, що визначають сутність естетотерапевтичного концепту у педагогічному процесі. До таких положень відносимо: *феноменологію* Е. Гуссерля, що актуалізує естетотерапевтичну функцію усього філософського знання як такого; *естетичний принцип* екзистенціального пошуку людини у вченні С.К'єркегора та його правило «мистецтва бути», що визначає самопроектування людини: «Живи в первісній гармонії світу»; теорію *екзистенціальної комунікації* К. Ясперса, як базову щодо естетотерапевтичних технологій «терапії спілкуванням»; проголошення неповторності, індивідуальності, людської одиничності, *спонтанної творчості екзистенції* та свободи у філософії Жана-Поля Сартра; *філософію абсурду* А. Камю; *персоналістську християнську філософію екзистенціалізму* Н.О. Бердяєва про повернення сучасної людини до християнської любові до Бога та збереження власного духу, як основи самореалізації людини у Всесвіті.

Загалом вчення екзистенціалізму, базуючись на відродженні інтересу до людини та її самореалізації, по-новому і досить продуктивно поставило проблему свободи, творчості людини та вибору нею ефективних життєвих шляхів. Суб'єкт в екзистенціалізмі навіть здатний відректися від об'єктивного світу в ім'я необмеженого самовираження. Досліджуються різноманітні суб'єктивні прояви людського "Я», екзистенціалізм здійснює спробу дати аналіз внутрішній організації дій суб'єкта, логіку безпосереднього життєвого досвіду, що торкається таких сфер буття людини, як релігія, культура, етика, споживання, політика тощо. Екзистенціальна філософія в такий спосіб складає фундамент естетотерапевтичної концепції формування творчої людської особистості на засадах гуманізму, християнства, опорі на внутрішній емоційно-чуттєвий баланс творчих сутнісних сил індивідуального людського «Я».

Література:

1. Бердяєв Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Николай Александрович Бердяев [вступ. ст. С. Чумакова]. – М .: Мир книги, Литературы, 2006. – 416 с. – («Великие мыслители»).
2. Волинка Г.І. Історія філософії в її зв'язку з освітою: підручник / [ред. Г. І. Волинка]. – К. : Каравела, 2006. – 480 с.
3. Гриненко Г.В. История философии: учебник / Галина Валентиновна Гриненко. – М.: Юрайт – Издат, 2006. – 688 с.

4. Камю А. Сочинения : В 5 т. / А. Камю. – Х. : Фолио, 1997. –
5. Т.2: Миф о Сизифе; Недорозумение; Письма к немецкому другу; Чума; Осадное положение. – 1997. - 527 с. - (Вершины).
6. Кремень В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
7. Кьеркегор С. Страх и трепет / С.Кьеркегор. – М. : Республика, 1993. – 383 с. – (Библиотека этической мысли).
8. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С.Макаренко ; [сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская]. – М. : ИТРК, 2003. – 736с.
9. Сартр Ж.П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / Ж.П. Сартр; пер. В.И. Колядко. – М. : Республика, 2004. - 639 с.- (Мыслители XX века).
10. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс; [пер. М.И.Левина] ; сост. М.И. Левина, П.П. Гайденко. – 2-е изд. – М. : Республика, 1994. – 527 с. – (Мыслители XX века).

ФЕДОСОВА К. С.,
ДИШКАНТЮК О. В.
Одеська національна академія
харчових технологій

ПОРІВНЯННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ В УКРАЇНСЬКИХ І БОЛГАРСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В статті наведені і проаналізовані навчальні плани підготовки бакалаврів з туризму в Одеській національній академії харчових технологій і в Пловдивському університеті харчових технологій, Болгарія. Показано, що поряд зі схожостями є суттєві розбіжності, тому для інтеграції у європейський простір українські учбові програми потребують значної переробки.
Ключові слова: навчальні плани, Болонський процес, туризм, бакалавр

В статье приведены и проанализированы учебные планы подготовки бакалавров по туризму в Одесской национальной академии пищевых технологий и в Пловдивском университете пищевых технологий, Болгария. Показано, что наряду со сходством имеются существенные различия, поэтому для интеграции в европейское пространство украинские учебные программы требуют значительной переработки.
Ключевые слова: учебные планы, Болонский процесс, туризм, бакалавр

The paper presents and analyzes curricula of the Bachelor of Tourism in Odessa National Academy of Food Technologies and in Plovdiv University of Food Technologies, Bulgaria. It is shown that along with the similarity there are significant differences, therefore, Ukrainian educational programs require significant modification for the European integration.
Keywords: curriculum, Bologna process, Tourism, Bachelor

Одним з основних положень Болонського процесу і необхідною умовою входження України в європейський освітнй простір є уніфікація навчальних планів і програм з однакових спеціальностей, з тим, щоб з'явилась можливість мобільності студентів, отримання подвійних дипломів і заліку окремих модулів при зміні студентом навчального закладу [1-3]. В той же час, досі

 © ФЕДОСОВА К. С., ДИШКАНТЮК О. В., 2010.

існує значна розбіжність українських і закордонних навчальних планів, що обумовлено українськими традиціями і особливостями вищої школи, а також недостатньою інформованістю про особливості навчання закордоном.

Однією з галузей, яка швидко розвивається останнім часом в Україні і за кордоном є туризм [4], тому вважалося доцільним і актуальним порівняти навчальні плани підготовки фахівців з туризму в Україні і в Європейському Союзі. Придбання ступеня бакалавра туризму передбачає отримання фундаментальних економічних, управлінських, технічних і технологічних професійних знань в області індустрії туризму. Випускники, які отримали ступінь бакалавра в області «Туризм» можуть працювати в якості фахівців у широкому спектрі організацій та в управлінні закладами туризму і відпочинку, а також бути висококваліфікованими керівниками в: системах туризму, бізнесу і громадського харчування; в дослідницькій та консультаційній діяльності в галузі технології, інжиніринга, проектування та організації системи харчування і туризму, в офісах, підприємствах та організаціях управління, у сфері освіти, де проводиться підготовка кадрів для системи харчування і туризму. Отримавши знання та навички, випускники мають можливість організувати свій власний бізнес [5].

Метою роботи було встановити загальні риси і розбіжності у планах підготовки бакалаврів з туризму з тим, щоб наблизити їх і провести певну уніфікацію. Для цього в даній роботі наведені і проаналізовані плани підготовки бакалаврів з туризму в Одеській національній академії харчових технологій (ОНАХТ) і в Пловдивському університеті харчових технологій (ПУХТ), Болгарія.

Згідно законодавству України і відповідним інструктивним матеріалам, розглядається програма, яка відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню бакалавра, кваліфікація – «Бакалавр з туризму, фахівець з туристичного обслуговування», галузь знань – 1401 «Сфера обслуговування», напрям підготовки – 6.140103 «Туризм» [6].

Таблиця 1. Зведений бюджет часу (в тижнях) в ОНАХТ

Курс	Теоретичне навчання	Іспити	Практика	Державна атестація	Канікули	Всього
1	35	6	2	–	9	52
2	35	6	2	–	9	52
3	35	6	2	–	9	52
4	32	6	2	2	2	44
Разом	137	24	8	2	29	200

Таблиця 2. Зведений бюджет часу (в тижнях) в ПУХТ

Курс	Теоретичне навчання	Екзамени	Практика	Державна атестація	Канікули	Всього
1	30	10	(2)	–	12	52
2	30	10	(2)	–	12	52
3	30	10	(5)	–	12	52
4	21	8	(6)+4	6	11	50
Разом	121	38	(15)+4	6	47	206

В болгарському університеті спеціалізація є аналогічною.

Термін навчання в обох країнах становить 4 роки, незважаючи на те, що за рекомендацією Болонських документів отримання ступеню бакалавра повинно займати 3 роки. Обидві сторони вважають, що трьох років недостатньо, в той же час є багато європейських університетів, які готують бакалаврів саме за 3 роки.

Порівняємо, перш за все, бюджети часу. Як видно з даних табл. 1 і 2, теоретичне навчання в ОНАХ триває на 12 % більше, ніж в ПУХТ за рахунок того, що в Болгарії більше часу відводиться на іспити (на 45 %), на практику (на 82 %) і на канікули (на 47 %). Якщо на перших двох курсах об'єм практики однаковий, то на 3-му і особисто на 4-му курсі виробнича практика в Болгарії в 4 рази довша, ніж в Україні. Враховуючи це, вважаємо доцільним переглянути українські плани і збільшити тривалість практики, тому що саме вона сприяє закріпленню теоретичного матеріалу і наближає студента до реальних умов його майбутньої роботи.

Таблиця 3. Розподіл загального навчального часу за циклами підготовки в ОНАХТ

	Цикли	Аудитор. годин / кредитів	Норматив годин / кредитів	За вибором, годин / кредитів
I.	Соціально-гуманітарної підготовки	560 / 36	452 / 27	108 / 9
II.	Фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки	644 / 36	482 / 27	162 / 9
III.	Професійної та практичної підготовки	2560 / 168	980 / 66	1580 / 102
	Усього	3764 / 240	1914 / 120	1850 / 120

Таблиця 4. Розподіл загального навчального часу за циклами підготовки в ПУХТ

№	Учбові модулі	Кількість годин	(%)	Кредитів
I.	Математичний модуль	195	6,5	13
II.	Хіміко-біологічний модуль	210	7,0	14
III.	Технічно-технологічний модуль	990	33,5	71
IV.	Економічний модуль	345	11,5	23
V.	Управлінський модуль	288	9,5	20
VI.	Соціально-гуманитарний модуль	960	32,0	70
VII.	Учбова практика	(450)		15
VIII.	Виробниче стажування	(120)		4
IX.	Дипломний проект/работа	(300)		10
	Усього:	2988	100	240

В обох країнах навчальний план складається з нормативної обов'язкової частини і з дисциплін на вибір, або необов'язкових (факультативних). З даних табл. 3 видно, що в ОНАХТ при загальному аудиторному навантаженні у 3764 годин обов'язкові предмети і дисципліни на вибір розподіляється як 50:50, в той час обов'язкові учбові дисципліни в ПУХТ складають 2838 годин, що відповідає 95 % загального навантаження. Є лише 3,2 % дисциплін на вибір (2 з 4-х) і 1,8 % факультативних предметів (2 з 4-х). На наш погляд це є суттєвою перевагою українських планів, які дають в принципі змогу студенту зробити свій вибір в залежності від його приватних інтересів і майбутніх планів. Більш жорстка болгарська система не забезпечує передбаченої Болонським процесом гнучкості і свободи вибору. Але тут є дуже важливий нюанс. Перелік дисциплін на вибір надає Міністерство освіти і науки, причому основну частину вибору робить вищий навчальний заклад, так що багато предметів фактично стають обов'язковими для студента. В ОНАХТ фактичний вибір студенти можуть робити лише у кількості 7 предметів з 14 запропонованих, що все ж значно більше, ніж у Болгарії.

В той же час, загальне аудиторне навантаження українського студента на 23 % вище, ніж болгарського, причому і на самостійну роботу передбачено більше часу, ніж і Болгарії. Це негативний показник, тому що перевантаження не сприяє глибокому засвоєнню матеріалу і є причиною поверхневих неглибоких знань.

В обох країнах усі дисципліни розподіляються на так звані цикли або модулі. В Україні таких циклів три: цикл соціально-гуманітарної підготовки, цикл фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки та цикл професійної та практичної підготовки. В Болгарії розподіл

більш детальний. Це математичний модуль, хіміко-біологічний модуль, технічно-технологічний модуль, економічний модуль, управлінський модуль, соціально-гуманітарний модуль, учбова практика, виробниче стажування, дипломний проект. Розподіл навчального часу за циклами або модулями суттєво різний в двох країнах, як випливає з даних табл. 3 і 4. Але порівняння в узагальнених цифрах, наведених в табл. 3 і 4 є не зовсім переконливим, тому що склад циклів і модулів, як видно з даних табл. 5 і 6, зовсім різний.

Таблиця 3. Розподіл загального навчального часу за циклами підготовки в ОНАХТ

Найменування навчальної	Кредитів ECTS	Аудиторних годин	З них лекцій	Лабор. і прак. занять
НОРМАТИВНА ЧАСТИНА ПРОГРАМИ				
1. Цикл соціально-гуманітарної підготовки				
Історія укр. культури	3	36	18	18
Психологія	3	36	18	18
Іноземна мова	6	72	0	72
Історія України	3	36	18	18
Друга іноземна мова	6	72	0	72
Українська мова	3	36	18	18
Філософія	3	36	18	18
Разом за цикл	27	324	90	234
Фізичне виховання	6	128	0	128
2. Цикл фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки				
Безпека життєдіяльності	1,5	24	14	10
Вища математика	6	108	44	64
Екологія	1,5	26	14	12
Географія туризму	6	108	56	52
Інформаційні технології	3	54	18	36
Статистика	3	54	28	26
Економічна теорія	6	108	56	52
Разом за цикл	27	482	230	252
3. Цикл професійної та практичної підготовки				
Рекреаційні комплекси	3	54	36	18
Організація туризму	15	250	112	138
Право	6	72	36	36
Організація ресторанного господарства	6	108	56	52
Організація готельного господарства	6	108	56	52
Маркетинг	6	108	56	52

Менеджмент	6	92	46	46
Облік і аудит	3	54	18	36
Економіка підприємства	6	108	56	52
Навчальна практика	1,5	26	14	12
Виробнича практика	7,5			
Разом за цикл	66	980	486	494
ВИБІРКОВА ЧАСТИНА ПРОГРАМИ				
1. Цикл соціально-гуманітарної підготовки				
Соціологія Етика бізнесу	3	36	18	18
Політологія	3	36	18	18
Ділова іноземна мова Друга іноземна мова	3	36		36
Разом за цикл	9	108	36	72
2. Цикл фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки				
Основи наукових досліджень	3	54	28	26
Основи охорони праці	1,5	18	8	10
Інформаційні системи і технології в туризмі	3	54	28	26
Світовий туризм і готельне господарство	1,5	36	18	18
Разом за цикл	9	162	82	80
3. Цикл професійної та практичної підготовки				
Інфраструктура готельного і ресторанного господарства	4	72	36	36
Туристичні ресурси України Туристичне краєзнавство	3	54	28	26
Спеціалізований туризм Сільський зелений туризм	3	54	28	26
Організація трансп. послуг	3	54	28	26
Організація дозвілля туристів	3	54	28	26
Конфліктологія	3	48	24	24
Моніторинг світового ринку готельно- ресторанних послуг	3	36	18	18
Технологія ресторанної справи	6	108	36	72
Поглиблене вивчення ї ресторанного господарства	2,5	18		18
PR- технології в готельно-ресторанному бізнесі	4	72	36	36
Лікувально-оздоровчий туризм та курортна справа	4	72	36	36

Барна справа Технологія напоїв	4	54	18	36
Етнічні кухні Кулінарна етнологія	9	162	54	108
Автоматизація бізнес-процесів	1,5	24	12	12
Дизайн готел. і туркомплексів	4	54	28	26
Поглиблене вивчення готелів	3,5	44	18	26
Гастрономічний туризм	3	54	28	26
Спортивний туризм Активний туризм	3	54	28	26
Проект. готелів і ресторанів	4	72	36	36
Стандарт. і сер тиф. в туризмі	4	72	36	36
Винний туризм	6	108	56	52
Електронний бізнес в туризмі Internet в бізнесі	4	54	28	26
Страхування в туризмі	3	48	24	24
Ціноутворення в туризмі	3	54	28	26
Організація виставок і	3	36	18	18
Експертиза якості послуг Управління якістю послуг	4	48	24	24
Організаційна практика	3			
Державний іспит	1,5			
Разом за цикл	102	1580	734	846
Всього за термін навчання:	240	3636	1658	1978

Що стосується конкретних дисциплін, то в українських планах ще є часткова політизація, яка залишилась як спадок з часів Радянського Союзу. Це стосується таких дисциплін, як «Політологія», «Філософія», «Соціологія», «Психологія», «Історія української культури», «Історія України», «Українська мова», аналогів яких немає в болгарських планах. В той же час, в ОНАХТ спостерігається зайва деталізація, зокрема як окремі дрібні дисципліни викладаються «Географія туризму», «Туристичне краєзнавство», «Спеціалізований туризм», «Сільський зелений туризм», «Гастрономічний туризм», «Спортивний туризм», «Активний туризм», «Винний туризм». В той же час, в українських планах зовсім відсутні такі дисципліни, як «Колоїдна хімія», «Харчова хімія», «Мікробіологія», «Прикладна електротехніка і електроніка», «Теплотехніка», «Євроінтеграція», які займають певне місце в учбових планах ПУХТ.

З підсумкової табл. 7 витікає, що, незважаючи на деяку схожість, учбові плани підготовки бакалаврів в Одесі і в Пловдиві суттєво відрізняються. Загальний перелік дисциплін в першому випадку на 50% довший, як і кількість обов'язкових дисциплін. В той же час, кількість курсових проектів і курсових робіт, де студенти

Таблиця 7. Загальна кількість дисциплін, видів роботи і контролю

Параметр для порівняння	ОНАХТ	ПУХТ
Загальний перелік дисциплін	65	46
Кількість обов'язкових дисциплін	51	42
Кількість дисциплін на вибір	7 з 14	2 з 4
Кількість курсових робіт	4	10
Кількість іспитів	29	33
Кількість заліків	55	23
Кількість тижнів практики	8	19
Дипломний проект	-	+
Державний іспит	+	-

можуть застосувати і показати свої знання, в ОНАХТ в 2,5 рази менше, ніж в ПУХТ. Також більш ніж в 2 рази тривалість практики в Болгарії довша, ніж в Україні, а закінчується навчання в ПУХТ дипломним проектом, а не державним іспитом, як в ОНАХТ. Відмічається перевантаження студентів аудиторним навантаженням. Єдиним позитивним елементом української програми є більша можливість вибору дисциплін. Загальний же висновок такий, що для інтеграції у європейський простір українські учбові програми потребують суттєвої переробки, як показано на прикладі підготовки бакалаврів з туризму.

Література

1. Спільна декларація міністрів освіти Європи "Європейський простір у сфері вищої освіти" Болонья, 19 червня 1999 року
2. Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001
3. Sorbonne Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, Paris, the Sorbonne, May 25, 1998
4. Закон України "Про туризм" № 324/95-вр, ред. від 01.01.2004.
5. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за напрямом 0504 "Туризм", Фахове спрямування 6.050400 "Туризм" (п.3.1), Складова галузевого стандарту вищої освіти. МОН України 14.06.2004, № 476.
6. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, Постанова Кабміну України від 13.12.2006 № 1719, ред. від 03.06.2010 на підставі 365-2010-п.

ФЕДЧИШИН Н.О.
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземних мов Галицького
інституту імені В'ячеслава Чорновола

ГЕРБАРТІАНСТВО В ЯПОНІЇ

У запропонованій статті аналізується вплив вчення гербартіанців на розвиток педагогічної науки Японії; досліджується запозичення ідей представників цієї течії в шкільній освіті, результатом яких стали зміни в навчальних планах стосовно історико-гуманітарних та природничо-математичних дисциплін; окреслено шляхи популяризації гербартіанства в Японії.
Ключові слова: гербартіанство, Японія, педагогічні погляди, навчальний план, педагогічні курси, вчитель.

В предлагаемой статье анализируется влияние учения гербартианцев на развитие педагогической науки Японии; исследуется заимствование идей представителей этого течения в школьное образование, результатом чего стали изменения в учебных планах, касающиеся историко-гуманитарных и естественно-математических дисциплин; намечены пути популяризации гербартианства в Японии.
Ключевые слова: гербартианство, Япония, педагогические взгляды, учебный план, педагогические курсы, учитель.

In the suggested article the influence of gerbartians' teaching on the development of pedagogical science of Japan is analysed, borrowings of these ideas by representatives of this movement in school education are investigated i.e. changes in curriculums of natural and mathematical sciences, history and the humanities; the ways of popularization of gerbartianism in Japan are specified.
Key words: gerbartianism, Japan, pedagogical views, curriculum, pedagogical courses, teachers.

Постановка проблеми. Реформування вітчизняної системи освіти впродовж останнього століття, впровадження інноваційних принципів організації навчально-виховного процесу (комплексна система навчання і виховання) значною мірою відбувалися під впливом зарубіжного досвіду. З огляду на це врахування як вітчизняного, так і світового досвіду минувшини сприятимуть успішному впровадженню освітніх реформ. Досвід Німеччини з

 © ФЕДЧИШИН Н.О., 2010. УДК 371(091)(520)

питань змісту навчально-виховного процесу, практична спрямованість її системи навчання й освіти були і залишаються актуальними. У зв'язку з цим зростає інтерес до історії освіти, особливо до XIX – першої половини XX ст., періоду, наповненому педагогічною творчістю і демонстрацією альтернативних підходів до реформування школи. Вивчення цього етапу з точки зору історичних, економічних, культурних та політичних подій, які вплинули на становлення нових поглядів на процес навчання і виховання, теоретична і практична діяльність представників окремих педагогічних напрямів, а також обґрунтування передових педагогічних теорій має наукову і практичну цінність.

Аналіз останніх досліджень. Стислий аналіз поглядів послідовників й прихильників Й.-Ф. Гербарта відображають наукові роботи вітчизняних і зарубіжних учених. Окрему групу становлять праці Н. Запольського, С. Левітіна, А. Левітського, С. Любомудрова, О. Музиченка, І. Ніколаєвського. Як зазначають німецькі дослідники (Р. Боллє, Г. Вайганд, Б. Доллінгер, Р. Коріанд, Г. Мюллєр, К. Пранге, К. Шторк та ін.), сьогодні виникає необхідність дослідження та глибокого аналізу популярної не лише в Європі течії гербартіанців.

Метою нашої публікації є дослідження сприйняття гербартіанства в Японії. Для її вирішення необхідно розв'язати наступні завдання: проаналізувати вплив поглядів гербартіанців на розвиток педагогічної теорії та практики Японії; дослідити запозичення їх ідей та визначити шляхи популяризації гербартіанства в Японії.

Виклад основного матеріалу. Поширення та популяризація ідей гербартіанців вийшла далеко за межі Європи. Особливого розголосу погляди учнів, послідовників та прихильників школи Й.-Ф. Гербарта набули в Японії. Як свідчать Т. Добаші та Е. Марсал, найбільшого дослідження й впровадження у навчальний процес ці ідеї отримали в еру Майї. Імператорська освітня система ери Майї рекомендувала докладно вивчити педагогіку гербартіанців з метою запозичення їх вчення та захисту японської культури й використання ідей гербартіанців щодо подачі матеріалу з напрямом на національну літературу [6].

Після воєнних подій 1854 р. Японія була змушена відмовитися від самоізоляції. Через політичні напруження, що призвели до втрати пануючої системи князів, влада знову була в руках імператора. У 1868 р. імператор Муцухіто (Майї) переніс столицю Японії в Едо (сьогодні Токіо) та наказав розпочати реформи (прийняття конституції 1889 р., поїздки чиновників високого рангу в північну Америку та Європу і т.п.). Відповідно глибоких змін зазнала і система освіти.

Педагогічна наука Японії в 1890 – 1900 рр. перебувала під впливом

педагогіки гербартіанства. У наукових колах велися постійні дискусії щодо реформ в цій галузі. З цієї причини перед міністром культури Аріморі Морі (1847 – 1889) було поставлено завдання провести освітні реформи. Основний акцент було зроблено на національну систему виховання, зокрема на змінах у навчальних планах. Власне «педагогічна фаза» почалася епохою таких значимих подій для Японії, як: прийняття Конституції (1889), затвердження закону про гімназійну освіту та виховання, закону про підготовку вчителів, статуту для імператорського університету (1890), – котрі діяли до середини XX ст. [2, с. 119].

У роки ери Майї, коли педагогіка гербартіанців безпосередньо впливала на шкільну дидактику, японський уряд вимагав: по-перше, проводити виховання в дусі націоналізму, по-друге, підвищити рівень виховання. Державна освітня політика стояла на тих позиціях, що вона якнайкраще зможе досягти мети навчання і виховання лише при використанні педагогічної концепції гербартіанців.

«Імператорський указ про освіту» визначив, що «вірність імператору» і «патріотизм» вважаються метою навчання й виховання підростаючого покоління. Тому за змістом їм відповідають такі чесноти як «терпіння», «служіння», «самопожертва», «старанність», «скромність». Відповідно до цього указу головна мета виховання, що відповідала національним прагненням того часу, повинна реалізуватися за допомогою педагогіки і дидактики Й.-Ф. Гербарта. Це й було запропоновано, оскільки методи гербартіанців сприяли теоретичному поясненню структури навчального процесу, а також відповідали потрібному політичному курсу, спрямованому на згладжування гострих та суперечливих питань щодо контролю шкільної системи та вказівок учням. Тому міністерство вирішило вжити наступних заходів: запросити іноземних радників, сприяти навчанню своїх студентів за кордоном та зобов'язати відповідні установи перекласти й опублікувати наукові праці з педагогіки розвинутих країн Європи та США [2, с. 118]. Таким чином, відбулося запозичення формального навчання Й. Песталоцці, «виховуючого навчання» Й.-Ф. Гербарта та дошкільного виховання Фрьобеля.

У 1853 – 1927 рр. на запрошення уряду в імператорському університеті Токіо читав лекції доктор Е. Гаускнехт з педагогіки Керна, Райна, Лінднера (послідовників та учнів Й.-Ф. Гербарта). Особливу популярними стали погляди гербартіанців щодо «інтелектуального виховання», «морального виховання», «гімназійного виховання». М. Саваянагі та С. Сензабуро переклали на японську та видали «Основи педагогіки» Г. Керна, що ґрунтувалася на «Загальній педагогіці» та «Огляді педагогічних лекцій» Й.-Ф. Гербарта. Керн намагався описати педагогічну систему й не звернув увагу на те, чи є матеріал зрозумілим для початківців, тому і навів лише незначну кількість

практично-педагогічних пояснень.

У своїй праці «Огляд педагогічних лекцій» Й.-Ф. Гербарт другу частину починає з пояснення запропонованого ним «управління дітьми», поєднує це поняття із «навчанням» та «вихованням», а Керн натомість в «Основах педагогіки» наводить іншу послідовність: «навчання» – «управління дітьми» – «виховання». Навчання він вбачає у: 1) меті – різносторонності інтересу; 2) навчальному матеріалі – історичному та інтелектуальному; 3) послідовності та основних положеннях навчання; 4) дидактиці, наприклад, як «виховуюче навчання» пов'язане з аспектом «різностороннього інтересу» [5, с. 40]. На переконання Керна, головна мета школи – це розвиток особистості учня. Мета навчання гербартіанців в жодному випадку не ґрунтувалася на поданні лише певної кількості матеріалу, а поєднувалася з «побудовою» характеру та волі, що приводили до релігійної та моральної зрілості. Точкою опори було вчення про «виховуюче навчання», яке викликає «різносторонній інтерес».

З метою популяризації вчення гербартіанців, Е. Гаускнехт заснував у квітні 1889 р. педагогічні курси (аспірантуру) в імператорському університеті. Слухачами стали випускники цього університету зі спеціальністю «Педагогіка», кваліфіковані вчителі основної школи та дослідники педагогіки. Протягом 18 місяців вони вивчали педагогічну концепцію гербартіанців.

Педагогічні курси відбувалися в рамках підготовки вчителів для середньої школи й завершувалися випускним іспитом. Система навчання на курсах була зорієнтована на практику німецьких університетів. Для слухачів передбачалися стипендії. Випускники курсів мали можливість не лише викладати в середніх школах, аналогічних педагогічних курсах, але й продовжувати дослідження із зацікавленої тематики. Навчальний план передбачав вивчення педагогіки, англійської, японської, китайської, етики, фізики, зоології, історії, та розширювався японською та китайською літературами, німецькою, французькою мовами.

Аналізуючи дослідження вченого Т. Танімото щодо значення діяльності і впливу на подальший розвиток освіти Японії заснованих Е. Гаускнехтом педагогічних курсів, Т. Добаші та Е. Марсал відзначають вагомі зусилля останнього для вивчення, поширення та запозичення дидактики гербартіанців [2, с. 121]. На думку Е. Гаускнехта, гербартіанське навчання концентрується на двох основних темах: «виховуюче навчання» та побудова навчального плану і поділяється на «виховальне навчання» й «невиховальне навчання». Метою виховання є формування чеснот, а метою «виховуючого навчання» – виховання гідної особистості, якої можна досягнути за допомогою розвитку інтелекту та опанування душі. Завдання вчителя – викликати різносторонній інтерес та сприяти формуванню чеснот. Е. Гаускнехт радив звернути увагу і на навчальний план гербартіанців, як на доповнення «виховуючого навчання» та

«різносторонності інтересів». Реформа середньої школи була для Е. Гаускнехта важливим прагненням і тому він закликав запозичити в гербартіанців навчальний план для гімназії Ямагухі: історико-гуманітарні дисципліни (історія, рідна мова, музика, релігія) та природничо-математичні (природа, математика, малювання, гімнастика, ручна праця). Власне, Е. Гаускнехт вважав, що релігія повинна займати першу позицію серед навчальних предметів, але намагався дотримуватися організації навчального плану Ціллєра і Райна й запропонував наступну комбінацію з дисциплін історія та читання (див. табл. 1).

1 клас. На основі казок братів Грімм учні ознайомлюються із зарубіжними мотивами казок. Важливим є уведення до навчальної програми японських казок та легенд.

Табл. 1.

Класи / вік	Навчальний матеріал	Мета
1 клас (6 - 7 років)	казки братів Грімм японські казки	пізнати моральні вчинки
2 клас (8 років)	Робінзон Крузо	історичне поняття значення «індивідуум»
3 – 4 клас (9 - 10 років)	історія Ізраїлю японські легенди	історія народу / виникнення держави; любов до Вітчизни
5 клас (11 років)	історія Японії історія Азії	історичне вчення / культура Азії культ Японії, Китаю
6 клас (12 років)	історія Європи сучасна історія Японії	історичне вчення / сучасність європейська культура
7 – 8 клас (13 - 14 років)	зв'язки між Японією та США	політичні об'єднання
9 – 11 клас (15 - 18 років)	світова історія	історія людства

2 клас. Роман «Робінзон Крузо» зображає життєві ситуації XVIII ст. й пояснює значення слова «індивідуум».

3 – 4 клас. Історія Ізраїлю як приклад історії народу Старого Завіту. Твір Гомера «Одіссея» ознайомлює учнів з передумовами виникнення держави. За допомогою японських легенд діти мають змогу від слідкувати основи культу Японії та Китаю. Літературна подача матеріалу уможливлює заглиблення в почуття, думки героїв й на цій основі виховує почуття любові до Вітчизни.

5 клас. Необхідність інтенсивного вивчення матеріалу історії Азії, особливо – Китаю та Кореї, проте першочерговість віддано історії Японії.

6 клас. Вивчення країн Європи, з якими Японія мала торгівельні й культурні зв'язки (історія Іспанії, Португалії, Нідерландів, Англії), а також новітня історія Японії.

9 – 11 клас. Загальна світова історія від часів Олександра Великого до сучасності.

Переліченим розподілом матеріалу Е. Гаускнехт не просто дослівно використав практичні поради Ціллєра, а й тематично розширив його історією Японії.

На педагогічних курсах Е. Гаускнехт послуговувався наступними працями гербартіанців: «Основи педагогіки» Керна (лекції), «Перший рік навчання» Райна (вправи), «Історія педагогіки» Пайнтера. Окрім того, наведемо перелік праць, які були перекладені на японську:

- W. Rein «Pädagogik im Grundriss», 3. Auflage, Stuttgart, 1897 – В. Райн «Огляд педагогіки», 3-є вид. – переклад Ю. Такехіко;
- H. Kern «Grundriss der Pädagogik», Einleitung, Erster Teil, 1873 – Г. Керн «Огляд педагогіки», (Вступ, 1 частина) – переклад К. Ямагухі, Токіо, 1892;
- H. Kern «Grundriss der Pädagogik», 4. Auflage, 1887 – Г. Керн «Огляд педагогіки», 4-е вид – переклад М. Саваянагі, Токіо, 1892;
- H. Kern «Grundriss der Pädagogik», Zweiter Teil: Spezielle Pädagogik – Г. Керн «Огляд педагогіки», (друга частина: спеціальна педагогіка) – переклад М. Саваянагі, 1893;
- G.A. Lindner «Allgemeine Unterrichtslehre. Für deutsche Lehrer und Lehrerinnen der Bildungsanstalten nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft», 6. Auflage, 1886 – Г.-А. Лінднер «Загальне навчання. Для німецьких вчителів освітніх закладів за сучасним станом науки», 6-е вид. – переклад Т. Аріга, Токіо, 1892;
- G.A. Lindner «Allgemeine Unterrichtslehre. Für deutsche Lehrer und Lehrerinnen der Bildungsanstalten nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft», neubearbeitet von Dr. G. Fröhlich, 7. Auflage, 1891 – Г.-А. Лінднер «Загальне навчання. Для німецьких вчителів освітніх закладів за сучасним станом науки», переробл. Г. Фрогліхом, 7-е вид. – переклад Ю. Мотоїхі, Токіо, 1896;

- G.A. Lindner «Allgemeine Pädagogik», – Г.-А. Лінднер «Загальна педагогіка» – переклад С. Інагакі, 1893;
- G.A. Lindner «Allgemeine Pädagogik», – Г.-А. Лінднер «Загальна педагогіка» – переклад М. Юхара, 1893;
- W. Rein «System der Pädagogik im Grundriss», – В. Райн «Огляд системи педагогіки»– переклад С. Нозе, 1895;
- C. Uper «Vorschule der Pädagogik Herbarts» – Ц. Упер «Підготовча школа педагогіки Й.-Ф. Гербарта» – переклад І. Ямада, 1895;
- J.F. Herbart «Umriß pädagogischer Vorlesungen», 1835 – Й.-Ф. Гербарт «Огляд педагогічних лекцій» – переклад Т. Фуїшіро, 1896;
- G. Fröhlich «Die wissenschaftliche Pädagogik» – Г. Фрогліх «Наукова педагогіка» – переклад І. Окада, 1892 [2, с. 127 – 128].

Поданий перелік перекладених на японську мову педагогічних праць гербартіанців свідчить, наскільки вагомішими, цікавішими для перекладачів були їх роботи (Ціллєра, Райна, Лінднера, Керна) на противагу виховально-філософським працям з Й.-Ф. Гербарта. Японських дослідників більше цікавили посібники з практичного навчання. Саме тому вони суттєво вплинули на реформу в освіті й набули популярності в країні, при цьому не бралися до уваги філософські погляди розвитку загальної педагогіки Й.-Ф. Гербарта.

У 1895 р. Т. Танімото (професор вищих курсів для вчителів) опублікував свою першу працю з педагогіки, в першій частині якої були відображені: місце Й.-Ф. Гербарта в історії педагогіки, психологічне вчення Й.-Ф. Гербарта, концентрація на навчанні, п'ять формальних ступенів: підготовка, виклад (подача матеріалу), зв'язок, концентрація, застосування (у Й.-Ф. Гербарта – чотири: ясність, асоціація, система, метод), підготовка вчителів [4, с. 109]. У вступному слові Т. Танімото висловив свою повагу до вчення Й.-Ф. Гербарта й наголосив на високій оцінці його послідовниками ідеї «наукової педагогіки».

Сьогодні педагоги-науковці усвідомлюють недоліки формальних ступенів навчання. Проте беруть до уваги той факт, що гербартіанство мало значний вплив на практику виховання й сприяло розвитку дидактики. Безумовною заслугою вважають також і те, що «нова» дидактика ґрунтується на науковій дидактиці, власне на психології уявлень та розвинула принципи для успішного навчання.

Саме за допомогою п'яти ступенів навчання Ціллєра (аналіз, синтез, асоціація, система, метод) чи Райна (підготовка, виклад (подача матеріалу), зв'язок, концентрація, застосування) здійснюються необхідні заглиблення та осмислення. Слід відмітити, що формальні ступені навчання можуть застосовуватися із порушенням послідовності. Саме тому Й.-Ф. Гербарт

застерігав від розуміння формальних ступенів як універсальної формули. Гербартіанці на цій основі вдосконалювали теорію виховуючого навчання. Але різні тлумачення вчення гербартіанців в Японії призвели до того, що вчення про п'ять ступенів було викривлене.

Висновки. Прихильники і послідовники Й.-Ф. Гербарта не могли відокремити значення концепції «виховуючого навчання», що його окреслив німецький педагог як побудову сили характеру моралі, від їхнього власного тлумачення. Їх помилковість полягала в нерозумінні основного аспекту «виховуючого навчання» Й.-Ф. Гербарта – побудова гармонійного, в жодному разі не однобічного, інтересу. Значним прогресивним поштовхом у розвитку педагогічної науки Японії вважають вчення гербартіанців як «найновішу, наукову і практичну педагогіку», що подолала вимоги та виклики тодішньої епохи Майї. Завдяки запозиченню ідей гербартіанців в японській основній загальній школі було створено «прототип навчання». Ще й сьогодні виховання характеру на уроках релігії звертається до педагогіки гербартіанців. Перспективи подальшого дослідження в даному напрямку ми вбачаємо у вивченні та аналізі парадигми гербартіанців.

Література

1. Asmus W. Herbart in seiner und in unserer Zeit / Walter Asmus Autor/in Asmus Walter Ausgabe 1. Aufl. Ort/Verlag Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. 1972. – 42 S.
2. Bolle R. Johann Friedrich Herbart 1806 – 2006: 200 Jahre allgemeine Pädagogik; wirkungsgeschichtliche Impulse / R. Bolle (Hrsg.), Verlag Münster [u.a.]: Waxmann, 2007. – 163 S. : Ill., graph. Darst.
3. Herbart und die Herbartianer [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/didaktik/herb96b.html – Заголовок з екрану. – Мова нім.
4. Jacobs Fr. Vom Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende / Fr. Jacobs. – Bochum, Verlag Universitätsverl. Brockmeyer, 1993. – 220 S.
5. Koschnitzke R. Herbart und Herbartschule / Rudolf Koschnitzke Autor/in Koschnitzke, Rudolf Ort/Verlag Aalen: Scientia-Verl., 1988. – 132 S.
6. Roddewig R., Brunken St., Nürenberg S., Freese S. Herbart und die Herbartianer, 1996. – S. 6.

ФІЛІППОВА Л.Л.,
старший викладач кафедри
економічної кібернетики
Національного університету державної
податкової служби України

ВИХОВАННЯ ПОТРЕБИ ДО ПОСТІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті розглядається виховання потреби до постійного самовдосконалення майбутніх економістів.
Ключові слова: інформаційна культура, самовдосконалення, самовиховання, самореалізація.

В статье рассматривается воспитание потребности к постоянному самосовершенствованию будущих экономистов.
Ключевые слова: информационная культура, самосовершенствование, самовоспитание, самореализация.

The article deals with education needs to constant improvement of future economists.
Key words: informative culture, self-improvement, self-education, self-actualization.

Постановка проблеми. Освіта в усіх його формах визнається як найважливіший механізм розвитку людини, здатної до професійної самореалізації, яка виявляє активність, здійснює вільний, усвідомлений вибір у різних життєвих ситуаціях, на основі усвідомлення особистісної відповідальності. Тому стає особливо значущим те, що саме засвоює студент, наскільки інтенсивно він розвивається, реалізуючи наявний у нього потенціал, наскільки він сам стає здатним до самовдосконалення.

Для підготовки конкурентоспроможних фахівців потрібно активно запроваджувати інноваційні технології в навчальний процес вищої школи. Про це йдеться у працях І.Зязюна, Н.Ничкало, Н.Тверезовської та ін.

У педагогіці самоосвіта розглядається як складова частина самовиховання і самовдосконалення особистості (А.Айзенберг, С.Архангельський, А. Громцева, Г.Гусєв, Ю.Дмитрієв, Л.Колесник, І.Малкін, П.Підкасистий, Б. Райський, Ю.Шаров, Г.Щукина, О.Ястребцева ті ін.). Педагогічна підтримка особистісного саморозвитку обгрунтована О.Газманом, Г.Корнетовим, Н. Михайловою, С.Юсфіним; психологічні та педагогічні дослідження

 © ФІЛІППОВА Л.Л., 2010. УДК 378.147

особливостей саморозвитку особистості – Б.Братусь, Л.Виготським, В. Давидовим, В.Зінченко, О.Леонтьєвим.

У ракурсі нашого дослідження викликають інтерес праці А. Я. Арета, О.Бодальова, І.Донцова, С.Єлканова, Д.Іщенка, А.Ковальова, А.Кочетова, Г. Ксьонзової, А.Макаренка, Л.Рувинського, О.Сафіна, М.Сметанського, які присвячено проблемам активізації самовиховання і професійного самовдосконалення особистості.

Заслуговують на увагу дослідження про роль активних методів навчання у професійному самовдосконаленні студентів, серед яких праці Л.Виготського, Д.Ельконіна, О.Леонтьєва.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з проблеми саморозвитку, необхідно зазначити, що ця ідея є основою ідей багатьох сучасних концепцій про людину. Вона посідає провідне місце в гуманістичній психології.

Аналіз досліджень і публікацій дав можливість констатувати, що проблема самовдосконалення майбутніх фахівців економічного профілю привертала увагу багатьох науковців і практиків. До окремих аспектів її зверталися Л.Дибкова, Ю.Семенчук, С.Кустовський, О.Булавенко, В. Подсолонко, Є.Подсолонко, Є.Михайлов, В.Стасюк та ін.

Загальним проблемам саморозвитку приділяється велика увага в роботах учених (Н.Гордєєва, І.Харламов, В.Шепетько та ін.). Автори розкривають джерела й механізми саморозвитку особистості. Так, І.Харламов стверджує, що який би аспект особистісного розвитку людини ми не розглядали, він органічно пов'язаний з її діяльністю, з ступенем активності у цій діяльності й прагненням до власного самовдосконалення: «Ідея саморозвитку точно виявляється, коли інколи говорять: навчити учня неможливо – він може тільки навчитися, не можна його виховати – він може тільки бути вихованим. Поза його власної активної діяльності, бажання й власних зусиль у роботі над собою його особистісне формування не можливе» [1].

Виходячи з постановки проблеми дослідження та його актуальності постає **мета**: розглянути виховання потреби до постійного самовдосконалення майбутніх економістів.

Основна частина. Перехід суспільства до нової стадії розвитку пропонує більше можливостей для професійної та соціальної адаптації молодих людей, які в процесі усвідомлення своїх можливостей мають постійно стикатися з викликами сучасності. Зокрема, нове покоління економістів повинно, перш за все, вміти прогнозувати ситуацію, знати яким чином діяти, оцінювати негативні наслідки від прийняття управлінського рішення щодо керування відповідними процесами та системами, бути самостійними і спиратися на власні сили.

Як показала практика, у даний час високого рівня майстерності у

вибраній сфері діяльності вже не достатньо. Ефективність повсякденної роботи, що носить в більшості випадків творчий характер, вимагає від особистості широкої і якісної освіти і культурного розвитку. Інакше кажучи – змістовне наповнення людської праці обумовлює необхідність неодмінної і постійної підтримки потенційної професійної готовності фахівців до постійного самовдосконалення.

Ні оволодіння знаннями, ні формування особистісних якостей не можуть відбуватися без прагнення самого студента до учіння, без прояву ним навчально-пізнавальної активності.

Розглядаючи проблему самовдосконалення студентів, психологи і педагоги відштовхуються від положень філософії про людину як суб'єкт соціальної практики, яка у процесі власної діяльності перетворює не лише навколишню дійсність, а і саму себе. Формування особистості буде результативним лише в тому випадку, коли людина виступає одночасно у ролі суб'єкта і об'єкта виховання. Звідси випливає необхідність у мобілізації активності особистості.

Першорядним завданням навчально-виховної роботи є розвиток і підтримка високої активності студентів в пізнавальній і трудовій діяльності.

П.Блонський бачив завдання викладача у тому, щоб «не так дати освіту і виховання, як розвинути здібності до самоосвіти і самовиховання» [1, с. 42].

Означальний займенник *сам* визначає спрямованість чого-небудь на самого себе (самоаналіз, самооцінка, самостійність, саморозвиток тощо).

Саме тому у ВНЗ потрібно створити сприятливі умови для розвитку потенціалу кожного студента, його самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку. Останній передбачає безперервний процес, у якому під впливом визначених мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності або самозміни [6, с. 45].

Саморозвиток дозволяє постійно самовдосконалюватися, змінюватися і в результаті цілком реалізувати себе як професіонала [6, с. 50]. Потреба в самовдосконаленні є рушійною силою саморозвитку особистості.

Найбільш важливими формами саморозвитку є самоствердження, самовдосконалення та самореалізацію.

Самоствердження – специфічна діяльність у межах саморозвитку з виявлення, підтвердження своїх певних якостей особистості, рис характеру, способів поведінки і діяльності.

Самовдосконалення – процес свідомого керування розвитком особистості, своїх якостей, здібностей.

Самоактуалізація – уміння людини стати тим, ким вона здатна стати, тобто вона повинна реалізувати те, що в ній закладено, у відповідності до власних вищих потреб [6, с. 45-46].

Самовдосконалення студентом своєї особистості – складний вид діяльності, направлений на формування себе як фахівця. Здійснюється за допомогою активізації самоосвіти і самовиховання. Студент формує себе шляхом залучення до тих видів діяльності, в ході яких виробляються бажані якості, внутрішньо протидіє інтересам, бажанням, потребам, які є неприйнятними в майбутній професійній діяльності [4, с. 371].

Самовдосконалення спонукається найчастіше прагненням перевершити себе сьогоднішнього, домогтися більш високих результатів, підвищити свою майстерність, набути значущих для себе якостей особистості.

Наведені думки дозволяють зробити висновок про те, що правильно поставлене виховання є не що інше, як уміле внутрішнє стимулювання активності особистості в роботі над собою, є спонукання її до власного розвитку і вдосконалення. Інакше кажучи, вже в процесі виховання має місце самовиховна робота студентів. Але ця робота обумовлюється і стимулюється спеціально організовуваним виховним впливом викладачів. Педагоги ставлять виховні завдання, формують у студентів відповідні потреби (активність), включають їх в діяльність і таким чином спонукають їх працювати над собою.

У багатьох випадках студенти самі ставлять перед собою певні завдання з власного розвитку і самовдосконалення, намічають шляхи їх вирішення, починають наполегливо добиватися поставленої мети, що спонукається внутрішнім прагненням.

Звичайно, кращі студенти, як правило, є результатом активної роботи над собою.

Все це говорить про виключно важливу роль самовиховання в розвитку і формуванні особистості, про необхідність його організації в умовах студентського виховання у ВНЗ. От чому теоретичні і методичні основи самовиховання активно розробляються в психології і педагогіці такими ученими, як Д.Грішин [2], В.Кан-Калік [2], А.Кочетов [5], А.Рувінський [2] та ін.

Самовиховання, як і весь процес розвитку особистості, детермінується суспільно-економічними умовами і служить певним суспільним інтересам. Самовиховання завжди носить соціальний характер.

Студенти починають займатися самовихованням тільки тоді, коли вони вже віддають собі звіт у своїх діях і вчинках, коли у них виробляється здібність до самооцінки, до осмислення своїх позитивних і негативних якостей і виникає потреба у власному вдосконаленні.

Студенти, що володіють вольовими якостями, уміють змусити себе наполегливо тренуватися і долати свої недоліки або виробляти ті якості, яких у них бракує, замислюються над своїм вдосконаленням, роблять ті або інші

спроби працювати над собою.

Велике значення має знання і уміле використання внутрішніх і зовнішніх чинників, які спонукають студентів до самовиховання:

- формування у студентів суспільних ідеалів;
- домагання особистості на визнання свого гідного місця в колективі;
- атмосфера змагання;
- позитивні приклади.

Психологічні механізми дії цих чинників на стимулювання студентів до самовиховання полягають у тому, що вони порушують у них переживання внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем особистісного розвитку і викликають потребу в роботі над своїм вдосконаленням. Така потреба періодично з'являється у кожного студента і, щоб вона не згасала, викладачам необхідно звертати спеціальну увагу на організацію самовиховання.

В основі самовиховання лежить принцип випереджаючого віддзеркалення в свідомості людини тих дій і вчинків, які вона збирається зробити, визначення тих рис і якостей, які вона припускає виробити у себе. Якщо подібна «уявна програма» формується, вона спонукає особистість до практичних дій з її реалізації, створює стимули для прояву вольових зусиль. От чому, коли у людини з'являється потреба в подоланні тих або інших недоліків в своєму характері або поведінці, важливо поставити чітку мету, визначити терміни і обґрунтувати необхідність її досягнення.

«Робота над собою, зазначає А.Кочетов, вимагає від людини точних і ясних цілей, твердої організації всього свого життя, постійного вольового зусилля і уміння користуватися методами самовиховання... Самовиховання починається з того моменту, коли людина твердо визначила, що вона робитиме і якою хоче стати, щоб досягти мети (ідеал, образ самого себе в майбутньому). При цьому вона повинна знати, якою вона є нині» [5, с. 46].

Все це вимагає від студента ретельного обдумування, пошуку аргументів для доказу важливості мети, що висувається, зважування всіх «за і проти», поки остаточно вона не буде поставлена, сформульована і поки не закріпиться міцно в свідомості.

Одночасно з цим потрібно скласти детальну програму самовиховання і визначити те, чого конкретно необхідно досягти. Програми, у міру набуття досвіду самовиховання, повинні ускладнюватися, удосконалюватися і ставати більш довготривалими.

Чим детальніше і більш чітко розроблені програма самовиховання і правила поведінки, тим ефективніше проходитиме робота над собою.

Намітивши програму самовиховання, необхідно також визначити і її методи. Найважливішими з них є самопереконання, самонавіювання,

самозобов'язання, самокритика, емпатія, самопримушування, самопокарання та ін.

Як зазначає В.Гриньова, «самовдосконалення здійснюється в трьох взаємопов'язаних формах: самовиховання, саморозвиток, самоосвіта, які взаємодоповнюють одна одну, мають взаємний вплив на характер роботи студента над собою. Разом з тим – це самостійні процеси, котрі передбачають як загальні, так і особливі умови їх організації. Самовиховання – активна, цілеспрямована діяльність по систематичному формуванню моральної, естетичної, фізичної, правової, екологічної та ін. культури; саморозвиток – систематичний розвиток позитивних і подолання негативних властивостей; самоосвіта – удосконалення професійної компетентності» [3, с. 258].

Самовдосконалення реалізується у творчій діяльності, що дає можливість спробувати розвинути власні сили і можливості, виходячи за межі стереотипних дій та способів і на цій основі «просуватися» вперед у своїй професійній діяльності.

Якщо представити процес самовдосконалення в цілому, то в його структурі можна виділити такі компоненти:

- критичний аналіз, оцінка своїх недоліків і постановка конкретної мети;
- розробка програми самовдосконалення;
- практична діяльність по формуванню компонентів інформаційної культури;
- визначення його методів;
- аутотренінг;
- самоконтроль і самокорекція.

Висновки. Таким чином, самовдосконалення виступає як важливий засіб розвитку і особистісного формування студентів тільки за умови, якщо викладачі звертають належну увагу на його організацію і можуть уміло і грамотно її направляти. Без прагнення до постійного самовдосконалення, що у свою чергу визначається усвідомленням своїх недоліків і умінням у свою чергу їх виправити, здатністю до самоконтролю і самоаналізу, побудовою проблеми дій по самовихованню, майбутній економіст не може характеризуватися як носій високої культури.

Отже, необхідно створювати такі умови, у яких студенти зможуть усвідомити необхідність і важливість самоосвіти, самостійної роботи, самоконтролю, що є базою для самоактуалізації і самореалізації фахівця у сучасному світі.

Водночас, здійснене дослідження не вирішує всіх аспектів забезпечення самовдосконалення у системі підготовки майбутніх фахівців економічного напряму. **Подальше розв'язання проблеми** вбачаємо в розробці концептуальних

засад професійної підготовки майбутніх економістів, які б дозволили поглибити наукове уявлення про взаємозалежність професійного самовдосконалення та педагогічної майстерності шляхом впровадження педагогічних технологій, що забезпечують позитивну динаміку здатності фахівця до професійного самовдосконалення.

Література

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. М., 1979. Т. 1. – С. 42.
2. Введение в специальность: Учебное пособие для студентов педагогических институтов // А.И.Рувинский, В.А.Кан-Калик, Д.М.Гришин и др. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Валентина Миколаївна Гриньова. – Х., 2000. – 416 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.Л. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.
5. Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. М., 1974. – С. 46.
6. Литвин А.В. Дидактичні проблеми впровадження комп'ютерних технологій у професійних навчальних закладах / Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – 634 с.

ФУРДУЙ С.Б.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри загальної
та соціальної педагогіки
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

ЕТАПИ ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО АКТИВНИХ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИШОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ключові слова: соціалізація, обдарованість, обдарований студент, соціально активний обдарований студент, соціально-педагогічна діяльність.

Статья освещает феномен «одаренность» контекста проблемы социализации в условиях внедрения европейских стандартов высшей школы в Украине при подготовки социально активных студентов – будущих социальных педагогов.
In article the problem of a phenomenon "endowments" of modern socially active students - the future social teachers, them socialization is considered during vocational training before social - pedagogical activity in structure of a higher educational institution.

Актуальність проблеми. Сьогодні формується суспільство, що базується на знаннях, тому ми повинні плекати нашу багату спадщину та культурну різноманітність і водночас впроваджувати сучасні європейські норми навчання. Оскільки у сфері вищої освіти переплелися дослідницька діяльність, освіта та інновації, вона також є ключем до посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти у світовому вимірі. Головними завданнями Болонського процесу залишаються: забезпечення мобільності студентів та працівників вищих навчальних закладів, визнання термінів навчання за такими самими програмами, розбудова системи кваліфікацій для навчання впродовж усього життя.

Соціально-педагогічна діяльність в сучасних вузах зі студентською молоддю забезпечується диференційованим підходом до різних категорій молоді та наявних у них проблем; студентським самоврядуванням на основі

© ФУРДУЙ С.Б.,, 2010.
УДК 378.013.42 (043.3)

міцної бази нормативних документів та високим рівнем активності молоді в організації життєвого простору кожного студента, групи студентів та усієї виховної роботи у вищому навчальному закладі. Такі основні властивості соціально-педагогічної діяльності, як відкритість, доступність, отримання різних видів соціальної допомоги сприяють соціальній справедливості студентської молоді незалежно від політичних, соціальних, економічних, генетичних, статевих відмінностей. Тому і *постає завдання* створення відповідних соціально-педагогічних умов щодо системності і безперервності соціально-педагогічної діяльності що створюють умови вирівнювання соціальних відмінностей у студентському середовищі, а це в свою чергу, потребує необхідності вирішення низки проблем: виявлення педагогічних механізмів формування особистісних та професійних якостей обдарованості особистості; створення нових технологій, спрямованих на розвиток цих якостей; визначення основних складових, що визначають зміст діяльності обдарованих студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Здійснення соціально-політичних реформ в умовах сучасної суверенної України потребує спеціалістів з високими професійними здібностями, які здатні мислити та екстраполювати новітні ідеї. Теоретичні засади педагогічних підходів до соціалізації молоді склали праці таких науковців, як: Т. Гаврилова, М. Євтух, А. Капська, І. Кон, М. Лукашевич, А. Макаренко, А. Мудрик, В. Сухомлинський, С. Харченко, та інших вчених. Аналізу теоретичних аспектів проблем дозвілля і соціалізації молоді в зарубіжній педагогіці займались та вчені, як: Т. Валєєва, Н. Воскресенска, Б. Гребенюк, Ю. Кротова, В. Петрищев, І. Петрова та інші вчені.

Слід зазначити, що безпосередньо проблема соціалізації обдарованих дітей та молоді вивчається сьогодні такими вітчизняними науковцями, як: І.Бех, А.Моляко, О.Киричук, О.Савченко та інші. Особливості ж соціально-педагогічної підготовки фахівців до соціально супроводу дитячої обдарованості становлять предмет дослідження І.Звєрєвої, А.Капської, Л.Міщик, Г. Лактіонової, П. Пальчевського, П. Плотнікова, та інших. Своєрідність процесу діагностики творчих здібностей досить плідно вивчається В.Андрєєвою, Ю. Гільбухом, Л. Фрідманом та іншими.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури вищеокрсленої проблеми дозволяє стверджувати що сутність соціалізації полягає в поєднанні адаптації й відокремлення людини у суспільстві, баланс яких визначає становлення індивіда як соціальної істоти і розвиток людської індивідуальності. Термін *«соціалізація»,* незважаючи на його широку поширеність, не має однозначного тлумачення серед різних представників психологічної науки. Відомий вчений, С.Харченко, вважає, що "…соціалізація, як за змістом, так і за засобами являє собою складний процес взаємодії людини з різними факторами, починаючи з природи і закінчуючи самою собою. … При цьому в будь-яких випадках є

присутньою педагогічна діяльність як організований, цілеспрямований процес включення виховними засобами різних поколінь, прошарків населення, індивідів в систему соціальних цінностей і соціальних ролей. Ці завдання і цілі неможливо здійснити без виховання взагалі, без соціального виховання, або соціальної педагогіки, зокрема" [7,-с.78].

Цілком логічно постає питання такого змісту в чому полягає специфіка процесу соціалізації саме особистості студента – майбутнього фахівця. *Соціалізація студентів* — це складний педагогічний процес, який потребує створення різноманітних педагогічних умов, використання форм, засобів і методів індивідуальної роботи з урахуванням впливів різних факторів і обставин оточуючого макро- і мікросередовиша, динаміки їх психічного, фізичного та морального розвитку. Зміст соціального досвіду студента, а також рівень його соціалізації визначаються суспільним буттям, соціальним середовищем, системою соціальних зв'язків, в якій розвивається і формується особистість. У самому *широкому плані* джерелом *соціалізації* індивіда є вся сфера суспільних відносин, в яких він удосконалюється як особистість У *вузькому плані* джерелом *соціалізації* виступає мікросередовище, безпосереднє оточення індивіда. Це, може бути сім'я, студентський колектив, ровесники, самодіяльні об'єднання (І. Кон, М. Мід, В. Москаленко, Б. Паригін та ін.).

Якщо осмислити процес не будь-якого пересічного студента, а соціально активного, який може бути віднесений до обдарованої учнівської молоді, то потребує уточнення феноменологія «обдарованість». *Обдарованість* визначається як інтегральний прояв здібностей з метою конкретної діяльності. Інтелект же можна визначити як інтегральний прояв здібностей, знань і умінь. В інтелекті операційні дії здібностей доповнюються більш узагальненими операційними схемами, планами і програмами поводження, а також знаннями про зовнішній світ, про інших людей і самому собі. Талант – є прояв інтелекту у відношенні конкретної діяльності, пізнання природи. Духовні здібності – це інтегральний прояв інтелекту і духовності особистості. У своєму вищому прояві духовні здібності характеризують генія. Б. Теплов підкреслював, що значним творцем може бути тільки людині з великим духовним змістом [2,-с.108].

Якщо здібності виявляються в діяльності, то духовні здібності визначають учинок. Якщо при розгляді здібностей ми маємо справу із суб'єктом діяльності, то в духовних здібностях виявляється особистість, тобто духовні здібності складають сутність індивідуальності людини. Здібності тією чи іншою мірою дані природою всім, але серед нас, як зірочки, іноді зустрічаються дуже обдаровані люди. Може їх було б більше, якби із самого дитинства їм давали можливість вийти за рамки «учбово-педагогічного процесу», якби

стимулювали обдарованість. Саме на цій підставі була постульована ця здатність до розвитку діяльності (те, що з боку виступає як саморозвиток діяльності) як ознаку, що визначає обдарованість. Передбачається, що таке розуміння розкриває думку Б. Теплова: «У цій характеристиці особистості, що ми називаємо обдарованість, не можна бачити просту суму здібностей: у порівнянні зі здібностями, вона складає нову якість» [2,-с.126].

Зауважимо, науковець О. Антонова[1,-с.159]. небезпідставно стверджує, що поняття *обдарованість* окреслює значне коло різних значень, а саме: системна якість психіки, яка розвивається впродовж високих результатів в одному чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми; спадкові передумови рівня розумового розвитку, що характеризує кожну людину; здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально-значимій сфері людської діяльності, а не тільки в академічних галузях; ступінь вираження таланту; одне з ключових суб'єктних детермінант активності людини, що забезпечує високий рівень цієї активності; досягнення і можливість досягнень (тобто необхідність урахування і тих здібностей, що вже проявилися, і тих, які можуть проявитися). А також, науковець виявив основні *категорійні ознаки* поняття *«обдарованість»:* - наявність видатних здібностей (загальні здібності), розвиток яких перевищує середній рівень; високий рівень розвитку інтелекту; можливість досягнення видатних успіхів у тому чи іншому виді діяльності, спрямованість на певний вид діяльності; наявність творчих здібностей; наполегливість, висока працездатність, захопленість проблемою (мотивація, спрямована на завдання); позитивне навколишнє середовище; внутрішні властивості особистості, що базуються на генетичних умовах; сприятливе навколишнє середовище; рівень самоповаги "Я" – концепція; наявність ціннісних змістів індивідуальної свідомості; фактор удачі (щасливий випадок); знання (ерудиція); рівень досягнень (вищий за середній). Отже, О. Антонова досліджує педагогічну обдарованість студентів у педагогічних університетах та пропонує дотримуватися певної логіки, а саме: інтелект, педагогічна креативність, педагогічне покликання, педагогічні здібності – критерії обдарованого студента.

Слід звернути увагу ще на тлумачення активності, яке підкреслює, що активність – це властивість, і процес. Зокрема, А. Ковалев [3,-с.64] зазначає, що «активність – це максимально діяльнісна особистість, яка бере участь у громадському та ідеологічному житті суспільства.

У педагогічній концепції соціалізації Н. Лавриченко [4,-с.164] , як логічне розгортання внутрішнього педагогічного змісту, має відображення об'єктивні закономірності буття та розвитку цього явища у конкретній системі його соціально-педагогічних відносин. Через це, така категорія стає методологічним підґрунтям визначення ефективності соціалізації як предметного поля у

соціально-педагогічному дослідженні, забезпечуючи передусім соціально-педагогічну діяльність у системі «студент-вчитель-студент».

Ми поставили за *мету* – виявити провідні тенденції і фактори, які зумовлюють ефективний процес соціалізації соціально активних обдарованих студентів у соціокультурних умовах вищої педагогічної школи, та запровадити підтримку соціально активних обдарованих студентів у їх подальшому розвитку в процесі соціально-педагогічної діяльності на засадах морально-етичних цінностях.

Проаналізувавши праці сучасних вчених (І.Звєрєва, А.Капська, Г. Лактіонова, Н.Лавриченко, Л.Міщик, А.Мудрик, С.Савченко, С.Харченко та ін.), а саме, концепцію соціально-педагогічної діяльності, ми дійшли висновку, що *соціально-педагогічна діяльність* – це вид професійної діяльності, спрямований на створення умов найбільшого сприяння та психологічного комфорту в соціумі для духовного розвитку особистості, гуманізації їх стосунків, надання особистості соціально-педагогічної, психологічної, моральної, духовної, фізичної, медичної та інших видів допомоги з метою гармонізації життя. Таким чином, соціально-педагогічна діяльність в вищому навчальному закладі не може не враховувати потреб обдарованого студента, як найважливіший процес її професійного становлення та розвитку шляхом застосування соціальної активності сучасного студента в процесі його професійного зростання.

До того ж *соціально-педагогічна діяльність* – це різновид професіональної діяльності, що спрямована на надання допомоги соціально активного студента – майбутнього соціального педагога у процесі його соціалізації, засвоєння ним соціокультурного досвіду і на створення умов для її самореалізації в суспільстві. Здійснюється вона соціальними педагогами як в різноманітних освітніх установах, так і в інших установах, організаціях, об'єднаннях, в яких може знаходитися дитина чи молода людина.

Основними *напрямами технологізації соціально-педагогічної діяльності* (О. Паскаль) є: діяльність з *профілактики* явищ дезадоптації (соціальної, психологічної, педагогічної), *підвищення рівня соціальної адаптації* особистості за допомогою їх особистісного соціально активного розвитку; діяльність з соціальної реабілітації індивіда, що мають ті або інші відхилення від норми.

Оскільки проблема особистості, яка потребує вирішення, здебільшого має внутрішні, особистісні, і зовнішні аспекти, *соціально-педагогічна діяльність зазвичай включає дві складові* (О. Паскаль)*:* безпосередню роботу з особистістю (дитиною чи молодою людиною); посередницьку діяльність у взаємовідносинах дитини чи молоді з середовищем, що сприяє її соціально-культурному становленню і розвитку.

Зміст професійної підготовки соціального педагога визначається

проблемами в потребах, інтересах як соціальних груп населення, так і окремих людей. З розвитком суспільства, накопичення знань і соціокультурного досвіду людства зростає роль професіоналізму у соціальній сфері та професійної педагогіки в системі освіти, де готуються працівники для соціально-виховної сфери. Саме система соціально-педагогічної діяльності як діяльність по наданню допомоги людині, сім»ї, групі осіб, котрі попадають у складну ситуацію, шляхом надання їм матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки показує реальні можливості суспільства і держави у сфері захисту, підтримки і допомоги людині.

Цінності професійної соціально-педагогічної діяльності можна сприймати як певну домінуючу потребу – служити своєю професією на благо інших людей, яка орієнтує (чи акумулює) професійно-особистісну активність соціального педагога чи соціального працівника в досягненні гуманної цілі.

Взявши за основу характерні потреби особистості і співвідносячи їх з новою професією в Україні, її гуманістичним смислом, можна назвати такі групи *цінностей соціально-педагогічної діяльності* (Л. Міщик [5,-с.63].):

- *цінності,* які відображають специфіку *професійної діяльності*, альтруїстичного характеру (допоможи іншому, потребує твоєї підтримки);
- *цінності етичної* відповідальності перед професією (соціальний педагог захищає гідність і цілісність професії, примножує етичні принципи, норми, знання і місію соціальної роботи, яка, як і інша галузь знань, перебуває у процесі постійного розвитку і збагачення тощо);
- *цінності,* пов'язані з потребами самореалізації, самоактуалізації та самовдосконалення особистості соціального педагога і *досягнення професіоналізму* діяльності.

Поглиблений аналіз цінностей соціально-педагогічної роботи як професійної діяльності виявляє їх комплексний характер, гуманістичну природу і сутність. Сучасний науковець А.Капська [6,-с.99-101]. стверджує, що *гуманістичний ідеал* – самоцінність особистості – визначає зміст і призначення цієї діяльності, а її цінності тією чи іншою мірою відображають визнання гармонії суспільних і особистих інтересів, пріоритету загальнолюдських цінностей (істина, здоров»я, мир, милосердя, добро, допомога іншій людині тощо). У зв'язку з цим основним завданням соціально-педагогічної роботи є налагодження балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю і особистістю перед суспільством.

Сучасний професор Л.Міщик [5,-с.54]. виділяє у соціально-педагогічній діяльності соціального педагога (працівника) такі *професійні якості:* високий професіоналізм, компетентність по широкому колу значимих проблем, високий рівень загальної освіти й культури (у тому числі й

культури духовної), володіння суміжними спеціальностями й знаннями по педагогіці, психології, юриспруденції та ін.; доброта, любов до людей, щиросердність, доброзичливість, чуйність, чуйність, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, почуття жалю й емпатія; комунікабельність, товариськість, уміння правильно зрозуміти людину й поставити себе на його місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, уміння слухати, здатність підтримати іншого й стимулювати його на розвиток власних сил, уміння викликати довірче відношення до себе, організаційні здатності. Крім того, названі наступні *якості*: порядність, чесність; висока моральність; відповідальність; працездатність, енергійність; готовність до психологічного дискомфорту; терпіння й терпимість; життєвий досвід і знання людини; повага до клієнта, безумовне прийняття його таким якої є; послідовність і наполегливість; ініціативність.

Все вищесказане переконливо показує, що для успішного виконання своїх функцій соціальному педагогові необхідно навчитися поважати й любити себе, довіряти собі, уміти опиратися в складних ситуаціях на власну думку, а саме навчитися: самооцінюванню, самокритичності, проявляти впевненість у собі та вимогливість до себе, самоактуалізуватись. Всі ці характеристики складаються у відносно стійку, тією чи іншою мірою усвідомлену систему подань про самого себе, на основі якої індивід будує свою взаємодію з іншими людьми, особисто соціальному педагогу у соціально-педагогічній діяльності з дітьми та молоддю.

Науковці Г.Лактіонова, А.Капська, Л.Міщик, С.Харченко стверджують, що в процесі професійної підготовки соціального педагога провідним аспектом є соціально-педагогічна діяльність, тобто, етапи соціально-педагогічної діяльності вибудовується в деяких площинах: - організація соціально-педагогічного спілкування суб'єктів соціологізації й гуманізації; - особистісно-індивідуальний підхід як спосіб здійснення росту суб'єктів гуманізації й соціологізації; - соціальна орієнтація усіх видів спілкування й відносин; - співробітництво; - оволодіння технологією соціально-педагогічного спілкування.

Отже, аналізуючи теоретичні основи окресленої проблеми, ми вважаємо, що соціально-педагогічні умови життєдіяльності обдарованих студентів повинні бути змодельовані у такий спосіб, щоб стимулювати соціально-педагогічну діяльність у вищому навчальному закладі та створювати сприятливі умови для самовираження і саморозвитку особистості як соціально активного студента у процесі соціалізації. А це досягається шляхом постійного підвищення до організації соціально-педагогічної діяльності, самонавчання, самовиховання, самоінтеграції, самоактуалізації майбутнього соціального педагога, що врешті-решт формує

його, як фахівця, до практичної соціально-педагогічної діяльності в соціальній сфері на європейському рівні.

Література

1. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.
2. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
3. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Политиздат, 1970. – 264 с.
4. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейськи абриси. _ К.: ВІРА ІН САЙТ, 2000. – 444 с.
5. Міщик Л.І. Професійна підготовка соціального педагога. - Запоріжжя, 1996. – 107 с.
6. Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності: Зб. наук. статей / За заг. Ред..А.Й.Капської.– К.: ІЗМН, 1996. – 96 с.
7. Харченко С.Я. Социальная работа: история, теория и практика: Науч.-учеб.-метод. пособие для студ., магистрантов, асп. и спец. в обл. соц. педагогики, соц. работы: В 2ч./ С.Я.Харченко и др.(авт.-сост.); Луганский гос. педагогический ун-т им.Тараса Шевченко – Луганск: Альма-матер, Ч.1 –2002. – 158с.; Ч.2 – 2004. – 307с.

ХАЛИМОН І.Й.,
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

РОЛЬ КУРСУ КРАЇНОЗНАВСТВА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ, ЯКІ ОПАНОВУЮТЬ ДРУГУ СПЕЦІАЛЬНІСТЬ "ІНОЗЕМНА МОВА"

Статтю присвячено проблемі формування професійної компетентності в майбутніх учителів, які опановують другу спеціальність "Іноземна мова". Розглянуто можливості впливу на формування ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операційного, особистісного та рефлексивного компонентів професійної компетентності у процесі викладання курсу країнознавства.
Ключові слова: друга спеціальність "Іноземна мова", країнознавство, майбутній учитель, професійна компетентність.

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности у будущих учителей, овладевающих второй специальностью "иностранный язык". Рассмотрены возможности влияния на формирование ценностно-мотивационного, когнитивно-операционного, личностного и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности в процессе преподавания курса страноведения.
Ключевые слова: вторая специальность "Иностранный язык", будущий учитель, профессиональная компетентность, страноведение.

The article deals with the problem of formation of future teachers' professional competence in the second speciality "Foreign language". The author considers the possibilities for developing value-motivational, cognitive-operational, personal and reflexive components of professional competence while teaching the course of country studies.
Key words: country studies, future teacher, professional competence, the second speciality "Foreign language".

Інтеграція України до європейського та світового співтовариства, політика держави в галузі мовної освіти зумовлюють зростання потреби суспільства у

© ХАЛИМОН І.Й.,, 2010. УДК 371.134:81'243

кваліфікованих учителях іноземної мови. З метою її задоволення в Україні, відповідно до Концепції педагогічної освіти [2], здійснюється підготовка педагогічних кадрів за поєднаними спеціальностями на зразок "Українська мова та література, англійська мова", "Російська мова та зарубіжна література, англійська мова".

Хоча підготовка за такими спеціальностями має певні переваги (можливість заповнення вакансій кваліфікованими фахівцями в малокомплектних школах, підвищення конкурентоздатності фахівців на ринку праці), у цій сфері існує низка проблем. Насамперед, це менша кількість годин, які виділяються на оволодіння другою спеціальністю, та менший перелік фахових дисциплін, часто нижчий рівень володіння іноземною мовою на момент вступу до ВНЗ (у порівнянні з профільними факультетами), недостатня мотивація до оволодіння другою спеціальністю. Зважаючи на це, особливо гостро постає проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів, які оволодівають другою спеціальністю "Іноземна мова". А отже перед викладачами фахових дисциплін постає завдання максимально використати їх потенціал з метою формування в майбутніх учителів професійної компетентності. З цієї точки зору привертає до себе увагу курс країнознавства, який, з одного боку, є однією з важливих складових системи підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, а з іншого – недостатньо дослідженим з точки зору його ролі у процесі формування професійної компетентності.

Як свідчить аналіз публікацій з питань підготовки майбутніх учителів іноземних мов, проблеми формування професійної компетентності та її складових є предметом наукового пошуку багатьох учених (А. Бердичевського, О. Бігич, І. Зимньої, С. Ніколаєвої, Г. Рогової, Н. Скляренко, Т. Тамбовкіної та ін.). Пошук шляхів вдосконалення фахової освіти майбутніх педагогів зазвичай стосується власне навчання іноземної мови (у курсі практики усного і писемного мовлення) або ж методики її викладання. Проте значний потенціал для підвищення ефективності цього процесу мають також інші дисципліни, зокрема – країнознавство, про що свідчать праці українських і зарубіжних учених (Є. Верещагіна, В. Костомарова, В. Сафонової, Г. Томахіна, В. Тугарінова та ін.). Однак країнознавство як важливий компонент професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови було предметом спеціального дослідження обмеженого кола науковців (зокрема – Ю. Коган) [1]. Що ж стосується формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя, який опановує іноземну мову як другий фах, то проблема ролі курсу країнознавства у цьому процесі взагалі не досліджувалася. Зважаючи на це, **метою** статті є виявлення можливостей формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності "Іноземна мова"

засобами курсу країнознавства англомовних країн.

Перш за все зазначимо, що під професійною компетентністю майбутнього вчителя з другої спеціальності "Іноземна мова" розуміємо інтегральне особистісне утворення, що включає ціннісно-мотиваційний (мотиви, ціннісні орієнтації, професійні позиції, ставлення), когнітивно-операційний (знання, вміння і навички), особистісний (особистісні якості та здібності) і рефлексивний (самоаналіз, самооцінка, самокорекція, самовдосконалення) компоненти, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні обов'язки вчителя іноземної мови [3]. Формування професійної компетентності зі спеціальності є кінцевою метою навчання студента. Розглянемо можливості її досягнення у процесі викладання курсу країнознавства.

Основною ціллю вивчення курсу країнознавства у ВНЗ є ознайомлення студентів з культурою країн, мова яких вивчається, усвідомлення ними можливої різниці між їхньою та іншими культурами, розвиток позитивного сприйняття інших культур і набуття вмінь долати соціокультурні бар'єри. Постає запитання: яким чином можна впливати на формування інших складових професійної компетентності? Щоб відповісти на нього, проаналізуємо почергово кожен її компонент.

Як відомо, рушійною силою будь-якої діяльності є мотив, відтак ціннісно-мотиваційний компонент є базовим у складі професійної компетентності. Його основними показниками є: бажання працювати вчителем іноземної мови; прагнення досконало оволодіти цією професією; зацікавленість іноземною мовою як важливим засобом спілкування, навчання і самовдосконалення. Як засвідчує опитування, вивчення курсу країнознавства позитивно впливає на такий показник, як зацікавленість іноземною мовою, у 92% студентів. Цьому сприяють змістове наповнення лекцій і практичних занять, особливості організації навчальної діяльності (постановка проблемних питань на практичних заняттях і лекціях, використання цікавих форм роботи (ігри, змагання, ток-шоу, драматизації, вікторини, розв язання кросвордів), застосування різноманітних, у тому числі технічних, засобів навчання (комп ютерні презентації, відеофільми, аудіозаписи, автентичні матеріали країнознавчого спрямування, роздатковий матеріал) тощо.

Вплив на такі показники професійної компетентності як бажання досконало оволодіти професією учителя іноземної мови та працювати за фахом здійснюється за допомогою професійно спрямованих завдань. Наприклад, викладач пропонує кільком студентам по черзі уявити себе в ролі учителя географії, решта групи, відповідно, виконує роль учнів. "Учитель" розповідає "учням" про певний аспект життя країни (відповідно до теми заняття, зазвичай це фізична географія країни), учні ставлять запитання, доповнюють. Наприкінці заняття визначається найкращий "учитель",

найактивніші "учні". Професійно спрямованим є також завдання підготувати і презентувати фрагмент шкільного уроку з певної теми. Завдання виконується у групах з 5-6 чоловік, у кожній з яких один студент виконує роль учителя, решта – учнів. Такі завдання, як засвідчує практика, завжди викликають зацікавленість аудиторії і студенти охоче їх виконують, виявляючи при цьому ініціативу та творчий підхід.

Когнітивно-операційний компонент – складова професійної компетентності, яка охоплює великий спектр показників, як от: вільне володіння всіма видами іншомовної діяльності (аудіюванням, читанням, говорінням, письмом), багатий лексичний запас, відсутність помилок у мовленні; уміння адаптувати своє мовлення залежно від особливостей дитячого колективу, володіння виразами класного вжитку; чітка дикція, виразна міміка і жестикуляція; володіння системою педагогічних, психологічних і лінгводидактичних знань, уміння застосовувати їх у практичній діяльності; володіння системою загальнокультурних і соціокультурних знань, уміння застосовувати їх у практичній діяльності; уміння точно визначати цілі і завдання уроку, підбирати різноманітні методи, прийоми і засоби навчання іноземної мови; уміння чітко планувати і організовувати власну діяльність і діяльність учнів з урахуванням умов школи, особливостей класу, окремих учнів; уміння зацікавити учнів предметом "іноземна мова"; уміння здійснювати глибокий і системний аналіз уроку іноземної мови тощо [4]. Звичайно, у курсі країнознавства не можливо розвивати всі зазначені показники професійної компетентності, тому зупинимося лише на деяких з них.

Оскільки метою курсу країнознавства, як уже зазначалося, є ознайомлення з життям країн, мова яких вивчається, розглянемо в першу чергу такий показник як "володіння системою загальнокультурних, соціокультурних знань, уміння застосовувати їх у практичній діяльності". Що стосується знань, то їх засвоєння відбувається як під час аудиторних занять, так і в процесі самостійної підготовки до них і ,зазвичай, не становить проблем. Особливої уваги потребує формування вмінь застосовувати набуті знання на практиці. З цією метою студентам пропонуються такі завдання: "Ви їдете у туристичну поїздку до Сполученого Королівства. Які сувеніри ви привезете своїм родичам і знайомим?", "Використовуючи британську систему мір, дайте відповіді на запитання (пропонується низка запитань на зразок: How tall are you? How much do you weigh? How much water is it recommended to drink during the day? What is the normal temperature of the human body? What is the most comfortable temperature for you? тощо)", "Перегляньте фільм (ми пропонуємо комедію "У джазі лише дівчата") і на основі його аналізу напишіть твір "Американські стереотипи у американському кіно" тощо.

Безперечним є значний потенціал курсу країнознавства у розвитку

всіх видів мовленнєвих умінь і збагаченні лексичного запасу. Так, викладання курсу країнознавства іноземною мовою, перегляд відеофільмів і прослуховування аудіозаписів країнознавчої тематики сприяють розвитку умінь аудіювання. Уміння різних видів читання (аналітичного, синтетичного, вибіркового) розвиваються у процесі опрацювання статей і текстів, матеріалів Інтернет країнознавчого спрямування, посібників, підручників. Уміння говоріння (як монологічного, так і діалогічного) є надзвичайно важливою складовою професійної компетентності, відтак їх розвиток є однією із важливих цілей підготовки вчителя іноземної мови взагалі і вивчення курсу країнознавства зокрема. Традиційно на заняттях з країнознавства більшу питому вагу має монологічне мовлення. Проте вважаємо, що заняття можна з успіхом використовувати і для розвитку умінь діалогічного/ полілогічного говоріння. Більше того, формування інтеркультурних навичок і вмінь (здатність до національної самоідентифікації, уміння вести діалог культур (національної, іншомовних), застосовуючи при цьому різні стратегії поведінки, долаючи міжкультурні непорозуміння, конфліктні ситуації, стереотипи в стосунках; здатність пов'язувати культуру країн, мова яких вивчається, з рідною культурою; уміння спілкуватися з колегами з-за кордону [3, с. 8]) найбільш ефективно відбувається саме у процесі спілкування. Зважаючи на це на заняттях з країнознавства пропонуються завдання розіграти діалоги/полілоги відповідно до запропонованої ситуації та ролі, наприклад "Відомо, що упродовж XX століття багато українців у пошуках кращої долі виїхали з України і оселилися у Канаді. Нещодавно виявилося, що й у вашої родини є родичі в Канаді. І ось вони приїхали познайомитися з вами. Розіграйте вашу розмову"; "Ви британський студент. Ви вперше приїхали до України, щоб відвідати свого друга за листуванням. Україна вам подобається, але багато що вас дивує. Розпитайте вашого українського товариша про аспекти життя українців, що для Вас є незвичними, розкажіть йому, чим британці відрізняються від українців". Значні можливості створює курс країнознавства і для розвитку умінь письма, чому сприяють такі види навчальної діяльності як конспектування лекцій, написання контрольних і творчих робіт.

Чітка дикція, виразна міміка і жестикуляція майбутніх учителів як показники професійної компетентності постійно знаходяться в полі зору викладача. Особливу увагу на них звертаємо під час виконання професійно спрямованих завдань, драматизацій тощо.

Професійно спрямовані завдання сприяють також розвитку умінь чітко планувати і організовувати власну діяльність і діяльність учнів з урахуванням умов школи, особливостей класу, окремих учнів; адаптувати своє мовлення

залежно від особливостей дитячого колективу. Щодо останнього, то, крім згаданих вище, особливо ефективним з цією метою вважаємо таке завдання: "Ви учитель англійської мови у … класі. Ваші учні вивчають тему "…". Підготуйте для них вікторину/ кросворд/ розповідь з цієї теми". Його можна варіювати в залежності від теми, що вивчається, та рівня цільової аудиторії.

Уміння добирати країнознавчий матеріал, адаптувати його, визначати прийоми його презентації формується під час виконання проектних завдань на зразок "Знайдіть матеріал про одне з визначних місць Великобританії (для кожної пари/мікрогрупи пропонується інше місце – Стоунхендж, Римські купальні, Адріанова стіна, Йоркмінстерський собор), підготуйте розповідь, адаптуючи її відповідно до рівня володіння мовою студентами групи".

Особистісний компонент професійної компетентності складається з таких професійно значущих особистісних якостей і здібностей, як комунікабельність, емпатія, креативність, ініціативність, толерантність, щирість у ставленні до учнів, активність, педагогічний такт у спілкуванні, інтерес до дитини (людини), організаторські здібності тощо. Безперечно, формування кожної з них є довготривалим процесом, на який навряд чи можна значно вплинути упродовж одного семестру. І все ж вважаємо, що навчаючи студентів розуміти і сприймати звичаї, традиції, культуру іншої країни, необхідно цілеспрямовано формувати таку рису, як толерантність. З цією метою використовуємо, наприклад, такі вправи: "Ви в гостях у свого друга-англійця. Ви разом дивилися культову британську комедію, яка вам зовсім не сподобалася – ви не розумієте особливостей англійського гумору. Ваш товариш, навпаки, в захопленні від комедії. Розіграйте розмову, у якій ви обмінюєтеся враженнями про фільм"; "Ви приїхали на навчання за обміном до США і проживаєте в американській сім'ї. Які особливості американського способу життя вам не дуже подобаються? Як ви будете на них реагувати?". Виконання студентами інших завдань (підготовка презентацій, проектів, як от "Моє бачення Сполученого Королівства", написання творчих робіт, розігрування діалогів/полілогів) створює умови для розвитку в них креативності та комунікативності.

Уміння самооцінювання, самокорекції, самовдосконалення, саморегуляції, саморозвитку є основними складовими рефлексивного компонента професійної компетентності. З метою їх розвитку використовуються різноманітні прийоми: аналіз студентами набутого досвіду та можливостей його подальшого використання, власної роботи на занятті, спільної діяльності під час проведення ігор, виконання завдань у мікрогрупах; залучення студентів до контролю (парні і групові форми взаємоконтролю, самоконтроль); їхня участь у виправленні помилок, усвідомлення їх причин. Аналіз процесу і результатів навчальної діяльності сприяє оволодінню найефективнішими

способами виконання різноманітних завдань, а само- і взаємооцінювання допомагає студентам краще зрозуміти самих себе, вчить бачити власні помилки і недоліки, спонукає до саморозвитку, самовдосконалення, без чого неможливе успішне формування професійної компетентності і подальша професійна діяльність.

Проведений аналіз і досвід викладання країнознавства студентам, які опановують другу спеціальність "Іноземна мова", дозволяє зробити **висновок** про те, що цей курс, як і будь-який інший фаховий курс, має потенціал для формування всіх компонентів професійної компетентності – мотиваційного, когнітивно-операційного, особистісного, рефлексивного. І цей потенціал слід системно і систематично використовувати. Насамкінець зазначимо, що перспективою подальших досліджень у цій галузі є виявлення можливостей формування професійної компетентності засобами інших дисциплін.

Література

1. Коган Ю.М. Країнознавство як компонент професійної підготовки вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти"/ Ю.М. Коган. – Луганськ, 2006 – 23 с.
2. Концепція педагогічної освіти / [схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року, протокол № 17/1-5]. – К., 1998. – 20 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (5-річний курс навчання) : проект / [колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.]. – К., 2001. – 245 с.
4. Халимон І.Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності "Іноземна мова" : [монографія] / за заг. ред. канд. пед. наук, доц. В.Г. Редька. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 199 с.

ЧЕРЕПЄХІНА О.А.,
кандидат психолічних наук,
КПУ, м. Запоріжжя

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В статье определяются теоретические и методические предпосылки применения учебного тренинга как технологии формирования профессионализма будущих психологов в процессе профессиональной подготовки.
Ключевые слова. Профессионализм, формирование профессионализма, психолог, студент, учебный тренинг.

У статті визначаються теоретичні та методичні передумови застосування навчального тренінгу як технології формування професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки.
Ключові слова. Професіоналізм, формування професіоналізму, психолог, студент, навчальний тренінг.

In the article theoretical and methodical pre-conditions of application of the educational training as technologies of forming of professionalism of future psychologists are determined in the process of professional preparation.
Keywords. Professionalism, forming of professionalism, psychologist, student, educational training.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Суспільно-економічне життя української держави характеризується кризовістю та невизначеністю шляхів реформування соціуму, що породжує безліч проблем психологічного характеру. На розв'язання таких складних завдань з психологічного боку покликаний фахівець з психології. Специфіка професійної діяльності психолога зумовлена тим, що рівень його професіоналізму детермінується не тільки професійною компетентністю, розвиненістю професійно важливих якостей, скільки сформованістю професійного образу мислення та професійної позиції, високим рівнем стійкої позитивної мотивації до роботи психологом. А від того, наскільки у психологів сформований професіоналізм,

 © ЧЕРЕПЄХІНА О.А., 2010.

залежить й ефективність їх професійної діяльності, а отже й психічне благополуччя окремо взятої особистості. Тому формування професіоналізму психолога є важливим і актуалізується потребами практики. Дієвим інструментом формування професіоналізму ми вважаємо тренінг як форму організації навчального заняття у вищій школі. Слід зазначити, що у реальному студентському житті неформальні шляхи професійного й особистісного розвитку мають особливий сенс. Саме вони дають змогу студентові відчути себе творчою особистістю, справжнім "суб'єктом" навчально-професійної діяльності. Проте не менш важливого значення мають і специфічні форми професійного розвитку студентів, серед яких навчальний тренінг - як засіб формування професіоналізму й професійної самосвідомості студентів-психологів - має особливе значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Історично розвиток навчальних програм з використанням тренінгу має декілька шляхів формування: психотерапевтичний (психоаналітичні групові сеанси, психограма Я. Морено та ін.); соціально - психологічний (Т-групи К. Левіна, поведінковий тренінг та ін.). У контексті даного дослідження нас цікавить напрям активного розвитку складових професіоналізму психолога, які забезпечують високий рівень професійної діяльності, тобто соціально - психологічний напрямок у навчальному процесі вищої школи - тренінг. Одними з перших в даному напрямку були так називані Т - групи К. Левіна, що спрямовувались на зростання сенситивності їх учасників [2; 3; 8].

Теоретичне обґрунтування соціально - психологічного тренінгу, спрямованого на підвищення компетенції в професійних контактах, виконувалося в рамках соціально - психологічних робіт такими вітчизняними вченими, як Л.А. Петровська, Ю.Н. Ємельянов, Е.С. Кузьмін, М. Форверг та ін. Зокрема, вони визначили основне завдання соціально - психологічного тренінгу - формування орієнтованих основ комунікативного компоненту професійної діяльності шляхом формування спеціальних комунікативних навичок [1; 5; 6].

Вітчизняні психологи Л.В. Долинська, М.В. Левченко, Л.І. Уманець, Т.С. Яценко та ін. серед ефективних форм фахової підготовки майбутніх психологів визначають саме тренінгову роботу. У навчально-виховному процесі тренінг як форма і складова підготовки майбутніх психологів руйнує або трансформує ті особистісні структури, які заважають професійному зростанню. Зокрема, коли мова йдеся про необхідність психокорекції, у процесі якої виявляються передумови особистісних проблем суб'єкта, що, як правило, пов'язані зі сферою несвідомого, великого значення набувають різні невербальні вправи

та методики, які вдало інтегруються у тренінгові форми роботи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Отже, метою статті є визначення теоретичних та методичних передумов застосування навчального тренінгу як технології формування професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальний тренінг, на нашу думку, є дієвим інструментом формування професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки у вищій школі. Основною тезою нашого дослідження є положення про те, що занурення студентів – майбутніх психологів у соціально-психологічний тренінг передбачає введення ситуацій, відповідних ситуаціям взаємодії в процесі реальної професійної дальності, тобто ситуацій професійної взаємодії психолога з клієнтом. Традиційна система фахової підготовки психологів у вищій школі не передбачає використання тренінгових технологій, вона спрямована на формування знаннєвої компетенції майбутніх фахівців. Як свідчить теорія та практика фахової підготовки майбутніх психологів, проблема формування професіоналізму на основі стандартних прийомів та технологій не може бути успішно розв'язаною. У той час тренінгові форми роботи зі студентами містять ситуації, що включають в себе момент конфліктності, несподіваності, новизни, стимулюючого переосмислення привичних прийомів взаємодії. Таким чином шляхом вирішення навчальних ситуацій учасники отримують знання у виконанні майбутніх професійних дій, відпрацьовуючи та оцінюючи можливі варіанти своєї поведінки в складних ситуаціях.

Розмаїття методів навчального формувального тренінгу, метою якого є формування професіоналізму майбутніх психологів, можна об'єднати в такі види: дискусійні методи (групова дискусія, розбір випадків з практики); ігрові методи (ділові, дидактичні, творчі, ролеві ігри; трансактні контрігри); методи сенситивного тренінгу (невербальні вправи, вправи спрямовані на міжособистісну чутливість, емпатії до партнерів по спілкуванню, тренування саморозуміння).

Навчальний тренінг є методом, засобом, інструментом та організаційною формою підготовки професіоналів, спрямованим на формування професіоналізму, а також, зокрема, психологічної компетентності, професійного образу мислення, професійної ідентичності студентів. Вони є унікальною навчальною психотехнологією для майбутніх психологів – професіоналів [7].

Саме тому доцільним вважаємо впровадження тренінгових методів навчання студентів для отримання необхідних знань та навичок ефективного спілкування та оптимального впливу при роботі з клієнтами. Доведеним фактом є те, що під час тренінгу група стає нетерпимою по відношенню до

поведінки захисного типу, стає вимогливою для того, щоб кожен її член був самим собою, не приховував своїх справжніх намірів та почуттів. Так, в результаті тренінгу особистісного росту, як правило, спостерігається саморефлексія, розуміння власних мотивів, які спрямовують діяльність, обумовленість ними способів навчальног діяльності, спілкування, оцінки ситуації, людей та ін.

Інший різновид тренінгу - соціально – психологічний тренінг (СПТ) - зорієнтований перш за все на дві категорії можливих учасників: представників широкого кола так названих комунікативних професій: керівників різних рангів, викладачів, лікарів, юристів, працівників органів внутрішніх справ та ін. [1; 5; 8] та людей, які відчувають труднощі в спілкуванні: в трудовому колективі, в сім'ї, в різних суспільних сферах. Нас цікавить у даному сенсі застосування СПТ з першою категорією – майбутніми психологами як представниками людиноцентриської професії.

У такому випадку за цільовим призначенням при проведенні тренінгу вирішуються завдання розвитку вміння спілкуватися різноманітними засобами або питання розвитку особистості в широкому смислі, що призводить до більш адаптивних й відповідальних реакцій учасників в житті й майбутній професії.

Такий різновид навчального тренінгу, як акмеологічний тренінг, спрямований на створення умов для саморозкриття його учасників та самостійного пошуку ними способів розв'язання власних психологічних проблем, на прогнозування власного особистісного та професійного розвитку та саморозвитку, спрямованого на досягнення вершин на шляху становлення як психолога - професіонала.

Ряд авторів пропонують систему акмеологічних тренінгів розвитку, що являють собою комплекс навчальних тренінгів, завданням яких є допомога майбцтнєму психологові розкрити, пізнати себе, навчити аналізувати свою поведінку та діяльність, прогнозувати майбутнє, саморозвиватися та самостійно коригувати себе відповідно до образу "Я - професіонал". Така система акмеологічних тренінгів формування професіналізму націлена, зокрема, на оволодіння майбутніми фахівцями з психології, певним обсягом знань з акмеології, психології, соціології та інших наук; розвиток здібностей людини (загальних і спеціальних відповідно до мети конкретного тренінгу та запитів студентів); формування умінь рефлексувати, адекватно сприймати себе та оточення. Умови проходження акмеологічних тренінгів передбачають розвинення у студентів прагнення до професійного розвитку та саморозвитку, стимулюють стійку позитивну мотивацію до навчання, передбачають відпрацювання та коригування норми особистісної поведінки та міжособистісної взаємодії, розвиток здатності швидко й чітко реагувати на конкретну ситуацію,

оперативно перебудовуватися залежно від обставин, що склалися тощо [5; 7; 8].

В результаті проходження системи акмеологічних тренінгів формування професіоналізму кожен студент – майбутній психолог як активний учасник формує уміння чітко формулювати цілі професійного розвитку та саомоудосконалення, конкретизувати задачі по самовдосконаленню, досягає позитивного самосприйняття власного професійного Я; у нього знижується поріг чутливості до власних психічних процесів і станів, знімається жорсткість сценаріїв поведінки, формується уміння керувати власними психічними станами в різних життєвих ситуаціях, формується уміння виразно бачити перспективи власного професійного розвитку, прогнозувати майбутнє.

Слід зазначити, що тренінгові групи функціонують у такий спосіб: з бажаючих пройти пропоновану систему тренінгів формуються групи чисельність 12-30 учасників у кожній; кожна група проходить базовий акмеологічний тренінг, результати якого допомагають кожному учаснику обрати для себе власний шлях професійного саморозвитку, самовдосконалення, самокорекції; відповідно до вибудованого ланцюжка тренінгів із учасників за кожним напрямком формуються групи, що працюють за конкретною програмою. Тобто стрижневим у такому процесі ми вважаємо особистісно-орієнтований (К.О. Абульханова-Славська, О.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.О. Бодальов, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, М.А. Гуліна, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, О.В. Киричук, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, І.П. Маноха, Е.О. Помиткін, К. Роджерс, В.В. Рибалка, С.Л. Рубінштейн, З.Л. Становських, С.К. Шандрук та акмеологічний (О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, Л.Е. Орбан, А.О. Реан, О.П. Ситников, А.Д. Сафін, М.О. Рибников та ін.) підходи.

Саме тому система акмеологічних тренінгів формування професіоналізму майбутніх психологів є досить гнучкою і передбачає вибір кожним учасником відповідно до власних запитів власного шляху проходження тренінгів. Як вказують теоретики та практики цього питання [1; 3; 5; 8], проведення кожного тренінгу включає чотири основні компоненти: підготовчий (діагностичний); інформаційний (повідомлення основних теоретичних відомостей з теми тренінгу); основний (проведення циклу занять); заключний (аналіз та оцінка досвіду тренінгу та його ефективності). В основній частині тренінгів використовуються різноманітні вправи такі, як вправи-розминки для розкріпачення себе, набуття впевненості формування умінь створювати необхідний настрій, уміння знімати надмірне напруження та хвилювання; вправи на вироблення умінь оптимальної поведінки та емоційного реагування в екстремальних ситуаціях; вправи на вироблення здатності до перевтілення, до саморегуляції; вправи на вироблення умінь професійного спілкування;

вправи на розвиток перцептивних механізмів (ідентифікації, емпатії, атракції, рефлексії, каузальної атрибуції); вправи на розвиток професійних якостей; вправи на розвиток професійної креативності, антиципації, витримки, кмітливості, вимогливості і доброзичливості; вправи на формування риторичних умінь та ін. [5].

У кожному види з описаних нами тренінгів, асаме, тренінгу сенситивності, соціально-психологічному тренінгу, тренінгу упевненості та акмеологічному тренінгу, студенти мють знайомитися з прийомами саморегуляції, ефективними методами експрес-релаксації, аутотренінгу та ін. Програми конкретних тренінгів мають бути гнучкими та можуть коригуватися відповідно до запитів потенційних учасників.

В процесі роботи групи найціннішим матеріалом, який дає майбутнєму психологові важливі дані про самого себе та стосунки з іншими людьми, є його суб'єктивні переживання, які пов'язані з конкретними ситуаціями міжособистісного спілкування, його допрофесійний досвід. На заняттях тренінгу цим матеріалом є суб'єктивний досвід кожного, який набувається на кожному занятті у ситуаціях, максимально наближених до професійних. При цьому важливо, щоб учасники групи допомагали один одному, що можливо досягти за рахунок відкритості та довіри, які є важливими принципами роботи тренінгових навчальних груп. Між взаємною довірою та взаємним пізнанням у процесі тренінгової роботи є прямий зв'язок: чим більш відкриті партнери, тим краще вони розуміють один одного.

Система акмеологічних тренінгів розвитку професіоналізму фахівця з психології є технологічним модулем акмеологічних технологій професійного саморозвитку та самовдосконалення (особистісного та професійного). Набуваючи за допомогою акмеологічних технологій усвідомленої активного професійного Я, майбутній психолог стає здатним самостійно впливати на зовнішні умови соціокультурного середовища, життєві та професійні цілі, систему сподівань і прогнозів на майбутнє, оцінювати їх досягнення і тим самим впливати на власну стратегію професійного розвитку та самореалізації [1; 2].

Висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, формувальний ефект навчальних тренінгів зумовлений створенням особливої учбово - експериментальної обстановки, яка забезпечує зрозуміння та усвідомлення студентами - учасниками групи можливих шляхів професійного розвитку та удосконалення. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми та перпескївами дослідження у цьому напрямку є визначення ролі інших видів навчальних та поза аудиторних занять у формуванні професіоналізму майбутніх психологів.

Література

1. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: Практическое пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. - М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 67 с.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика игр и упражнений. – СПб.: Питер, 1996. – 380 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Изд-во «Ось»-89,2000. - 224 с.
4. Деркач А.А., Ситников А.П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: Социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. Вып. 2. - М. : Луч, 2004. – 210 с.
5. Деркач А.А., Ситников А.П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. – М. : Луч, 1993. – 432 с.
6. Джонсон, Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / Пер. з анг. В.Хомика. -К.: Вид. дім „КМ Академия",2003.-288с.
7. Игры - обучение, тренинг, досуг. На пути к совершенству. Искусство экспромта / Под ред. В.В. Петрусинского. – М. : Новая школа, 1995. – 96 с.
8. Кардашина О.В. Профессиональный тренинг в системе повышения квалификации и переподготовки социальных педагогов: Автореф. дис… канд. пед. наук: 19.00.04 / М., 1999. – 24 с.
9. Петрова Н. Тренинг для победителя. Самоменеджмент для Интернета. – СПб. : Речь, 2002. – 216 с.

ШАЛОВА Н.С.,
старший викладач кафедри
англійської мови технічного
спрямування №2 факультету
лінгвістики Національного технічного
університету України «Київський
Політехнічний Інститут»

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В даній статті розглядаються типи інформаційних технологій у навчанні, історія їх розвитку та використання для вирішення завдань індивідуалізації навчання іноземній мові; надаються методичні рекомендації щодо застосування принципів особистістно-орієнтованої освіти з метою підвищення її якості.
Ключові слова: НІТ (нові інформаційні технології), особистістно-орієнтована освіта, індивідуалізація освіти , електронний підручник, самостійна робота.

В данной статье рассмотрены виды информационных технологий в обучении, история их развития и использование для решения задач индивидуализации обучения иностранному языку; даны методические рекомендации по применению принципов личностно-ориентированного образования в целях повышения его качества.
Ключевые слова: НИТ (новые информационные технологии), личностно-ориентированное образование, индивидуализация обучения, электронный учебник, самостоятельная работа .

This article deals with consideration of information technologies types in the process of education, history of their development and application for problem solution of individualization in foreign language teaching . Methodological recommendations as for concepts of object-oriented education application and individualization of education to increase its quality are given .
Key words: NIT (new information technologies), object-oriented education, individualization of education, e-book, individual work.

© ШАЛОВА Н.С., 2010.
УДК:81.243

Характерной особенностью современного состояния системы высшего образования в Украине является динамизм, обусловленный необходимостью вхождения этой системы в так называемый «Болонский процесс», а также общим состоянием реформирования всего образования страны в целом. Процесс внедрения в образовательные системы новых информационных технологий (НИТ) и систем коммуникаций, проходящий в контексте указанного реформирования достиг того уровня, при котором новые информационные технологии уже не всегда являются таковыми (новыми) на самом деле. Многие исследователи (Г.Н. Александров, А.Г. Асмолов, А.В. Антонов, Е.В. Бондаревская, С. Венир, П.Я. Гальперин, Б.С. Гершунский, В.В. Давыдов В.П. Зинченко, Т.П. Зинченко, Н.Б. Ковалева, И.Б. Котова, Г.Л. Смолян, О.К. Тихомиров, В.Д. Шадриков и др.) посвятили свои работы проблеме внедрения новых информационных технологий и определили основные направления и принципы их использования.

Одной из таких проблем являться задача повышения степени самостоятельности обучаемых в процессе обучения, обусловленная тенденцией уменьшения в учебных планах количества часов на аудиторные занятия и увеличения времени, выделяемого на самостоятельную работу.

Необходимо отметить, что существует противоречие между принципами индивидуализации, личностно-ориентированного образования и стремлением образовательных систем сократить аудиторную нагрузку преподавателя, что неизбежно ведет к снижению возможности реализации в процессе обучения указанных принципов средствами субъектного взаимодействия. Особенно остро это противоречие проявляется в системе обучения иностранному языку, где традиционно основное внимание уделяется именно диалогической речи преподавателя и студентов.

В связи с этим теоретически предполагается, что проявление этого противоречия может быть смягчено, то есть повышение качества и результативности самостоятельной работы может быть достигнуто с помощью использования технических средств обучения, к которым в настоящее время относится, прежде всего, персональный компьютер, рассматриваемый как органопроекция интеллекта [3,с.24]. Соответственно, новые информационные технологии и их применение в контексте гуманизации образования, в частности для решения задач индивидуализации образования в учебном процессе технического вуза, приобретают особую значимость, что также определяет **актуальность** данной статьи.

Таким образом, **целью** нашего исследования является реализация идеи личностно-ориентированного образования с помощью новых информационных технологий в условиях реформирования системы образования на примере обучения иностранному языку .

Следует отметить, что существуют четыре направления информатизации

образования, различные по своим задачам, а также роли компьютера и средств коммуникации в учебном процессе :

- решение задачи подготовки нового поколения к жизни в современных информационных условиях (информационный мир и компьютер, в том числе, выступают как предмет изучения);
- разработка и внедрение информационных технологий обучения (компьютер - средство обучения);
- педагогическое обоснование и развитие дистанционных форм образования (компьютер, Интернет - средства поддержки организационной формы);
- внедрение компьютерных технологий в организацию и управление педагогическим процессом и образовательными системами (компьютер как средство хранения и обработки информации, связанной с системой образования, как средство информационной поддержки процесса управления образованием)х [4,с.24].

Из этих направлений в рамках данной статьи мы рассматриваем новые информационные технологии обучения.

Следует отметить, что последние два-три года, ввиду интенсивного использования и повышения роли телекоммуникаций в образовании, стало широко использоваться комплексное словосочетание «компьютерные и телекоммуникационные технологии». Поскольку понятие «информационные» включает в себя компьютерные и телекоммуникационные средства, то логичнее, с нашей точки зрения, использовать общепринятый устоявшийся термин «новые информационные технологии» и соответствующую аббревиатуру НИТ.

Особенность большинства НИТ в образовании на сегодняшний день состоит в том, что они базируются на современных персональных компьютерах. Считается, что использование компьютера как средства обучения наиболее целесообразно в целях: самостоятельного изучения курса, индивидуализации обучения, реализации принципа наглядности (в качестве «электронной доски», для наблюдения за «невидимыми» в природе, моделируемыми с помощью компьютера процессами и пр.), развития мышления учащихся (путем решения познавательных задач, моделирования, программирования) и повышения мотивации к учению (использование мультимедийных средств, игровых развивающих программ, имитационных игр) [2,с.201].

Мы разделяем мнение В.П. Зинченко по поводу использования компьютерных технологий для интенсификации процесса познания , которые позволяют опираться на наглядность и образность обучения; увеличивать объем усваиваемого материала, ускорять процесс учебного познания, обогащать качество восприятия теоретического и практического материала; дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения. Таким образом, налицо необходимость внедрения технических средств обучения, к которым в

настоящее время относится, прежде всего, персональный компьютер, рассматриваемый как органопроекция интеллекта [3,с.28].

Совершенно очевидно, что для реализации функций компьютера как средства обучения необходимо специфическое программное обеспечение, соответствующее психологическим и дидактическим требованиям. Примерами такого программного обеспечения могут быть электронные учебники, диагностические системы контроля знаний и умений учащихся, автоматизированные обучающие системы, которые предполагают не только предъявление новой информации и тестирование, но и предоставление помощи студенту с учетом его потребностей , накопление информации о работе с системой и результатах тестирования.

Внедрение в учебный процесс гипертекстовых технологий обеспечило учащимся и преподавателям принципиально новые возможности работы с текстовыми документами. Мультимедийные компьютерные сети позволяют поддерживать связь между образовательными учреждениями и внешним миром, оценивать значение педагогических приемов, предоставляя возможность обучаемым вступать в конструктивный диалог с другими обучаемыми и преподавателями, пользоваться разными дидактическими средствами. Технологии мультимедиа не только превратили компьютер в полноценного собеседника, но и позволили учащимся, не выходя из учебного класса (дома), стать свидетелями исторических событий прошлого и настоящего, посетить самые значительные музеи и культурные центры мира, самые удаленные и интересные в географическом отношении уголки Земли . Благодаря возможностям сочетать тексты, образы, анимацию и звук, мультимедийные средства обладают исключительной притягательной силой, мобилизуя все воспринимающие способности обучаемого, используя ассоциативную силу информационных средств[7].

Необходимо также подчеркнуть, что в педагогике интерес к информационным технологиям связан, в первую очередь, с решением проблемы создания качественной учебной базы, в частности электронных обучающих средств. Электронные обучающие программы - это учебники нового поколения, объединяющие достоинства традиционных учебников и возможности компьютерных технологий .

Электронные учебники, базирующиеся на новейших информационных технологиях, делают доступным большой объем информации для широкого круга людей. Использование электронных учебников повышает интерес пользователей к процессу обучения и способствует более эффективному пониманию материала.

Начнём со способа передачи информации, а именно с этапа ознакомления в процессе познания. В традиционном обучении при предъявлении нового материала преобладают вербальные средства. В связи с этим применение

аудио-фрагментов в электронном учебнике позволяет не только приблизить его к привычным способам получения информации, но и улучшить восприятие нового материала, при этом активизируя не только зрительные, но и слуховые центры головного мозга. По данным ЮНЕСКО при аудиовосприятии усваивается только 12% информации, при визуальном около 25%, а при аудиовизуальном до 65% воспринимаемой информации [5, с.26].

В отличии от обычного учебника, качественный электронный учебник предполагает наличие:

- практически мгновенной обратной связи;
- возможность быстрого поиска необходимой справочной информации;
- демонстрационные примеры и модели (учебник рассказывает, показывает, объясняет, демонстрирует);
- контроль (тренаж, самоконтроль, тестирование);
- мультимедиа - богатейший арсенал способов иллюстрации изучаемого явления [9]

Что касается этапа закрепления, то здесь электронный учебник идеален на практических занятиях в специализированных аудиториях потому, что он позволяет преподавателю проводить занятие в форме самостоятельной работы при поддержке компьютеров, оставляя за собой роль руководителя и консультанта. Работая с электронным учебником, преподаватель может быстро и эффективно контролировать знания учащихся, задавать содержание и уровень сложности контрольного мероприятия. Электронный учебник удобен для преподавателя потому, что он позволяет выносить на лекции и практические занятия материал по собственному усмотрению, возможно, меньший по объему, но наиболее существенный по содержанию, оставляя для самостоятельной работы с электронным учебником то, что оказалось вне рамок аудиторных занятий [6].

Несомненным является тот факт, что электронные учебники имеют ряд преимуществ в сравнении с традиционными (печатными). Электронная учебная литература позволяет осуществлять:

- автоматизацию и интенсификацию педагогического труда (при проектировании систем обучения, подготовке к занятиям и отборе учебного материала в соответствии с поставленной задачей обучения, формировании дидактических материалов);
- реализацию игровых форм обучения (деловых, контрольно- тестирующих и др.);
- обеспечения эргономических требований, выражающихся в минимизации умственных усилий обучающегося, т.е. затрат нервной энергии на единицу прочно усвоенных знаний;
- машинную имитацию реальных объектов (систем) с образно

-художественным представлением (визуализацией) динамических результатов имитационного моделирования;
- использование гипертекстового и мультимедийного представления информации;
- комфортность в работе за счет создания дружественного интерфейса, учета индивидуальных способностей обучающегося;
- простоту хранения больших информационных массивов (справочная информация на CD-диске занимает существенно меньше места, чем несколько томов энциклопедии);
- реализацию экологических требований (защита лесных массивов от вырубки, закрытие вредных производств по изготовлению бумаги, типографской краски и т.п.) [1,с.45].

Обратимся теперь к использованию новых информационных технологий в **обучении иностранному языку.**

Нельзя не согласиться с утверждением о том, что лучшим методом освоения иностранного языка является погружение обучаемого в соответствующую языковую среду. В связи с этим, прежде всего, возникает определенное противоречие между задачей введения обучаемого в процессе обучения в социокультурную иноязычную среду и практикой использования для целей обучения персонального компьютера, который в наиболее распространенной комплектации дает обучаемому представление и знания об изучаемых объектах только в виде модели, создаваемой для зрительного и слухового восприятия, ограниченной двумерным пространством дисплея и точечным источником звука[8,с.113].

Это противоречие практически устраняется в очень дорогостоящих интерактивных обучающих системах, построенных с применением технологии компьютерно- генерируемых виртуальных реальностей на базе средств мультимедиа. Однако современная относительно высокая стоимость этих систем в нашей стране пока позволяет использовать их только для исследовательских целей. Таким образом, можно сказать, что персональный компьютер не может быть однозначно оценен как универсальное техническое средство обучения иностранному языку.

С другой стороны, рассматривая весь комплекс современных условий обучения в учебных заведениях, где существует острый недостаток даже традиционных средств обучения (книги, периодика, аудиовизуальные средства и т.п.) с помощью компьютера можно, например, быстро и эффективно организовать практикум по изучению и закреплению отдельных слов и лингвистических моделей, а применение интерактивных обучающих программ позволит моделировать диалоговые формы работы обучаемого с преподавателем.

Таким образом, решение задачи индивидуализации обучения, в частности

иностранному языку, в условиях сокращения аудиторных занятий возможно путем использования современных информационных технологий, если их применение будет основано:

- на глубоком знании и понимании теории познания как основы для решения задачи индивидуализации обучения;
- на использовании знаний об индивидуальной когнитивной сфере учащихся, то есть, если будет учитываться индивидуальная восприимчивость обучаемого к тому или иному способу подачи информации, а также к методу обучения на каждом этапе познания;
- на практическом использовании новых информационных технологий, рассматриваемых в качестве: органопроекции интеллекта, системы прямой и обратной связи между обучающим и обучаемым, средства индивидуализации процесса обучения;
- на реализации принципов диалогичности, комплексности, системного подхода и активности обучаемых при разработке компьютерных обучающих программ и систем обучения.

Література

1. Аленичева Е. В., Монастырев П. В. Электронный учебник (проблемы создания и оценки качества) // Высшее образование в России, 2001, №1.С.40-48.
2. Долженко О.В., Шатуновский В.П. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Методическое пособие. М.: Высшая школа, 1990.256с .
3. Зинченко В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы // Педагогика, 2000, № 2. С. 23 - 31.
4. Лызь Н.А. Теоретические основы психологического образования // Психология в вузе, 2004, №1, с. 113-122.
5. Марюков М.Н. Новые принципы развития пространственного мышления на основе информационных технологий. Материалы П международного конгресса ЮНЕСКО.- М., производственно-издательское предприятие «Глобус», 1997, том IV. С. 11-27.
6. Могилев А.В., Старова Т.С. Подходы к оценке качества образовательных интернет-ресурсов. –Режим доступа: http:www.//center.fio.ru/vio/vio_03 cd_site /articles/art_1_7.htm
7. Руденко-Моргун О.И. Мультимедиа – учебник с точки зрения ученика, учителя и автора.- Режим доступа: http:www.kurator.ru/e_books/index.html
8. Шиянов Е.Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 1999.236с.
9. Электронные учебники.- Режим доступа:: // http:www.hypermetod.ru/static/multimedia

ШЕВЕРУН Н.,
аспірантка,
Інститут педагогіки НАПН України

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ
(НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ)

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у вищих закладах освіти. Знання іноземної мови в наш час – це не тільки атрибут культурного розвитку фахівця, але й одна з умов його успішної професійної діяльності. З'явилася нагальна потреба по-новому подивитися на процес навчання взагалі й на навчання іноземній мові зокрема в європейських країнах, наприклад Польщі, оскільки ця країна належить до нових членських країн Європейського союзу, проте досягла значних результатів з реформування вищої освіти зокрема й з іншомовної підготовки студентів.
Ключові слова: іншомовна підготовка, мовні компетенції, особистісно-орієнтований підхід, Європейський мовний портфель.

Интеграция Украины в европейский и мировой образовательный простор определяет новое видение основной цели изучения иностранных языков в высших образовательных заведениях. Знание иностранного языка в наше время - это не только атрибут культурного развития профессионала, но и одно с условий его успешной профессиональной деятельности. Появилась безотлагательная потребность по новому посмотреть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в отдельности в европейских странах, например Польши, поскольку эта страна принадлежит к новым членским странам Европейского союза, при этом достигнув значительных результатов по реформированию высшего образования в частности и по иностранной подготовке студентов.
Ключевые слова: подготовка по иностранному языку, языковые компетенции, личностно-ориентированный подход, Европейский языковой портфель.

The integration of Ukraine into European and world educational

 © ШЕВЕРУН Н., 2010. УДК 378

space determines the new view of the main aim of foreign languages' studying in higher educational establishments. Nowadays the knowledge of foreign language is not only attribute of specialist's cultural development, but also one of terms his successful professional activity. So the urgent necessity has appeared to look at the process of study in general and foreign languages' training particularly in a modern way especially in European countries, for example, in Poland, so far as this country belongs to the new-member countries' of European Union, but has reached considerable results in higher education reformation, in particular students' foreign training.

Key words: foreign language training, language competencies, person-oriented approach, European language portfolio.

Постановка проблеми. Сучасний стан міжнародних зв'язків України як європейської держави, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії потребують значних змін у сфері освіти як важливого державного інституту. Сьогодні, коли потреба володіти іноземними мовами в Європі та світі постійно зростає, вдосконалення системи навчання іншомовного мовлення у вищих навчальних закладах, в тому числі в технічних університетах, стає нагальною потребою. А отже, доцільним є вивчення європейського досвіду розвитку та сучасного реформування системи навчання іноземних мов з уточненням функцій іноземної мови як навчальної дисципліни, визначення головних стратегічних напрямів удосконалення цілей, змісту, методів та прийомів навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням різних аспектів іншомовної підготовки студентів у вищій школі займалося багато науковців. Так роль іноземних мов у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема менеджерів зовнішньоекономічної діяльності вивчали Н.Л.Замкова, Н.В.Логутіна; юристів – Л.Б.Котлярова, студентів факультету фізичного виховання – Л.І.Морська, курсантів-прикордонників – Т.В.Вакалюк, студентів вищих технічних навчальних закладів – О.Б.Тарнопольський, фахівців морського флоту – С.В.Козак, лікарів – О.П.Петращук, фахівців сфери туризму – Л.В.Сакун, М.М.Галицька тощо. Проте дослідження іншомовної підготовки студентів зокрема технічних університетів на досвіді європейських країн не проводились українськими вченими.

Формулювання цілі статті. Зважаючи на важливість проблеми та недостатній рівень її вивчення, а також дослідивши шляхи вирішення даної проблеми в нових країнах-членах ЄС на прикладі Польщі, пропонуємо наше бачення проблеми іншомовної підготовки студентів технічних університетів у

вигляді практичних рекомендацій.

Виклад основного матеріалу. На законодавчому рівні вважаємо за необхідне удосконалення системи іншомовної підготовки студентів технічних університетів України у відповідності до документів Ради Європи: „Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання", „Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання", „Європейський мовний портфель", „Приведення екзаменів з мови у відповідність до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти", а також вимогами до євроіспитів. Відповідно до вищезгаданих документів викладання іноземних мов має базуватись на спільних для всіх країн Європи цілях, змісті і методах навчання, маючи за мету досягнення загальнорекомендованих кваліфікаційних рівнів, які забезпечують спілкування та ефективність дій у межах європейського простору. Рекомендації Ради Європи також передбачають спільну розробку навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників в різних європейських країнах, а також узгодження методів викладання та вивчення з потребами тих, хто вивчає іноземну мову. Потреби зумовлює соціальне замовлення: підготовка фахівців міжнародного рівня. Отже, у вищих технічних навчальних закладах студенти мають оволодіти як загальновживаною, так і професійно орієнтованою іноземною мовою – мовою професійного спрямування. Одним з найважливіших завдань Ради Європи є підвищення якості викладання та методик навчання іноземних мов, зокрема використання єдиних стандартів викладання та навчання іноземних мов. Проте часто ці положення мають декларативний характер і не виходять на практичний рівень. На нашу думку, нагальним завданням на даному етапі є розробка загальноукраїнських стандартів іншомовної підготовки студентів технічних університетів України на основі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Такі стандарти покликані забезпечити єдиний підхід до розуміння іншомовної підготовки студентів у контексті технічної освіти. Доцільним і корисним може бути використання досвіду Республіки Польща, де іншомовна підготовка студентів технічних університетів здійснюється у відповідності з Рекомендаціями Ради Європи та Національною програмою викладання іноземних мов для студентів немовних факультетів університетів. Вважаємо першочерговою справою розроблення національної типової програми з іноземної мови для студентів немовних факультетів університетів з метою уніфікації структури та змісту навчальних програм викладання іноземних мов в технічних університетах України. Така програма сприятиме визначенню цілей та результатів навчання іноземних мов, мінімум годин, необхідний для досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

На організаційно-адміністративному рівні доцільним є створення Центрів

з проведення тестів та видачі сертифікатів рівня володіння іноземною мовою хоча б в найбільших технічних університетах України. В цьому також є корисним досвід Польщі, оскільки більшість курсів з вивчення іноземних мов в технічних університетах Польщі сертифіковані. Під терміном сертифіковані маємо на увазі „пропонують і готують сертифікаційний іспит"; якщо ж цього не робить Підрозділ з навчання іноземних мов відповідного технічного університету, то він просить про таку потребу певний відділ, наприклад кафедру україністики, русистики, орієнталістики з інших університетів, які проводять екзамен. Але з усіх пропонованих предметів (мовних курсів), незалежно від того, хто виступає їхнім організатором, можна отримати сертифікат.

На організаційно-методичному рівні нам здається доцільним визнання особистісно-орієнтованого підходу як нової парадигми освіти та виховання в сучасному європейському університеті. Це призводить до змін у постановці мети, доборі змісту, принципів і технологій навчання іноземних мов. Щодо мети навчання новим можна вважати:

- посилення акценту на соціокультурну складову іншомовної комунікативної компетентності, яку прийнято вважати інтегративною комунікативною метою навчання іноземних мов;
- гнучкість у постановці кінцевої мети та виділенні двох рівнів навченості: загальноосвітнього (базового) та професійного, що є наслідком диференційованого підходу до студентів, обліку їхніх можливостей і потреб;
- більшу відповідність мети й результатів навчання, орієнтацію навчання на реальні потреби;
- надання студентові можливості самостійно приймати рішення щодо вибору рівня навченості на старшому ступені та елективних (на вибір) курсів;

На практичному рівні необхідним вважаємо:

- акцентування уваги не на повідомленні готових знань, а на спонуканні студента до роздумів, самостійного пошуку інформації, власних висновків та узагальнень;
- забезпечення варіативності змісту; викладач та студент у процесі навчання мають можливість вибирати тексти, вправи, послідовність видів роботи;
- надання студенту можливості самостійно добирати той чи інший додатковий матеріал, виходячи з власних потреб та інтересів, що надає навчанню особистісної орієнтації. Змінюється стиль спілкування між викладачем та студентом (відмова від авторитарності на користь співробітництва);

- розробка мовного портфеля інженера;
- розробка мовних тестів за європейськими стандартами;
- широке запровадження мультимедійних технологій на заняттях з іноземної мови.

Оцінюючи свої мовні компетенції, студент може обрати той рівень лекторату, який продовжував би розвивати його актуальні знання. Розв'язання тесту на визначення рівня володіння іноземною мовою дає змогу перевірити вміння слухача, а також можливість випробувати нові форми тестування. Тест дає змогу оцінити рівень мовних компетенцій студента, надає цінну інформацію щодо оволодіння навичками слухання, читання й письма, а також вказує на найважливіший обсяг граматики і лексики. Щоб правильно вибрати рівень пропонованих мовних курсів відповідно до індивідуальних потреб та зацікавлень студентів, а також згідно з вимогами керівництва та програмами факультетів та інститутів, студент керується описом курсу, його метою, цілями і змістом, а також рівнем власних, здобутих раніше знань.

Одним із засобів розвитку інноваційної особистості студента ми вважаємо метод мовного портфоліо як дієвого інструменту гуманістичного навчання іноземних мов і формування автономії у навчанні. Мовний портфоліо, розроблений Лінгвістичним Комітетом Ради Європи з метою стандартизації вимог до вивчення іноземних мов громадянами європейських країн, було презентовано в Україні у 2003 році після опрацювання у 15 країнах Європейського Союзу. В Україні питання впровадження європейського мовного портфоліо у практику навчання іноземних мов останнім часом активно обговорюється. В Україні на сьогоднішній день розроблено Європейський Мовний Портфель для студентів економічних факультетів вищих навчальних закладів (С. Ніколаєва, Н. Ягельська), в основу яких покладено рекомендації Ради Європи для створення мовних портфелів [1]. Проте існує необхідність розробки і впровадження мовного портфеля для навчання іноземних мов студентів технічних університетів, в основу якого будуть покладені теоретичні засади і рекомендації Ради Європи для створення мовних портфелів, а також досвід Польщі.

Будучи способом організації навчання, мовний портфель повинен дозволяти реалізувати такі аспекти навчально-пізнавальної діяльності студентів: надавати власнику можливість визначити й описати свій рівень володіння іноземною мовою у рамках загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів; надавати повну інформацію про рівень володіння іноземною мовою; забезпечувати організацію повноцінного процесу формування вмінь з іноземної мови; формувати вміння вчитись (навчальну компетенцію) – ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; формувати й розвивати вміння рефлексивної й оціночної діяльності,

самоконтролю й самокорекції тих, хто навчається; створювати основу для контролю і самоконтролю; заохочувати активність, творчість, відповідальність, ініціативність і самостійність студентів; формувати навчальну автономність; розширювати можливості навчання й самонавчання; формувати й підтримувати навчальну мотивацію; мобілізувати студентів на засвоєння нових способів діяльності, творчість, рефлективність; індивілізувати навчання, дозволяти викладачу щільно співпрацювати з кожним студентом; надавати викладачу можливість виступати у ролі координатора (а не ініціатора) навчального процесу [2].

Перспектива використання мовного портфеля, призначеного для навчання іноземних мов, вимагає його повної відповідності Європейському Мовному Портфелю, що обумовлює доцільність дотримування рекомендованої структури для укладання мовних портфелів та формулювання відповідних назв для його складових. Відтак мовний портфель для навчання іноземних мов складається з таких розділів: Мовний паспорт / Language Passport; Біографія вивчення іноземних мов / Biography; Досьє / Dossier. Мовний портфель розроблено з метою:

- стимулювати вивчення людиною іноземної мови згідно з будь-яким загальнорекомендованим рівнем упродовж усього життя людини;
- зробити процес вивчення мови більш прозорим та ясним;
- формувати самоосвітню компетентність студента, що дозволяє йому аналізувати й усвідомлювати власний шлях навчання, а також впливати на нього;
- формувати інноваційну особистість студента, розвивати вміння конструювати свої знання, орієнтуватись в інформаційному просторі; ставити перед собою задачі й поетапно розв'язувати їх;
- створювати мотивацію навчальної діяльності;
- розвивати пізнавальні організаційні навички, творчі здібності студентів;
- формувати студентську автономію, посильність освіти для кожного конкретного студента [3, с. 182–189.].

Виходячи з цього, можна зазначити, що мовний портфоліо є особисто зорієнтованою формою роботи, автентичним видом оцінювання, який адресується студентові, розроблений для нього, спрямований на виявлення та розвиток творчих здібностей кожної особистості. Упровадження такої форми діяльності, як європейський мовний портфоліо, означає вихід на новий рівень самосвідомості студента, де він вибирає, оцінює, контролює процес навчання, роблячи його безперервним і сталим.

Отже, впровадження мовного портфеля в процес навчання іноземних мов на основі зазначених прийомів повинно забезпечити: формування

творчості, самостійності, ініціативності; розвиток мислення студентів; досягнення вищого рівня розвитку вмінь самоконтролю, самооцінки, а значить і самокорекції студентів, результатом чого має стати результативний розвиток вмінь творення письмових текстів, а значить і вмінь іноземної мови. Портфель являє собою реалізацію особистісно-діяльнісного й компетентнісного підходів до навчання. Як спосіб організації навчання портфель інтегрує усі три складові процесу навчання (викладання, учіння, оцінювання). Портфель дозволяє визначити, корегувати й контролювати індивідуальні освітні траєкторії кожного студента; відстежувати, аналізувати та змінювати напрями діяльності викладача; об'єднувати кількісну й якісну оцінку здібностей студента; здійснювати оцінювання на основі рефлексивної самооцінки студента.

Існує також потреба забезпечення студентам максимального контакту з іноземною мовою шляхом організування обмінів з технічними університетами інших країн, а також через участь в міжнародних програмах.

Здається також, що потрібно було б ввести певні зміни, що стосуються процедури створення програм навчання іноземних мов. Варто постулювати модифікацію концепції цілей навчання, так загальні цілі в програмах навчання з іноземних мов визначалися в категоріях часткових компетентностей. Потрібно було б також підкреслювати так зване значення позитивного трансферу. Отже, при визначенні цілей у вивченні іноземної мови варто брати до уваги цілі професійного спрямування і показувати, як окремі іноземні мови пов'язані з відповідним професійним напрямом.

Потрібно також ширше просувати методи і техніки, що підтримують самостійність студента, таких як напр. метод проектів чи навчання завдань, а також заохочення до реалізації принципу міжпредметної кореляції і співробітництва викладачів іноземних мов з викладачами інших навчальних дисциплін. Крім того інтенсивніше потрібно сприяти використанню сучасних технологій в дидактичному процесі.

Для того, щоб розвивати й удосконалювати знання й уміння студентів, вважаємо, що шлях вибору та система навчання іноземних мов в технічних університетах Польщі могла б стати прототипом або й взірцем для наслідування в технічних університетах України. По-перше, вчити мову, яку обираєш сам, набагато цікавіше. По-друге, у викладача немає потреби додатково заохочувати студента, бо він свідомо робить власний вибір. По-третє, знаючи, що після завершення курсу можна не просто отримати залік чи іспит, але й підтвердити їх сертифікатом, студент має вагомий привід до вивчення певної мови. Додаткової ваги цьому документові додає та умова, що такий сертифікат звичайно визнається не лише окремим вищим навчальним закладом чи навіть країною, а він має визнання якщо не в усіх, то хоча б у більшості країн

Європи та Америки. Таке усвідомлення студент має уже на початковому рівні свого навчання, бо знає чітко окреслені вимоги, має ідентифікований та узгоджений матеріал певного курсу, йому відомі загальні вимоги сертифікаційного іспиту. Такий поділ курсу включно із усіма вимогами повинен бути доступний і викладачеві, і студентові – у процесі навчання / викладання усі повинні рухатися до спільної мети, а саме – здобувати високі результати в опануванні іноземної мови.

Висновки. Проведене дослідження було спрямовано на вирішення проблеми невідповідності між соціальним замовленням суспільства на фахівця, що володіє практичними навичками використання іноземної мови у своїй професійній діяльності, і існуючою теорією й практикою навчання даному предмету у вищих технічних навчальних закладах. Було припущено, що одним зі способів розв'язання даного протиріччя є вивчення досвіду європейських країн, зокрема Польщі. Отримані дані свідчать про те, що розробка системи навчання іноземній мові згідно європейських рекомендацій і її реалізація в навчальному процесі технічних університетів Польщі у вигляді спеціально спроектованої технології навчання сприятиме ефективності мовної професійної підготовки студентів технічних університетів, мотивує навальну діяльність, підвищує рівень творчої активності, що, у свою чергу, є обов'язковою передумовою їх успішної професійної діяльності. Як видно, європейські пропозиції можуть складати цінну модель, елементи якого потрібно було б спробувати ввести до іншомовного навчання в технічних університетах України.

Література

1. Ягельська Н. Методика організації самостійної роботи студентів над англійською мовою з використанням професійного мовного портфеля / Н. В. Ягельська: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – К.,. 2005. – 311 с.
2. European Language Portfolio: Principles and Guidelines [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
3. http://www.coe.int/portfolio› Documentation ('Key Documents')
4. Little D. The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges // Language Teaching. – 2002. – № 35. – P. 182–189.

ШЕВЧУК І.,
Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету

ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

В статті запропоновано шляхи модернізації організації виховного процесу в академічній групі вищих навчальних закладів економічного спрямування.
Ключові слова: студентська група, вищі економічні навчальні заклади, початковий етап навчання, соціально-психологічні аспекти, психолого-педагогічний вплив, виховна діяльність, освітньо-виховні методики.

В статье предложены способы модернизации организации воспитательного процеса в академической групе высших учебных заведений экономического профиля.
Ключевые слова: студенческая група, высшие экономические учебные заведения, начальный этап обучения, социально-психологические аспекти, психолого-педагогическое влияние, воспитательная деятельность, образовательно-воспитательные методики.

In the article the ways of educational process modernization in the academic groups of higher economic educational institutions are suggested.
Key words: student group, higher economic academic institutions, primary stage of education, socio-psychological aspects, educational activity, psychological pedagogical influence, educational systems.

Сучасна економічна освіта повинна вирішувати подвійне завдання: по-перше, забезпечувати загальний розвиток майбутнього фахівця, який буде спрямовано на формування інтелектуальних, естетичних, духовно-творчих, моральних, психофізичних якостей людини; по-друге, сприяти професійному розвитку, що передбачає наявність загальних здібностей для вирішення спеціальних професійних завдань[6]. Однак практика доводить, що сьогодні у вищих

 © ШЕВЧУК І., 2010.

економічних навчальних закладах виховні методи вирішують, як правило, першу задачу, а освітні методи – другу. Причому часто вони існують окремо одні від одних у межах номінальних освітньо-виховних систем. Виправити таку ситуацію можна за рахунок розробки інноваційної виховної системи, яка має поєднувати елементи рольових ігор і психологічного тренінгу з метою професійної підготовки. Для прискорення і покращення процесу адаптації студентів до освітніх умов економічного вузу вказану інноваційну виховну систему доцільно впроваджувати на першому курсі [1]. Отже, елементи професійної підготовки необхідно орієнтувати на відсутність спеціальних фахових знань, тобто робити достатньо загальними.

З огляду на це ми ставили за мету спробувати розробити інноваційну виховну систему та охарактеризувати передумови її впровадження. Ставили такі завдання:

1. Охарактеризувати недоліки діяльності економічного навчального закладу;
2. Окреслити основні завдання сучасного економічного виховання;
3. Розглянути загальні освітньо-виховні методики.

Серед найбільш загальних психологічних недоліків діяльності економічного навчального закладу в сучасних умовах дослідники Вишневська О.О. [4] та Зданевич Л.В. [7] визначають такі:

- недостатня психолого-педагогічна інформація та характеристики на студентів, які щойно вступили до економічного вищого навчального закладу;
- недостатнє відстеження особистісних змін студентів на різних етапах навчання та оволодіння ними професійними навичками;
- відсутність даних про рівень готовності педагогів до впровадження сучасних технологій в освітньо-виховний процес.

Впроваджуючи інноваційну виховну методику, необхідно враховувати психологічне підґрунтя виховної системи, на яку ця методика розрахована [5]. Дія психологічних чинників ефективного впровадження модернізованих (або інноваційних) виховних методик сприяє формуванню адекватності самооцінки і самоконтролю індивідів, підвищує успішність їхньої діяльності [8]. Неперервність соціальної взаємодії за умов впровадження сучасних виховних методик сприяє становленню позитивної "Я-концепції" особистостей викладача та студентів. У сучасних виховних методиках інноваційні процеси носять дискретний, циклічний характер, тісно пов'язані з життєвим циклом нововведення та залежать від дії низки психологічних чинників, серед яких головними є:

- готовність студентів до сприйняття сучасних виховних систем та позитивна мотивація виховної діяльності в цій ситуації;
- готовність викладачів і студентів до творчої діяльності;
- оптимальний психологічний клімат виховного процесу та майстерність

педагогів;

- врахування психологічних аспектів управління вищим навчальним закладом.

Психологічні чинники в сучасній виховній діяльності спрямовані не тільки на збереження вже досягнутого рівня знань, а й на його трансформацію. Зміни повинні бути (і на рівні організації, і на рівні особистості) чітко спрямовані на досягнення мети, мати відповідні засоби їх досягнення. Підготовка фахівців у вищому навчальному закладі з використанням сучасних виховних методик (тренінгові заняття, діяльнісно-рольові ігри) робить можливим формування у них таких умінь, як швидка орієнтація у нестандартній професійній ситуації та прийняття відповідного нестандартного оптимального рішення.

У сучасній вітчизняній педагогіці розроблялося кілька освітньо-виховних систем (або технологій), спрямованих на роботу із студентами саме економічних навчальних закладів. На жаль, такі системи мають значні недоліки. Найпоширенішими є два: запропонована система може носити надто загальний характер або, навпаки, наголос освітньо-виховної системи робиться на вузько спеціалізованому (економічному) розвитку. У тих випадках, коли робиться спроба усунути обидві крайнощі, система має досить багато недоліків, пов'язаних із неповним урахуванням усього комплексу чинників, під впливом яких відбувається адаптація студента до умов академічної групи економічного вузу і формується його особистісна та фахова індивідуальність. Розглянемо одну з таких систем, описану у роботі [2] П.М. Бойчука. Вона базується на твердженні, що "... економічне виховання спеціалістів – це набуття студентами чіткого уявлення про наукові закономірності розвитку економіки, особливості ринкових відносин, цілеспрямоване, систематичне формування у випускників економічних знань, високої організованості та творчої ініціативи, дбайливого ставлення до природи, удосконалення навичок практичного використання економічних знань у майбутній діяльності" [2, с.9].

Згідно з освітньо-виховною методикою [2] головне завдання економічного виховання – формування нового економічного мислення у студентів в умовах ринкових відносин. Окреслене означає, що пропонується розрізняти і проміжні завдання: а) розкриття для кожного спеціаліста соціально-педагогічних аспектів економічного виховання особистості, спираючись на досвід практичної роботи сучасного навчального закладу та досягнення педагогічної науки; б) обґрунтування необхідності постійного вдосконалення методики економічної освіти студентів у реальних умовах навчального процесу; в) активізація шляхів підвищення ефективності економічного виховання студентів через пожвавлення та вдосконалення навчальної, громадсько-практичної діяльності [3].

Автор праці [2, с.18-20] робить висновок, що економічне виховання особистості – це органічна єдність загальноосвітньої та професійної підготовки спеціалістів, що необхідна для підвищення ефективності подальшої професійної

роботи. Вони рекомендують такі шляхи модифікації методики економічного виховання студентів:

- організувати різноманітну творчу виховну діяльність студентів, види якої повинні систематично чергуватися;
- реалізовувати перспективні міжпредметні зв'язки, що забезпечують наступність, послідовність, цілісність у формуванні економічних знань;
- впроваджувати у практику виховної роботи активні методи формування свідомості особистості та стимулювання позитивної поведінки.

Попри спробу комплексного підходу до створення модернізованої освітньо-виховної системи, автор праці [2] занадто захопився вузькою економічною спеціалізацією. Його спроба задіяти особистісно-зорієнтовані підходи до адаптації і подальшого виховання студента обмежується рекомендаціями щодо розвитку творчого ставлення студента до навчального процесу, саморозвитку і самоосвіти. Не порушено питання щодо мотивації студентів, через яку вони обрали саме економічний напрямок освіти, не дослідили організаційно-виховний вплив на навчання студентів, не розглянули групові підходи до адаптації та навчання студентів і не провели порівняння таких підходів з особистісно-орієнтованими, взагалі не приділили уваги питанням адаптації студентів до умов академічної групи.

Окрім вищерозглянутої освітньо-виховної методики існують й інші. Для детального аналізу наявних на сьогодні підходів в освітньо-виховній роботі із студентською академічною групою, у тому числі характерних для економічних ВНЗ, а також для пошуку шляхів модернізації такої роботи, необхідно розглянути питання, пов'язані як із загальними освітньо-виховними методиками, так і з вузькоспеціалізованими результатами виховання, що їх потрібно одержати наприкінці навчання економічним дисциплінам. Для цього, в свою чергу, потрібно обґрунтувати основні поняття, програми і методи дослідження.

Кожна система виховання є суб'єктивною і спрямованою на роботу з певним об'єктом виховання – учнем, студентом, фахівцем (у разі підвищення його кваліфікації) тощо. Найбільш ефективними можна вважати такі виховні системи, що приділяють якомога більшої уваги особистості студента, тобто в яких залучені особистісно-зорієнтовані підходи до роботи із студентською молоддю. Тому для вирішення завдання виховання студентської академічної групи вищого економічного навчального закладу доцільно розглянути труднощі, з якими стикається об'єкт такої роботи – у нашому випадку студент-першокурсник. А труднощі ці безпосередньо пов'язані із такою значною подією в його житті, як вступ до вузу. Здебільшого молоді люди сприймають цю подію як перший самостійний крок і початок відповідального (майже "дорослого") етапу життя. Вступ до цього нового життя вимагає певного адаптаційного процесу впродовж певного терміну. Чим коротше цей термін, тим краще для психічного здоров'я і навчальної успішності студента. Тому для прискорення процесу адаптації

першокурсників до умов ВНЗ на початковому етапі необхідно застосувати відповідні підготовчі заходи, які базуються на особистісно-зорієнтованих підходах до виховання студентської молоді.

У статті наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення актуальної проблеми виховання студентів в умовах вищої школи економічного профілю, яке виявляється в обґрунтуванні модернізованої освітньо-виховної системи роботи зі студентами академічної групи. Виявлено, що значний вплив на професійне становлення студентів здійснюють професійна спрямованість у вищих навчальних закладах, значущість навчального завдання та власна активність. Переломним в аспекті становлення психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, зазвичай, є третій курс, коли завершено адаптацію до умов навчання у вищому навчальному закладі. Підкреслено, що вказаний термін можна скоротити за рахунок модернізації освітньо-виховної системи роботи з урахуванням психотипів характеру кожного зі студентів. При цьому особливої актуальності набуває використання особистісно зорієнтованих виховних технологій, адаптаційних методик, діяльнісно-рольових ігор і вправ.

Література

1. Авдєєва І.М., Мельникова І.М. Інноваційні комунікативні технології
2. в роботі куратора академгрупи: Навчальний посібник. – К.: ВД “Професіонал”, 2007. – 304 с.
3. Бойчук П.М. Економічне виховання студентів педагогічних училищ: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 1999. – 21 с.
4. Боришевський М.І. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
5. Вишневская О.О. Психолого-педагогические основы обучения будущих менеджеров // Професійна підготовка фахівців вищої школи в умовах оновленої парадигми освіти: Зб. наук. праць – Харків: Константа, 1999. – С. 8–12.
6. Дзюба Л.А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх
7. технологій у вищому навчальному закладі: дис… канд. псих. наук: за спец. 19.00.07 / Дзюба Л.А. – Київ, 2003. – 23с.
8. Доній В.М. Психологія і педагогіка життєтворчості: навчально-
9. методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 792 с.
10. Зданевич Л.В. Організаційно-методичні основи адаптації першокурсників // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне: РДГУ. – 2002. – Вип. 19. – С. 135–139.
11. Перминова Л.М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 36–38.

ШКІЛЬОВА Г.М.,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
ім. Б.Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУ ЯК НОВОГО ЗАСОБУ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розкрито сутність навчальних проектів, їх характеристику, класифікацію, структуру різних видів навчальних проектів.
Ключові слова: навчальний проект

В статье раскрывается сущность учебных проектов, их характеристика, классификация, структура разных видов учебных проектов.
Ключевые слова: учебный проект.

The article deals with educational projects, their characteristics, classifications, structures of different types of educational projects.
Key words: educational project.

Актуальність проблеми. Педагогічна наука постійно шукає та досліджує такі способи підготовки майбутніх фахівців, які б забезпечили якість освіти. Останнім часом привертає увагу дослідників розкриття освітнього, наукового потенціалу проектної діяльності як способу підготовки майбутнього вчителя. Це дає нове розуміння розв'язання проблем сучасності та можливості набуття якісної освіти у вимірі підготовки висококваліфікованих кадрів.

Масова практика свідчить, що метод проектів є однією з найголовніших складових організації навчально-виховного процесу в початковій школі. Але з іншого боку теорія і практика підготовки майбутніх вчителів початкових класів недостатньо розкриває особливості використання навчальних проектів при роботі з молодшими школярами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням особливостей навчальних проектів займалися П.Архангельский, К.Баханов, Г.Ващенко, Л. Ващенко, В.Гузєєв, Л.Даниленко, Т.Довбенко, І.Єрмаков, О. Мариновська, О.Онопрієнко, Є. Полат, Г. Селевко, І. Чечель та ін.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що перші навчальні проекти з'явилися у 1908-1910 роках в описі практики "домашніх проектів", які використовувалися в сільських клубах молоді, потім навчальні проекти було впроваджено у загальноосвітніх школах.

© ШКІЛЬОВА Г.М., 2010.

Мета статті – висвітлити сутність навчальних проектів, їх характеристику та види.

Ряд дослідників розглядає проект як складову методу проектів, а інша частина дослідників розуміє як окремий та самостійний засіб навчання, який можна застосовувати на заняттях та в позааудиторній роботі із майбутніми фахівцями, спрямований на формування значної кількості умінь та навичок та збагачення досвіду [3, с. 54] Є інші підходи у розумінні «проекту» у контексті проектної технології. Арванітопуло Е. Г. [1] звертає увагу, що в сучасних дослідженнях, наприклад, з окремої методики навчання, *„проект"* вживається в декількох значеннях:

- як діяльність з проектування;
- як матеріалізований продукт проектувальної діяльності, представлений у вигляді розв'язання будь-якої проблеми матеріального, соціального, історичного, науково-дослідницького характеру, що учень приймає самостійно;
- як особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності.

З огляду на різні підходи до класифікації проектів у педагогічній літературі, пропонується розрізняти їх та такими параметрами:

- складом учасників (індивідуальні, колективні, парні, групові), характером партнерських взаємодій між учасниками (кооперативні, змагальні, конкурсні);
- рівнем реалізації зв'язків (монопредметні, міжпредметні, надпредметні);
- характером координації проекту (безпосередній, прихований);
- тривалістю його виконання у часі.

Також дослідник Генкал С.Е. [4] на експериментальному рівні визначає індивідуальні освітні проекти. Інші сучасні дослідники [2, с. 59] наводять доповнюють, розширюють класифікацію проектів: створювальний, споживчий, проект розв'язання проблем, фізико-математичний, технічний, проект-вправа. Маємо зазначити, що це не співпадає з класифікацією У. Кілпатріка, який розрізняв чотири види проектів:

- творчий (продуктивний);
- споживацький;
- проект розв'язання проблеми;
- проект-справа [5, с. 12].

Вчений вважав, що саме ці види проектів відображають чотири типи людських інстинктів: соціального, конструювання, художнього вираження та дослідного [6, с. 567]. Якщо ми звертаємося до історії, то перша класифікація навчальних проектів була запропонована проф. Е. Колінгс для учнів сільських

шкіл:

- «проекти ігор»: заняття, на яких діти приймали участь у груповій діяльності (танок, ігри, спектаклі);
- «екскурсійні проекті (вивчення проблем, які пов'язані із суспільством та природою);
- оповідальні проекти, які слугують для того, щоб діти могли оповідати (писемне, усно, за допомогою музики, художнє оповідання); «конструктивні проекти»:
- створення конкретного, корисного продукту (шпаківня, лава для огляду футбольних змагань).

У сучасній педагогіці дослідники класифікують:

- дослідницькі;
- творчі;
- ігрові;
- інформаційні;
- практико-орієнтовані;
- навчально-комунікаційні.

Але це не єдиний підхід у здійснення класифікації проектів. Необхідно зазначити, що дослідниця Полат Е.С. вважається однією з перших, яка визначила типологію навчальних проектів, їх характеристику та структурування [8].

Інформаційні проекти спрямовані на навчання цілеспрямованого збирання інформації, її аналізу та використання. Кінцевим продуктом інформаційного проекту може бути реферат, опитування, проведення фокус-групи, оформлення стенду. Дослідницькі проекти вимагають чіткого визначення загальної проблеми дослідження, його головної мети, конкретних завдань та методів розв'язання. Робота над таким проектом може мати циклічний характер і відбуватися впродовж тривалого часу. «Вони повністю підпорядковані логіці дослідження» [10, с. 5]. Ігрові проекти передбачають виконання ігрових ролей у моделях і можуть здійснюватися у формі уявної подорожі, конференції, симпозіуми, журналістського розслідування. В творчих проектах не завжди можна чітко визначити структуру. Продуктом творчого проекту є вірші, оповідання, казка, малюнок, колаж. Практичні проекти передбачають ретельне обговорення і планування потрібних дій. Кінцевим продуктом таких проектів може бути газета, веб-сторінка, суспільна акція. «Телекомунікаційні проекти базуються на комунікації відділених учасників за допомогою комп'ютерної техніки й Інтернету» [11, с. 6].

Кожен проект (індивідуальний або колективний) передбачає роботу його учасників (школярів, студентів, вчителів) над певною проблемою.

У сучасних дослідників декілька точок зору на ефективність та

результативність індивідуальних (персональних) або групових проектів та їх використання. Є.С.Полат [9] вважає, що ефективність роботи значне зросте, якщо приймає участь група співдружності. Прибічники такого (групового, колективного) підходу стверджують, що:

- у проектній групі формуються навики співдружності;
- проект може бути виконаний найбільш глибоко та різнобічно;
- на кожному етапі виконання проекту є свій ситуативний лідер (лідер – генератор ідей, лідер-дослідник, лідер-оформлювач і т.д.);
- в рамках проектної групи можуть бути підгрупи, які пропонують різні рішення та шляхи вирішення проблеми, виникає елемент змагання, підвищується мотивація учасників та позитивно впливає на якість виконання проекту.

Вивчаючи досвід інших вчених, дослідник О.І. Мармаза [7, с. 371]. бачить витоки конфліктів в команді, які пов'язані із такими факторами: інформаційні відмінності у сприйнятті, вихованні, переконаннях учасників проекту. Іноді члени команди, колективу сприймають оточуючих не об'єктивно, а через призму власних цінностей. Відповідно, висновки не завжди будуть правильними. Другий фактор – обмежені ресурси. Якщо в організації мало ресурсів, то може спрацювати принцип їхнього розподілу: «хто встиг». Це викликає безліч міжособистісних конфліктів. Наступний фактор - пристрасне відношення яке провокує несправедливий розподіл заохочень, покарань, порушень прав. Такий фактор як взаємозалежна природа видів діяльності. Це означає, якщо діяльність йде ланцюгом, то зриви окремих ланок неминучі. Це призводить до зриву роботи інших, що породжує конфлікти. Особливо, якщо за цим стоять матеріальні стимули та інші заохочення. Поділ на підгрупи, спеціалізація означає, що різні підгрупи будуть прагнути довести свою більшу важливість, підкорити своїм інтересам інших. Порушення території як фактор спрацює, якщо робоче місце, обладнання, канцтовари будуть спільними та ними починають користуватись інші. І останній фактор – конфлікт ролей. Коли відсутні або не дотримуються інструкції, чітких правил діяльності та поведінки.

Прибічники іншого (персонального) підходу бачать переваги індивідуальних проектів: план роботи може бути проконтрольовано максимально точно; у учня формується відчуття відповідальності за виконання проекту, тому що тільки від нього залежать результати; учень придбає свій власний досвід на кожному етапі виконання; формування важливіших загальних умінь і навичок становить процесом керованим з боку педагога.

При виконанні проектів можуть бути цілі, які пов'язані із формуванням внутрішньої мотивації учнів при вивченні відповідної шкільної теми, використання знань у житті, розвиток комунікацій між учнями, інтеграція

навчальних дисциплін.

Виконання та реалізація кожного проекту завжди пов'язані із необхідними умовами, такими як:

- наявність цікавої проблеми, яка потребує вирішення та використання інтегрованого знання;
- значимість майбутніх результатів (практична, теоретична, пізнавальна);
- використання дослідницьких (творчих) методів;
- етапність виконання проекту;
- самостійність учнів в ситуації вибору.

Дослідники звертають увагу на таку особливість проектів: проект, на відміну від наукових знань, не перевіряє знання на істинність, а на вміння їх застосовувати у змінених умовах; проекти поєднують знання про діяльність та мислення із знаннями про об'єкти діяльності (не тільки знаю, що роботи, але й усвідомлюю для чого мені це потрібно і як це робити).

У педагогічній літературі ми знаходимо також характеристику цільових проектів як комплекс цілей, задач, заходів, які спрямовані на досягнення кінцевої мети та місії. Прикладами цільових проектів, розроблених студентами-майбутніми фахівцями спеціальності «Початкова освіта» Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б.Хмельницького, можуть бути такі як:

- «Здоровенькі були» - проблема проекту полягає у дослідженні впливу снеків на стан здоров'я молодших школярів та складання меню відмінника.
- «Український віночок» - на меті цього проекту є відродження та розвиток моральних, духовних цінностей; вивчення українських традицій та створення традицій класу.
- «Екологічна стежка» - основна проблема, яку розв'язує проект, пов'язана із розвитком екологічної культури, формування морально-екологічної позиції особистості, включення дітей у екологічно орієнтовану діяльність (створення екологічної стежки на пришкільному подвір'ї).

Висновок. Незважаючи на різні підходи до класифікації проектів можна відмітити, що дидактичною метою будь-якого проекту є набуття учнями знань з певної теми, педагогічною метою – розвиток необхідних життєвих компетенцій (вміти самостійно мислити, спілкуватися, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, працювати у команді, планувати свою діяльність та час, відповідати на питання). На сучасному етапі розвитку суспільства проектування є найпоширенішим видом інтелектуальної діяльності. Сучасний проект учня – це дидактичний засіб активізації пізнавальної активності,

розвитку креативності, формування певних особистісних якостей і одночасно набуття знань.

Метод проектів відносять до технологій XXI століття, які ставлять за мету навчити учня адаптуватися до умов життя людини постіндустріального суспільства, що стрімко змінюються. Уміння використовувати метод проектів у своїй професійний діяльності є показником високої кваліфікації майбутнього фахівця, його прогресивної методики навчання та розвитку учнів.

Література

1. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Е.Г. Арванітопуло. — К., 2006. — 22 с.
2. Башинська Т. Проектувальна діяльність - основа взаємодії вчителя та учнів / Т. Башинська // Початкова школа. – 2003. – №7. – с. 59-62.
3. Вірста С.Є. Інноваційне навчання: метод проектів / С.Є. Вірста // Нові технології навчання. – 2009. - № 50. – С. 54.
4. Генкал С.Е. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.09 «Теорія навчання» / С.Е.Генкал. – К. 2008, - 24 с.
5. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
6. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли / И.Д. Латышина – М.: Гардарики, 2002. – 603 с.
7. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожна карта керівника / О.І. Мармаза. – Х.: «Основа», 2007. – 448 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Издательский центр «Академия» , 2001. – 272 с.
9. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2 – С. 3–10
10. Соценко Г., Стребна О. Метод проектів / Г. Сошенко, О. Стребна // Початкова освіта. Методичний порадник. Випуск 7. – 2006. – № 40. – С.3 – 8.
11. Цимбал О.М. Проектні технології: особливості впровадження у початковій школі / О.М. Цимбал, О.В. Тягло, П.В. Цимбал \\ Початкове навчання та виховання. – 2008. – № 19 – 21. – С. 2 – 13.

ШКЛЯЄВА Г.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кременчуцький інститут
Дніпропетровського університету
економіки та права
імені Альфреда Нобеля

КУЛЬТУРНО-ДІАЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті акцентується увага на ролі освіти в реалізації засвоєних загальнолюдських цінностей, що вимагає від майбутнього фахівця економічного профілю оволодіння ціннісним підходом до вирішення професійних задач.
Ключові слова: діалогічна культура, загальнолюдські цінності, рефлексивне ціліпокладання, формування культурно-діалогічного мислення та самосвідомості студентів.

В статье акцентируется внимание на роли образования в реализации усвоенных общечеловеческих ценностей, что требует от будущего специалиста экономического профиля овладения ценностным подходом к решению профессиональных задач.
Ключевые слова: диалогическая культура, общечеловеческие ценности, рефлексия, формирование культурно-диалогического мышления и самосознания студентов.

The author emphasizes the role of education in lessons of universal values, that requires the economic profile of the future acquisition value approach to solving professional problems.
Keywords: dialogical culture, human values, reflection, forming cultural and dialogical thinking and consciousness of students.

Головною умовою навчально-виховного процесу вищого навчального закладу є його професійна зорієнтованість, спрямована на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною та самодіяльною особистістю. Саме в цьому й полягає культурно-діалогічна спрямованість сучасної освіти, центром і метою якої є особистість студента: формування свідомого громадянина, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємин, уміння жити в громадянському суспільстві. Ступінь гуманізації

© ШКЛЯЄВА Г. О., 2010.

цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості [5, с. 3-7].

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави визначити проблеми культурно-діалогічної підготовки особистості в залежності від кола наукових інтересів дослідників. Проблемам професійної підготовки фахівців економічного профілю приділяють належну увагу вчені-педагоги: Л. О. Бобко, Г. Я. Дудка, Н. В. Захарченко, Т. І. Коваль, С. В. Мочерний, Н. А. Побірченко, Т. Б. Поясок, І. Ф. Прокопенко, О. Г. Смілянець та інші. Однак в роботах учених-економістів значущість діалогічної культури, людського фактору та прагнення особистості до гармонії з собою дещо недооцінюється.

Проте формування діалогічної культури студентів у навчально-виховному процесі виступає важливою умовою соціокультурного регулювання становлення особистості професіонала та активізує професійне самовизначення майбутнього фахівця, розвиток стосунків людини до своєї майбутньої професії, самого себе як потенційного, реального суб'єкта професійної діяльності.

Для подальшого розвитку науково-педагогічної теорії щодо сутності та змісту культурно-діалогічного аспекту економічної освіти, на наш погляд, необхідно дослідити проблеми, пов'язані з формуванням у майбутніх економістів єдності раціонально-логічного та ціннісно-свідомого в мисленні; відокремлення системооб'єднуючого компонента цілісної професійно-моральної рефлексії фахівця як важливої якості регуляції, вибору й оцінки результатів діяльності.

Джерелом цих проблем у практичній діяльності виступають протиріччя між орієнтацією викладача на засвоєння студентами загальнолюдських цінностей і усвідомленням того, що ціннісні орієнтації особистості мають сенс тільки в світлі її індивідуальності, унікальності та неповторності.

Реалізація культурно-діалогічних цінностей не може базуватися тільки на повазі до етичного змісту понятійного апарату. Необхідно бачити реальні шляхи втілення зазначених термінами явищ у гуманістично-орієнтовану педагогічну практику підготовки майбутніх економістів.

Вирішення проблеми формування діалогічної культури майбутнього економіста, потреби реалізації засвоєних загальнолюдських цінностей вимагає від майбутнього фахівця оволодіння ціннісним підходом до вирішення професійних задач. Усвідомлення студентами ціннісних основ професійно-орієнтованої діяльності – це усвідомлення того, що в навчально-виховному просторі зароджуються та "працюють" значення, які студенти наповнюють ціннісним змістом.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в процесі

усвідомлення себе та свого місця в світі людина не лише відображає буття, але й моделює свою діяльність, навчання, спілкування [6, с. 327], тобто здатна до цілепокладання та обґрунтування власної діяльності. Етап цілепокладання пов'язаний з рефлективним відбором способів досягнення мети. Свідомість починає брати участь у визначенні способів діяльності, вона "творить" діяльність, "творить" людину. Отже, проблема цілепокладання стає стрижневою проблемою педагогічної науки.

Розуміння цього положення надзвичайне важливе для педагогічної науки, оскільки предметом освіти стає не тільки свідома діяльність, але й діяльність самої свідомості. "Всебічний розвиток людини, – підкреслює Г.С.Костюк, – передбачає передусім широке коло загальних і спеціальних знань. Знання потрібні їй для праці, особливо сучасної. Без знань не можна будувати, творити. Вони є основою високої свідомості... Однак, розвиток особистості не зводиться до нагромадження знань, умінь і навичок. Він характеризується ще й тими поглядами, ідейними переконаннями, які виробляються у людини на основі знань і служать їй керівництвом до дій, дотриманням її світогляду, вільного від будь-яких упереджень і забобонів. Показником розвитку є також виникнення в особистості нових потреб, інтересів (розумових, трудових, естетичних тощо), почуттів, що характеризують її ставлення до навчання, до праці, до інших людей і до самої себе, та високих моральних якостей" [8, с. 436].

Отже, формування самосвідомості студентів не зводиться до розвитку їх свідомості, до пізнання ними цінностей і норм культури, моралі, соціально-культурної діяльності. Формування свідомості передбачає розвиток здатності майбутнього фахівця до рефлексії, завдяки чому людина виділяє себе в світі та професійній реальності.

На думку С. Рубінштейна, рефлексія має не тільки особистісні джерела (фактичне знання, мотиви, наміри, установки), але й джерела, які знаходяться в оточуючий дійсності. Вчений зазначає, що завдяки наявності рефлексії суб'єкт стає здатним "здійснювати управління діяльністю, досягати мети". Виникнення рефлексії обумовлене всім ходом життя та діяльності індивіда, завдяки їй здійснюється опосередкована взаємодія суб'єкта зі світом. При цьому рефлексія виступає як "внутрішні умови, включені в загальний ефект, обумовлений закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх факторів".

У нашому дослідженні ми розглядаємо рефлексію як визначену фазу навчально-виховної діяльності, яка виникає в ситуації неузгодженостей необхідного та можливого, що являє собою закономірність й умову формування та розвитку особистості. Завдяки наявності такої фази в діяльності зберігається її цілісність і виникає можливість корекції змісту елементів навчальної діяльності. Отже, вибір цінностей здійснюється за допомогою рефлексії.

У наукових дослідженнях існують різні підходи до розгляду інтелектуально-індивідуальних якостей особистості. Цікавим є погляд І. Ю. Алексашиної щодо ролі інтелектуально-особових якостей при вирішенні глобальних проблем сучасності. Дослідниця ставить питання про зміну аксіологічних парадигм: замість ідеалу "зростання добробуту" необхідно формувати ідеал "духовності і самообмеження", який є засобом становлення нової системи цінностей, орієнтованих на культуру людства [1, с. 135]. Становлення такого ідеалу дослідниця пов'язує з формуванням глобального мислення викладача, студентів, а також із зміною функцій освіти: від збереження досвіду до його трансформації.

Проблема формування свідомості викладача та студентів, яка поєднує в собі раціонально-логічне та ціннісне, може бути досліджена з позиції істини та цінності. Ми не аналізуємо власне проблему співвідношення істини та цінності загалом, а вичленуємо її педагогічні аспекти, які необхідно враховувати при формуванні діалогічної культури майбутніх економістів. Проблема співвідношення істини та цінності ґрунтовно висвітлена дослідником М. С. Каганом [7, с. 69-76].

Отже, вирішення глобальних проблем сучасності поряд з критерієм істини висуває критерій цінності. Ці критерії являються суттю суперечностей свідомості та освіти. Вирішити ці суперечності – означає знайти сумісності істинного та ціннісного, раціонально-логічного та ціннісного (а не технократичного та гуманістичного мислення) при осмисленні досягнутих і поставлених цілей діяльності.

К. Я. Вазіна розглядає соціально-опосередкований характер педагогічної діяльності в умовах гуманізації освіти. Дослідниця зазначає, що соціально-опосередкований характер педагогічної діяльності в умовах гуманізації освіти обумовлений тим, що "студенти об'єктивують освоєне знання", а також тим, що "центрація викладача на студента, як суб'єкта діяльності, заснована на рефлексії викладача" [4, с. 91].

Рефлексивне цілепокладання – це думка про думку, за допомогою якої викладач, а потім і студент, оцінює наслідки самої думки про результати власної діяльності. Однак проектування викладачем своїх педагогічних дій носить односторонній характер. Загальновідомо, що навчання – це цілеспрямована, взаємозв'язана діяльність викладача та студентів, тому викладач повинен рефлексивно відноситися до майбутніх дій студента, прогнозувати його відповідні дії, оцінки й самооцінки. Це вже складніша рефлексія, яка включає процес взаємодії зі студентом, осмислення його ціннісно-смислових структур, які можуть підтримувати або перешкоджати досягненню раніше запланованого викладачем результатів. Таким чином, ефективне цілепокладання вимагає "двошарової" рефлексії з боку викладача.

Такий двосторонній процес осмислення ми називаємо рефлексивним ціннісним цілепокладанням.

Цікавим, на нашу думку, є погляд академіка О. Я. Савченко, що ґрунтується на встановленні ціннісних компонентів у свідомому акті людини. У рефлексивно-ціннісному цілепокладанні представлені цінність та оцінювання, а в диспозиційному відношенні – ціннісне ставлення, в якому резюмуються, виявляються якості особистості [11, с. 238-240].

Своєрідність сучасної соціокультурної ситуації вимагає рішення педагогічної задачі: формування не лише досвіду репродуктивної діяльності, яка зберігає культуру, а й досвіду "творчої діяльності, яка трансформує та творить культуру". Ми вважаємо перспективним і доцільним теоретико-методологічний підхід професора І. Д. Беха, який спрямований на максимальне розкриття потенційних можливостей студентів, стимуляцію їх творчої розвиваючої діяльності [3, с. 331-350].

Отже, здатність студентів до цілепокладання, що виступає як неспівпадання поглядів, установок у відношенні до виникаючих проблем або у відношенні до об'єкту, предмету, явища, іншої людини, не може бути реалізована без знань, за допомогою яких зіставляються мета та засоби її досягнення. Мова йде не просто про рефлексію у складі знання, а про ціннісне осмислення мети, про рефлексію ціннісного цілепокладання, що дозволяє об'єднати думки про думки, поєднати ціннісні спрямування викладача та студентів, їх цілі та наміри.

Рефлексія на культуру, на наш погляд, – це: по-перше, визнання викладачем важливості цінностей, які задовольняють його пізнавальну активність; по-друге, визнання ролі єдності репродуктивної та творчої діяльності, яка зумовлює зміщення адаптивної функції педагогічної діяльності до гуманістичної; по-третє, перетворення педагогічної дійсності у творення людського в людині при проектуванні засвоєних нею цінностей; по-четверте, взаємодія викладача та студента як "зустріч" їх ціннісних спрямувань в процесі спільної діяльності та діалогічного спілкування.

Таким чином, розвиток здатності студента до рефлексії на культуру, на людину як суб'єкта культури передбачає реалізацію ціннісного підходу до формування у майбутнього фахівця системи ціннісних орієнтацій. Результатом реалізації ціннісного підходу в підготовці майбутнього фахівця економічного профілю є становлення у нього ціннісного відношення до світу, людини, до самого себе. Однак ціннісне відношення має релятивний характер, бо у кожної людини свій суб'єктивний ціннісний світ, який взаємодіє з іншими суб'єктивними ціннісними світами. Відносність ціннісних світів обумовлює як проблемність цінностей, так і їх фундаментальність.

Отже, нову ситуацію в освіті в контексті глобальних проблем сучасності

можна та слід прив'язувати до чинника орієнтації на майбутнє. У педагогічному сенсі – це формування культурно-діалогічного мислення. Освіта, як духовна сфера суспільного розвитку, має в своєму розпорядженні можливості щодо формування суб'єктів культури та моралі, формування в них системи цінностей, які, визначаючи їх ціннісні орієнтації, життєву філософію, стають критерієм оцінки результатів професійної діяльності.

Література:

1. Алексашина И. Ю. Учитель и новые ориентиры образования. /Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем. – Спб. – 2001. – 153 с.
2. Балл Г. О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти. – Рівне, 1995. – С. 39-58.
3. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні //Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український, українсько-польський журнал /За ред.: Т. Левицького, І. Зязюна, Н. Ничкало, І. Вільш. – К.–Ченстохова, 2000. – С. 331-350.
4. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. – М. : Изд-во М. гос. ун-т печати, 2002. – 145 с.
5. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. Автор. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль, 2004. – 384 с.
6. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії //Професійна освіта: педагогіка і психологія /За ред. І. Вільш, І. Зязюна, Т. Левицького, Н.Ничкало. – К.: 1999. – № 1. – С. 323-334.
7. Каган М. С. Философская теория ценности. – Спб. ТОО ТК „Петрополис", 1997. – 205 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /За ред. Л.М. Проколієнко – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
9. Кремень В. Г. Стан і перспективи розвитку освіти в Україні (доповідь на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001р.) //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 4. – С. 9-21.
10. Оникович А. Д., Воронкова Б. А. Актуальні проблеми вищої освіти на сторінках часопису „Вища освіта України" // Мова і культура (науковий щорічний журнал). – К. : Видавничий дім Дмитра Бурого, 2004. – Вип. 7. – 336 с.
11. Савченко О. Я. Цілі і цінності реформування сучасної школи // Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні / Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 238-240.

ЗМІСТ

АНДРІЄВСЬКА В.М., Вимоги до використання інформаційно-комунікативних технологій у початковій школі. 6

АННЄНКОВА І.П., Інноваційні підходи до управління якістю освіти у ВНЗ 12

БЕЛИКОВ Д.Ю., СКАРБОВИЙЧУК Д.В., Проблемы профессиональной подготовки авиадиспетчеров, как операторов сложных систем. 21

БІЛАВИЧ Г.В., Розвиток мовного етикету молодшого школяра за умов демократизації українського суспільства 28

БІЛОУСОВА Л.І., ЖИТЄНЬОВА Н.В., Використання комп'ютерної підтримки у навчанні природничо-математичних дисциплін 34

БЛОХІНА Л.Л., ТОДОРОВА С.М., Громадянські та національні цінності суспільного буття людини в творчості Василя Стуса. 39

БОРКО Т.М., Текст і аспекти його розгляду в формуванні професійної компетентності майбутніх редакторів. 45

БРАТУСЬ М.Ф. Італія, Франція, Іспанія, Португалія та їх мешканці очима українців (стереотипний портрет). 52

БУЖИКОВА Р.І., Педагогічні технології професійно орієнтованого навчання в теорії та практиці вищої школи 64

ВЛАСЮК О.Я., Формування навичок самоосвіти студентів-магістрантів за допомогою традиційних та інноваційних педагогічних технологій 73

ВОВК В.М., Про «корисність» вивчення римського права студентами-юристами 83

ГАРБУЗЕНКО Л.В., Самостійна робота майбутніх учителів образотворчого мистецтва як засіб розвитку художньо-естетичної компетентності 90

ГЕРАСИМОВА О. І., Формування рефлексивних умінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів в психолого-педагогічному аспекті 96

ГІТУН Н.І., Демократизація університетської освіти: проблеми та перспективи сучасного розвитку 102

ГОЛОВАНЬ М.С., Педагогічний потенціал кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо формування професійної компетентності стдудентів 110

ГОЛУБ Т.П., Основні принципи організації науково-дослідницької роботи студентів університету 119

ГУЛЕЦЬКА Я.Г., Використання інтерактивних методів навчання для формування полікультурної компетентності магістрантів (психолого-педагогічні дисципліни) 126

ДМИТРИЧЕНКО М.Ф., ХОРОШУН Б.І., ЯЗВІНСЬКА О.М., ГЛУШЕНОК Н.М., Фундаменталізація професійної підготовки як важливий засіб професійної мобільності сучасного фахівця 133

ДОРОНІНА Т.О., Ґендерна оцінка нормативно-правового забезпечення вітчизняної освіти (Закон України "Про освіту", Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття", "Національна доктрина розвитку освіти"). 139

DR. DOROTA RUSZKIEWICZ, Rodzina i szkoła kreatorem aspiracji młodzieży 150

ЄФІМОВА О.М., Застосування міжпредметних звязків під час викладанння іноземних мов у вищих військових навчальних закладах 161

ЖИЦЬКА С.А., Формування соціокультурної компетентності при вивченні іноземних мов як професійно вагомої особистісної якості у особового складу збройних сил україни 167

ЗАМАШКІНА О.Д., Вплив діяльності «просвіт» на піднесення національної самосвідомості молоді України 175

ЗІНЬКОВСЬКИЙ Ю.Ф., Деякі кризові явища у вітчизняній вищій освіті 183

ЗМУНЧИЛОВА І.С., Формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-програмістів шляхом використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій (в умовах гуманітарного ВНЗ) 195

КАПРАЛЬ М., Діяльність учителів-гуманістів у вихованні школярів (1970-1980-ті рр.) 204

КОСТІКОВА І.І., Концептуальні засади впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійній освіті. 212

КУСІЙ М.І., Розробка та використання моделювання у професійній підготовці майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби 220

ЛЕЩЕНКО О.П., Гуманітаризація вищої технічної освіти як соціально-педагогічна проблема 227

ЛИСАК Г.О., Акмеологічний підхід у процесі підготовки викладачів до контрольно-оцінювалної діяльності. 233

МЕЛІКОВА С.О., Ефективність індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів вищих педагогічних закладів 239

МІЛАШ О.О., Технологія наукового дослідження в професійній підготовці майбутніх фахівців. 245

НАЗАРКІН О.А., Соціально-реконструкціоністський підхід до розвитку компетенцій майбутнього фахівця у вищій школі. 252

ПІДГОРНИЙ А.В., НАЗАРОВА Т.М., Актуальність хімічних знань в контексті гармонізації міждисциплінарної фундаментальної підготовки в дослідницькому університеті 258

НАУМЕНКО О.Є., Моніторинг формування професійної компетентності майбутніх фахівців з прорамування в умовах модульної технології навчання. 264

НЕВЕДОМСЬКА Є.О., Самостійна діяльність студентів в умовах упровадження кредитно-модульного навчання 271

НЕВМЕРЖИЦЬКИЙ О.А., Зміст та структура антропологічного знання. 279

НІКОЛАЄНКО О.С., НІКОЛАЄНКО С.І., Шляхи прискорення адаптаціїї до навчання студентів у вищому навчальному закладі 288

ОБРИВКІНА О.М., Організаційно-педагогічні умови підвищення педагогічної майстерності викладачів економічного профілю 296

ОСТАПЧУК О.Л., Модель готовності майбутніх соціальних педагогів до ґендерного виховання учнів підліткового віку 305

ПАВЛИШИН О.В., КРАВЕЦЬ В.М., Проблеми і перспективи розвитку правової культури та її значення для вищої юридичної освіти в Україні 314

ПАВЛОВА О.В., Вплив гендерних стереотипів на сприймання викладача студентами 322

ПЕТРЮК І., Основні підходи до розуміння соціальної адаптації школярів 331

ПЛАТАШ Л. Б., Агресивність та агресивна поведінка у контексті наукових соціально-педагогічних досліджень 340

ПОРАЛО І.В., ПІНЧУК Є.А, Освіта: інформаційна криза інформаційної сфери в еру інформації 349

ПОЯСОК Т.Б., Формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю засобами інформаційних технологій. 361

ПИЖ Н.М., Перспективи практичної підготовки майбутніх вчителів іноземної філології у системі європейської освіти 367

РАСПОПОВ В.Б., Історичний досвід: відтворення інтелектуального потенціалу в повоєнному СРСР. 372

РОМАНЕНКО О.В., ПОГОРІЛА І.О., Психологічні особливості студентів – майбутніх лікарів як фактор в організації навчального процесу 380

САХНЕВИЧ І.А., Залучення медіаосвітніх засобів до організації самостійної роботи студентів технічної спеціальності – резерв підвищення ефективності навчання. 391

СВАТЮК О.Р., Управління формуванням студента–інтелектуала у галузі вищої освіти за Болонським процесом 399

СЕКРЕТ І.В., Доцільні моделі реалізації дистанційної освіти у процесі формування іншомовної професійної компетентності 403

БІЛУХА Т.І., СЕРГІЄНКО І.М., Забезпечення особистісних змін майбутніх психологів-практиків у процесі фахової підготовки 412

СТАРЧЕНКО М.В., Організація пізнавальної діяльності студентів при запровадженні Cooperative Learning під час введення та закріплення медичної лексики 421

СУРИНА И.А., Реформа польской системы высшего образования в контексте Болонского процесса 428

ТРІЩУК О.В., Екстралінгвістичні чинники формування науково-інформаційного тексту 438

ФЕДІЙ О.А., Естетотерапія у світлі базових теорій екзистенціалізму 446

ФЕДОСОВА К.С., ДИШКАНТЮК О.В., Порівняння навчальних планів підготовки бакалаврів з туризму в українських і болгарських вищих навчальних закладах 456

ФЕДЧИШИН Н.О., Гербартіанство в Японії 464

ФІЛІППОВА Л.Л., Виховання потреби до постійного самовдосконалення майбутніх економістів 472

ФУРДУЙ С.Б., Етапи позитивної соціалізації соціально активних обдарованих студентів майбутніх соціальних педагогів в умовах запровадження європейських стандартів вищої освіти в україні 479

ХАЛИМОН І.Й., Роль курсу країнознавства у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів, які опановують другу спеціальність “Іноземна мова” 487

ЧЕРЕПЄХІНА О.А., Теорія і практика навчального тренінгу у формуванні професіоналізму майбутніх психологів 494

ШАЛОВА Н.С., Новые информационные технологии в решении задач индивидуализации обучения иностранному языку 501

ШЕВЕРУН Н., Підвищення рівня іншомовної підготовки студентів технічних університетів україни (на матеріалі вивчення польського досвіду) 508

ШЕВЧУК І., Шляхи модернізації виховного процесу в студентській групі вищих навчальних закладів економічного спрямування. 516

ШКІЛЬОВА Г.М., Використання майбутніми вчителями початкових класів навчального проекту як нового засобу навчання молодших школярів. 521

ШКЛЯЄВА Г. О., Культурно-діалогічний аспект економічної освіти 527

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

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

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

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:

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

ІВАН ВАКАРЧУК, доктор фізико-математичних наук, професор, міністр освіти і науки України

МИКОЛА ЄВТУХ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, академік-секретар відділення вищої школи 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, академік НАН України, президент Академії педагогічних наук України

ВОЛОДИМИР ЛУГОВИЙ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, директор Інституту вищої освіти АПН України (перший заступник головного редактора)

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 НАН України, академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

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

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

МИХАЙЛО СТЕПКО, кандидат фізико-математичних наук, професор, заступник директора Інституту вищої освіти АПН 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

ВАСИЛЬ ТКАЧЕНКО, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

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 СКУРАТІВСЬКИЙ

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

Відповідальний секретар

Алла МАРИЧЕВСЬКА

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти України
Протокол № 10-13/2 від 25 жовтня 2010 р.



Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка:
Омелян О.А.

Вища освіта України - Додаток 4, том VII (25) - 2010 р. - Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" - 540 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 вищої 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.2010.25.00

© Інститут вищої освіти АПН України, 2010 р.
© Факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2010 р.
© Видавництво "Гнозис", 2010 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідоцтво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 19.11.2010 р. Формат 60x84 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.
Ум. друк. арк. 38,0. Наклад 300 примірників. Зам. № 777/314.

ДЛЯ НОТАТОК