

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 4. – 213 с.

*Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
Свідоцтво про реєстрацію КВ №15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.09.*

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 31 серпня 2011 року (протокол № 1)

Головний редактор *Григорій Терещук* — доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора *Володимир Чайка* — доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Василь Мадзігон — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, доцент

Віра Поліщук — доктор педагогічних наук, професор

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Богуслав П'єструлевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, доцент

Літературний редактор: кандидат історичних наук **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: **Процик Надія, Григорчук Світлана**

ББК 74
Н 34

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК: 378.14:006.3

В. А. БРУЄВА, Р. М. ТРИЩ

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ МІЖНАРОДНОГО СТАНДАРТУ СЕРІЇ ISO 9001:2009

У статті розглянута актуальність удосконалення системи менеджменту організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України відповідно до міжнародного стандарту серії ISO 9001:2009. Проведено аналіз переваг електронної системи менеджменту документообігу та недоліків паперової системи діловодства. Запропоновано алгоритм концепції удосконалення системи організації навчального процесу щодо розробки автоматизованої системи документообігу відповідно міжнародного стандарту серії ISO 9001:2009.

Ключові слова: стандарт ISO 9001:2009, автоматизована система, менеджмент навчального процесу, концепція.

В. А. БРУЄВА, Р. М. ТРИЩ

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ МЕЖДУНАРОДНОГО СТАНДАРТА СЕРИИ ISO 9001:2009

В статье рассмотрена актуальность усовершенствования системы менеджмента организации учебного процесса в высших учебных заведениях в соответствии с международным стандартом серии ISO 9001:2009. Проведен анализ преимуществ электронной системы менеджмента документооборота и недостатков бумажной системы деловодства. Предложен алгоритм концепции усовершенствования системы организации учебного процесса в направлении разработки автоматизированной системы документооборота относительно с международным стандартом серии ISO 9001:2009.

Ключевые слова: стандарт ISO 9001:2009, автоматизированная система, менеджмент учебного процесса, концепция.

V. A. BRUYEVA, R. M. TRISH

IMPROVEMENT SYSTEM MANAGEMENT OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE IN CONFORMITY OF REQUIREMENTS OF THE INTERNATIONAL STANDARD OF SERIES ISO 9001:2009

In the article examined the improvement of the management system of the educational organization process ISO 9001:2009 in the higher educational establishments. The analysis of advantages of the electronic system of management of circulation of documents and lacks of the paper system of management documents is conducted. The algorithm of conception of improvement of the system of organization of educational process is offered in the direction of development system of documents circulation in accordance of international standard to the series of ISO 9001:2009.

Keywords: ISO standard 9001:2009, automated system, management training process, concept.

Питання якості підготовки фахівців – одне з ключових у системі менеджменту вищого навчального закладу (ВНЗ). Закономірно, що воно перебуває у колі уваги багатьох вчених (Л. Гайнулліна, Ф. Гречнікова, Ю. Калашева, В. Колпакова, В. Кузьмічова, І. Нікуліна, А. Одерія, Л. Омеляновича, Д. Пашкова, О. Римської, Г. Скок, В. Соїфер, І. Сороки, І. Сороки, В. Супрун, М. Поташника, Л. Федоряка та ін.). Аналіз наукових напрацювань свідчить про те, що процес підготовки фахівців вищої кваліфікації є центральним у роботі будь якого ВНЗ. Від того, наскільки він буде якісним, залежить майбутнє не тільки держави, а й існування самого вузу [2, с. 17–33].

Якість підготовки майбутніх фахівців безпосередньо пов'язана з ефективним функціонуванням системи управління організацією навчального процесу, яке, відповідно, неможливе без наукових, концептуальних і методичних рішень щодо постійного удосконалення цієї системи.

Аналіз літературних джерел свідчить, що нині традиційні методи менеджменту трансформуються в якісно нові досягнення управлінської науки. Одним із значущих напрямків реформування управління ВНЗ є використання нових технологій менеджменту, наприклад, впровадження в навчальний процес автоматизованих систем і системи управління якістю на основі міжнародного стандарту серії ISO 9001:2009, які успішно інтегруються з перевіреними роками методами управління [6, с. 12–16].

На сьогоднішній день, для того щоб ефективно управляти організацією навчального процесу, ВНЗ необхідно особливу увагу зосередити на оперативності й об'єктивності обробки інформаційних і документаційних потоків. Крім того, в будь-який момент йому потрібно доступ до інформації про поточний стан справ установи, що в умовах дефіциту ресурсного фонду і жорсткої конкуренції на ринку освітніх послуг є доволі складно.

Аналізуючи вимоги стандарту серії ISO 9001:2009 стосовно нормативного забезпечення та сьогоднішній обсяг документації щодо організації навчального процесу в ВНЗ, ми зробили висновок, що традиційна модель навчального процесу вимагає великої кількості документів, а це призводить не тільки до нераціональних витрат часового, трудового і матеріального ресурсу, а й до неминучих порушень систематичності інформаційних процесів, зокрема, між навчально-методичним відділом (НМВ), деканатами і кафедрами, як основними учасниками навчального процесу. Все це загалом негативно відображається на об'єктивності як в оцінці ефективності управління організацією навчального процесу, так і в підготовці майбутнього фахівця [1, с. 2].

Студент є головним сегментом у системі менеджменту організації навчального процесу і перехідною ланкою між пропозиціями ВНЗ і попитом замовників на якісний трудовий ресурс.

Відзначимо, що «виробничий цикл» підготовки є тривалим, а тому оцінка результативності освітньої діяльності з позиції гарантії компетентності випускника вузу і наступної відповідності оцінки його роботодавцем – доволі складне, проте найважливіше завдання ВНЗ.

Удосконалення системи менеджменту у ВНЗ з впровадженням у навчальний процес міжнародного стандарту ISO 9001:2009 дозволить значною мірою покращити якість підготовки фахівців невід'ємно від швидкозмінних потреб замовників. Документообіг є не менш важливою ланкою в системі управління, оскільки супроводжує документи з моменту їх створення до завершення виконання поставлених завдань. Це відображає факти якісної оцінки студентів протягом усього навчального процесу.

Переважає більшість українських освітньо-наукових установ дотепер вирішує завдання управлінського обліку шляхом складання зведеної й аналітичної звітності в MS Excel, MS Word, при цьому стикаючись з багаторазовим введенням даних і природними труднощами у консолідації інформації зі складних управлінських правил. Тому у ВНЗ особливо гостро постає ще одна проблема: автоматизація управлінського обліку.

Актуальність дослідження цих питань зумовлена:

- необхідністю оптимізувати витрати ресурсів (матеріального, часового, трудового);
- необхідністю удосконалення механізмів системи документообігу;
- вимогами часу переходу української системи вищої освіти від радянських стандартів до норм функціонування європейських вузів;

-
- вимогами міжнародного стандарту серії ISO 9001:2009, щодо постійного удосконалення системи менеджменту організації навчального процесу і всієї системи якості;
 - існування особливої системи підготовки бакалаврів і магістрів, що включає такі складові: «вступ – навчання – оцінювання – видача дипломів – розподіл спеціалістів» тощо [2, с. 17].

Нині абсолютно очевидно, що при веденні класичного паперового документообігу в закладах виникають наступні проблеми:

- високий рівень невиробничих витрат робочого часу на обробку документаційних процесів;
- значні витрати трудового ресурсу на обслуговування документаційних операцій;
- високий рівень матеріальних витрат на документаційне забезпечення;
- накопичення документів, призначення та джерело виникнення яких невідоме;
- неминуча втрата документів та інформації;
- дублювання документаційних та інформаційних процесів;
- відсутність можливості відновлення історії роботи з документами тощо [5, с. 84–92].

Таких проблем можна було б назвати ще багато. Нам видається, що їх розгляд достатньою мірою охоплює масштаби перетворень, які потрібно буде провести в освітній системі України для реальної інтеграції нашої держави в європейську спільноту. При цьому звертаємо увагу на те, що вирішення багатьох питань перебуває не тільки в сферах економічній та законодавчій, а й передусім у менталітеті людей, які, з одного боку, керуються уявленнями радянської епохи, а з іншого – повинні координувати назрілі сучасні реформи. Тим не менше, багато внутрішніх проблем можливо вирішити самостійно на рівні ефективного управління організацією навчального процесу у вузі.

Багато програм нині успішно функціонує в ВНЗ, які дозволяють в автоматизованому режимі формувати детальне навчальне навантаження, робочі, навчальні плани і розклад занять та ін. Серед відомих автоматизованих систем роботи з документами відзначимо популярні БОСС – Референт, Docs Vision, DocFlow тощо. Існуючі системи, звісно, не є універсальними і їх використання у конкретних галузях потребує значного програмного доопрацювання та адаптації до реальності поставлених завдань. Проте аналіз їхніх можливостей дає змогу визначити параметри характеристики процесів автоматизованого ведення документообігу та індивідуальну концепцію розробки в конкретному вузі.

Система електронного документообігу (СЕД) дозволить:

- раціонально оптимізувати і використовувати всі види ресурсів;
- підвищити ефективність управління документаційними та інформаційними процесами;
- удосконалити механізм оцінювання студентів та підвищити рівень знань працівників вузу щодо ведення документації;
- здійснити централізоване зберігання великої кількості різноманітних документів;
- захистити документи від несанкціонованого доступу;
- оптимізувати інформаційні потоки;
- підвищити організаційну та виконавчу дисципліну;
- систематизувати діловодство та документообіг, отже, удосконалити систему обліку та контролю всієї документації з навчального процесу [3, с. 45; 4, с. 22–26].

Розуміння вказаних фактів дає змогу переглянути модель менеджменту організації навчального процесу у вузі шляхом удосконалення через автоматизацію всіх процесів. У зв'язку з цим пропонуємо концепцію удосконалення організації навчального процесу щодо розробки автоматизованої системи документообігу у ВНЗ, яка складається з таких етапів:

- аналіз документаційних і інформаційних процесів в системі менеджменту організації навчального процесу;
- систематизація документаційних і інформаційних процесів;
- розрахунок та аналіз економічного ефекту використання ресурсного фонду ВНЗ при класичній системі діловодства;
- аналіз об'єктивності якісних показників успішності студентів;
- визначення життєвого циклу всіх документів;
- визначення масштабності апарату документаційного забезпечення;

- чіткіший територіальний розподіл документаційних і інформаційних операцій;
- аналіз однотиповості маршруту і складу технічних операцій для масових категорій документів;
- визначення оптимальної карти маршруту щодо переміщення документаційних та інформаційних потоків;
- регулювання механізму оборотного зв'язку між учасниками навчального процесу.
- декомпозитивний доступ до документації з можливістю ранжування всіх документаційних та інформаційних операцій;
- прагнення до одноразового виконання документаційних операцій;
- постійний поточний контроль якості обробки документації;
- оцінка управлінської, виконавчої і контролюючої функції в системі діловодства та організації навчального процесу.

Якщо розглянути більш детально зміст пунктів ISO 9001:2009, то передбачається, що за умови вдосконалення менеджменту якості шляхом залучення стандарту можливо забезпечити ефективне функціонування основних навчальних процесів, які наведені в таблиці 1 [1, с. 2–13].

Таблиця 1

Особливості удосконалення системи менеджменту організації навчального процесу у ВНЗ відповідно до міжнародного стандарту ISO 9001:2009

№ п/п	Пункт стандарту	Зміст стандарту	Заходи удосконалення системи організації навчального процесу у ВНЗ
1.	2.	3.	4.
1.	4. Система управління якістю.	Організація повинна задокументувати, впровадити і підтримувати систему управління якістю і постійно покращувати її результативність.	1. Розробка документованої процедури організації навчального процесу (системи стандартів). 2. Формування критеріїв і шкали оцінювання навчальних процесів. 3. Контроль, аналіз, оцінка системи організації навчального процесу.
2.	4.2. Вимоги до документації.	Документація системи управління якістю повинна містити: • документально оформлену політику і цілі в сфері якості; • керівництво з якості; • документи, необхідні для забезпечення планування, функціонування і контролю процесів тощо.	1. Удосконалення оформлення задокументованої політики. 2. Удосконалення організації і виконання «задокументованої методики». 3. Оптимізація ресурсів на обслуговування системи організації навчального процесу. 4. Контроль за відповідністю документів по навчальному процесі з залученням протоколів тощо.
3.	4.2.2. Настанова з якості.	Організація повинна розробити й актуалізувати керівництво з якості.	1. Удосконалення стратегічного плану щодо організації навчального процесу. 2. Детальний опис змісту основних процесів навчального процесу згідно з процесним підходом на всіх рівнях структурних підрозділів ВНЗ. 3. Систематизація та інформатизація всіх навчальних процесів в хронологічній послідовності. 4. Формування обов'язків і

1	2	3	4
			повноважень усіх співробітників, причетних до системи управління якістю навчального процесу. 5. Організація забезпечення ресурсним фондом ефективного функціонування системи управління навчального процесу. 6. Контроль за реалізацією ефективного функціонування системи навчального процесу.
4.	4.2.4. Управління протоколами.	Треба розробляти й актуалізувати протоколи для представлення доказів відповідності вимогам і результативності системи управління якістю.	1. Розробка задокументованої методики управління протоколами, в якій встановлено правила їх ідентифікація, зберігання, захист, доступ та термін зберігання та вилучення документів щодо управління якості організації навчального процесу. 2. Використання автоматизованих систем управління даними. 3. Перевірки органами освіти, опитування студентів, роботодавців, рейтинг викладачів, факультетів і роботодавців, рейтинги викладачів факультетів, кафедр, дані про відвідування занять тощо. 4. Удосконалення процедури ведення протоколів.
5.	5. Обов'язки керівництва.	Найвище керівництво повинно представити докази виконання своїх обов'язків щодо розробки і впровадження системи управління якістю і постійно удосконалювати її результативність.	1. Організація роботи ВНЗ на основі стратегічного планування. 2. Організація оперативної роботи на основі дворічних планів. 3. Створення координаційної комісії з якості. 4. Систематизований розгляд питань стану і поліпшення системи менеджменту організації навчального процесу на вченій раді ВНЗ, деканатах, засіданнях кафедр. 5. Автоматизоване інформування про якість підготовки студентів, відгуки споживачів щодо ступеня їх задоволення, пропозиції персоналу та ін.
6.	5.2. Орієнтація на замовника.	Для підвищення задоволення потреб замовників найвище керівництво повинно забезпечити визначення і виконання їх вимог.	1. Організація заходів «круглих столів», «днів відчинених дверей», «ярмарків професій», конференцій тощо. 2. Систематизований моніторинг потреб і очікувань всіх замовників ВНЗ (у формі електронного анкетування, опитування за участю студентів, випускників, роботодавців, органів контролю тощо).

1	2	3	4
7.	5.6. Аналіз з боку керівництва	Найвище керівництво повинно із запланованою періодичністю аналізувати діючу в організації систему управління якістю для забезпечення її постійної відповідності.	1. Автоматизований аналіз функціонування системи організації навчального процесу. 2. Оформлення звітів відповідального за систему організації навчального процесу: результати внутрішніх і зовнішніх скарг аудитів; результати бенчмаркінгу; результати коригувальних дій; звіти аналізу ринку; звіт про рівень задоволення замовників тощо.
8.	6. Управління ресурсами. 6.1. Забезпечення ресурсами.	Організація повинна визначити і забезпечити наявність ресурсів, необхідних для впровадження і актуалізації системи управління якістю і постійно вдосконалювати її результативність.	1. Аналіз ресурсного забезпечення системи управління організації навчального процесу. 2. Автоматизоване удосконалення компетентності професорсько-викладацького складу, допоміжного персоналу, керівного складу ВНЗ (анкетування, опитування, звіти замовниками і керівництвом ВНЗ). 3. Оптимізація ресурсів шляхом автоматизованих систем. 4. Удосконалення плану оптимізації і контролю з використання ресурсів в системі навчального процесу.
9.	8.3. Управління невідповідною продукцією.	Організація повинна забезпечити ідентифікацію продукції, яка не відповідає встановленим вимогам і керування нею з метою усунення її непередбачуваного використання або поставки.	1. Автоматизований аналіз невідповідної продукції (невідповідність знань, умінь, навичок студентів встановленим вимогам, невідповідність нормативної документації з навчального процесу, невідповідність персоналу ВНЗ вимогам навчальних програм, невідповідність матеріальної бази вимогам навчальним планам тощо). 2. Встановлення дій стосовно поводження з невідповідною продукцією (положення про організацію навчального процесу у ВНЗ, кваліфікаційні вимоги до персоналу, інструкції тощо). 3. Систематизований контроль за невідповідною продукцією. 4. Коригувальні дії і постійне удосконалення продукції.
10.	8.5. Поліпшення	Організація повинна постійно удосконалювати результативність системи управління якістю, впроваджуючи політику, визначаючи цілі в сфері якості, використовуючи результати аудитів, аналіз даних, проводячи корегуючі дії і попереджувальні дії, а також аналіз з боку керівництва.	Організація і здійснення внутрішніх та зовнішніх аудитів перевірки якості організації системи менеджменту навчального процесу компетентними фахівцями.

1.	2.	3.	4.
11.	8.5.2. Коригувальні дії.	Організація повинна виконувати дії для усунення причин невідповідності з метою припинення їх повторення.	1. Розробка заходів щодо усунення невідповідності продукції (удосконалення: робочих планів, графіків навчання, критеріїв оцінки, плану підвищення кваліфікації викладацького складу, плану документального забезпечення тощо).

На нашу думку, не можна стверджувати, що запропонована концепція не має недоліків і буде одразу ефективною, оскільки потрібно пройти ще не один технічний етап безпосередньої розробки цієї програми і випробування її протягом одного навчального року (оскільки основна частина навчальних процесів здійснюється за такий термін).

Разом з тим є переконання в тому, що запропонована концепція з розробки автоматизованої системи менеджменту навчального процесу є першим кроком в напрямку безпосередньої розробки програми і надалі дозволить виконати наступні завдання:

- підвищити якість підготовки документів;
- прискорити обмін інформацією між учасниками навчального процесу;
- повністю забезпечити виконання розділів стандарту ISO 9001:2009 щодо управління документами та записами, управління протоколами, управлінню не відповідною продукцією, аналізу зі сторони керівництва, управління ресурсами, задоволення замовника тощо;
- підтримати виконання регламентів співробітниками в рамках етапів навчального процесу;
- забезпечити засоби для контролю з боку керівництва за функціонуванням всієї системи управління якістю в академії;
- відмовитися від зайвої внутрішньої документації і цим оптимізувати її кількість і виключити дублювання інформаційних процесів тощо [3, с. 10–18].

Загалом розробка подібної програми відображає наявний структурний зсув, перехід на вищий ступінь абстрактного відображення: документ, що був раніше винятково прерогативою людини, тепер втрачає суб'єктивізм, стає безособовим, в деякій мірі таким, що не залежить від волі і свідомості суб'єктів. Документ перестає сприйматися людиною, він повинен відповідати жорстким детермінованим стандартам машинного інтерфейсу і в жодному разі не порушувати стандартів вищої освіти. А чітке розуміння і виконання персоналом ВНЗ вимог стандарту дасть змогу створити ефективну систему управління, що забезпечить високу якість підготовки студентів і підвищить рівень задоволення усіх зацікавлених сторін.

ЛІТЕРАТУРА

1. ДСТУ ISO 9001:2009. Система управління якістю. Основні положення та словник. (ISO 9000:2000): ДСТУ ISO 9000:2001. – К.: Держстандарт України, 2001. – 33 с.
2. Віткін Л. М. Місце України у світовій та європейській якості. / Л. М. Віткін // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2002. – № 3 (18). – С. 43–49.
3. Гайдукова Л. М. Проблемы традиционных технологий документационного обеспечения / Л. М. Гайдукова // Секретарское дело. – 2006. – № 10. – С. 17–22.
4. Гарр П. Что требует бизнес и что дает вуз / П. Гарр, З. Кеменейд // Стандарты и качество. – 2001. – № 10. – С. 74–77.
5. Комова М. В. Діловодство: навчальний посібник / М. В. Комова / – Львів: Тріада плюс, 2006. – 22 с.
6. Красавин А. С. Секретарь и документооборот / А. С. Красавин // Справочник секретаря и офис - менеджера. – 2003. – № 4. – С. 8–13.

А. В. ВАСИЛЬЧЕНКО

**АНАЛІЗ ПРОГРАМНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ПЛАТФОРМ
ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

У статті розглядаються питання, що стосуються методологічних проблем чіткості стосовно визначення понять: «форми освіти» і «форми навчання». Даються визначення поняттям: «інформаційне середовище навчання» та «інформаційне навчальне середовище».

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання, інформаційне середовище навчання, інформаційне навчальне середовище.

А. В. ВАСИЛЬЧЕНКО

**АНАЛИЗ ПРОГРАМНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся методологических проблем четкости определения понятий: «формы образования» и «формы обучения». Даются такие определения понятиям: «информационная среда обучения» и «информационная обучающая среда».

Ключевые слова: Дистанционное образование, дистанционное обучение, информационная среда обучения, информационная обучающая среда.

L. V. VASYLCHENKO

**THE ANALYSIS OF SOFTWARE TOOL PLATFORM OF LONG-DISTANCE
LEARNING**

The article covers some issues concerning methodological problems to provide clear determination of the following terms: forms of education and forms of teaching. Also, it determines such terms as “Informational environment of teaching” and “Informational environment of learning”.

Keywords: long-distance education, long-distance learning, informational environment of teaching, informational environment of learning.

Одне з головних завдань розвитку освіти в Україні – створення новітніх моделей сучасних навчальних закладів, що працюватимуть в умовах інноваційного освітнього середовища і відповідатимуть потребам суспільства. Виняткова актуальність вирішення цієї проблеми розглядається у контексті Закону України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» та виконання ряду державних цільових програм, однією з яких є: «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки», спрямовуючи наукову й педагогічну громаду розглядати розвиток системи дистанційної освіти під кутом створення єдиного національного освітньо-наукового інформаційного середовища. У нинішніх умовах України освітньо-наукове інформаційне середовище повинно стати головною технологією подальшого розвитку неперервної і відкритої освіти населення.

У контексті державної політики, обласні інститути післядипломної педагогічної освіти деяких областей задекларували перехід до формування інформаційного навчального середовища системи середньої освіти регіону [8]. Безумовно, ініціатива заслуговує всілякої підтримки, але задекларувати – не означає бути готовими створити таку складну в методологічному й прикладному плані комп’ютерно орієнтовану педагогічну систему. На жаль, впровадження дистанційної освіти в Україні супроводжується суттєвим відставанням фундаментальних досліджень теорії інформаційного навчального середовища, «білою книгою» виглядає віртуальне навчальне середовище, хаотично досліджуються прикладні аспекти організаційно-педагогічної та дидактико-психологічної складової дистанційної освіти, нормативно-правова база орієнтована лише на традиційні форми навчання і не регламентує

впровадження комп'ютерних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Сучасний етап інформатизації освітнього процесу об'єднує три взаємопов'язані складові: програмно-технічний аспект (комп'ютерні технічні засоби та програмне забезпечення), навчально-методичний аспект (комп'ютерно орієнтовані програмно-педагогічні засоби), суб'єкт-об'єктний аспект (спеціалісти, які розробляють програмно-педагогічні засоби, викладачі і студенти, які використовують програмно-педагогічні засоби).

Доречно зазначити, що вказані вище три аспекти пов'язують, як правило, лише з дистанційною формою освіти і менше з очною, а тому основна увага теоретичних досліджень зосереджена на особливостях програмного забезпечення процесу надання освітніх послуг за дистанційною формою. Однак практика показує, що використання існуючих програмно-педагогічних засобів та програмного забезпечення їх підтримки однаково ефективно спрацьовує як в очній, так і в дистанційній освіті. Головним є правильне визначення призначення цих засобів та їх місця у навчальному процесі. За призначенням програмно-педагогічні засоби не варто пов'язувати з формами навчання. Цей аспект необхідно розглядати через призму видів освітньої діяльності учасників навчального процесу. Отже, є програмно-педагогічні засоби, які призначені для забезпечення занять під керівництвом викладача, а є програмно-педагогічні засоби, що забезпечують самостійну роботу того, хто навчається.

Розгляд зазначеної проблеми в контексті програмно-технічного забезпечення освіти створює сприятливі умови для пошуку ефективних методів дидактичного моделювання комп'ютерно орієнтованих освітніх процесів, визначення архітектури програмно-педагогічних засобів та їх цільового призначення, встановлення дидактико-психологічних особливостей диференційованої й інтегрованої взаємодії в єдиному інформаційно-навчальному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених розгляду проблем інформатизації освіти, показує, що існують різні авторські трактування, які визначають специфіку навчального середовища. Так В. Ю. Биков, Ю. О. Жук, О. І. Вольневич визначають інформаційне навчальне середовище як процес суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного інформаційного обміну, тобто за їх визначенням – це середовище, в якому безпосередньо розгортається навчальна подія, а джерела інформації є складовими цього середовища [1; 2; 3].

Н. Н. Мойсєєв, Е. П. Семенюк, наголошуючи на інформаційному характері середовища, відзначають, що інформаційно-знаннєві потоки є основою взаємодії освітньої системи «людина-комп'ютер» [4; 5]. Б. Л. Агранович, П. Л. Брусиловський, Г. В. Кедрова, А. М. Короткова, О. П. Крюкова, Е. А. Локтюшина, Ю. М. Насонова, Е. С. Полат, І. В. Роберт, Д. В. Смолина розглядають інформаційне навчальне середовище у контексті завдань вдосконалення теорії і практики дидактики стосовно нових умов освіти, роблять опис моделі навчального процесу, в якому використовуються можливості інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволяють ефективно організувати індивідуальну та колективну роботу вчителів і учнів, а також інтегрувати різні форми і стратегії оволодіння предметними знаннями, спрямованими на розвиток самостійної пізнавальної навчальної діяльності.

Зустрічаються й такі терміни, як «віртуальне навчальне середовище» (Ж. Н. Зайцева, А. А. Калмиков, Л. А. Хачатуров), «інтегроване навчальне середовище» (О. П. Крюкова), [6] «інформаційно-предметне середовище» (І. В. Роберт), «предметне навчальне середовище» (В. М. Монахов) [7], «інформаційно-динамічне середовище» (Н. В. Сізинцева), «інформаційно-педагогічне середовище» (А. А. Ахayan).

Така кількість авторських підходів свідчить, що поняття «інформаційне навчальне середовище» ще не набуло чіткого визначення в термінологічній базі комп'ютерних педагогічних технологій, яка нині ще перебуває у стані динамічного вдосконалення. Ті відмінності, що присутні в розумінні інформаційного навчального середовища, переважно визначаються концептуальними підходами стосовно використання інформаційних і телекомунікаційних технологій в організаційно-педагогічних та дидактико-психологічних процесах, на яких зосереджується кожен автор.

Ми підтримуємо думку В. Л. Шевченко, який під дидактичною моделлю інформаційного навчального середовища пропонує розуміти сукупність методів і засобів навчання та адміністрування навчальних процедур, що забезпечують проведення навчального процесу з використанням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Для очної форми освіти умови застосування комп'ютерно орієнтованих дидактичних моделей визначаються відповідними видами занять (лекція, семінар, практичні і лабораторні заняття, тощо). Для цих дидактичних моделей властиве є використання програмно-педагогічних засобів, що забезпечують комп'ютерний супровід викладання навчального матеріалу педагогом і застосовуються як супровід відповіді на семінарських і практичних заняттях тих, хто навчається та виконання ними практичних завдань, лабораторних, курсових і дипломних робіт. Такі програмно-педагогічні засоби очної форми навчання використовуються в стаціонарних аудиторіях, обладнаних комп'ютерними робочими місцями й інтерактивними дошками, які можуть бути об'єднані в єдину освітню мережу закладу (Інтранет) і мати вихід в Інтернет-середовище.

У контексті сучасного навчального процесу за дистанційною формою дидактична модель включає очну складову в форматі періодичних сесійних зборів та дистанційну, в форматі індивідуальної роботи під керівництвом викладача та самостійної роботи того, хто навчається, з використанням програмно-педагогічних засобів, що надаються шляхом організації мережного доступу до серверних ресурсів навчального закладу, або з використанням кейс-технологій.

Дидактичне моделювання процесу учіння виявляє абсолютне співпадання характеру роботи тих, хто навчається, чи в очній, чи дистанційній формі при самостійному опрацюванні навчально-методичних матеріалів, які їм надаються. Отже можна стверджувати, що повинен існувати пакет програмно-інструментальних засобів, в яких проектування програмно-педагогічних засобів суттєво відрізняється від тих, що виконують супроводжувальну функцію.

Зазначена науково-практична проблема є технічною складовою процесу інформатизації освіти. Її вирішення треба розглядати в контексті гіпотези що підвищення якості навчання зумовлене створенням програмно-інструментальних платформ нового покоління, запровадження яких повинно бути спрямовано на створення реальних умов дидактичного проектування особистісно-орієнтованої віртуальної суб'єкт-об'єктної взаємодії, побудованої на дещо інших теоретико-методологічних засадах і методичних підходах. Існуючі сьогодні програмно-інструментальні платформи примушують адаптувати дидактичні моделі під їх надто обмежені можливості.

У таблиці 1 наведено порівняльний аналіз декількох систем дистанційного навчання, запропонований К. Р. Колос [9]

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз систем дистанційного навчання щодо засобів організації навчального процесу

Система Засоби	ATutor	Claroline	Dokeos	LAMS	Moodle	OLAT	OpenACS	Sakai
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Рейтинг системи	5	4	4	6	1	6	3	2
Поточна версія	2.0.2 (2010)	1.10 (2010)	2.0 BETA (2011)	2.3.5 (2010)	2.1 (2010)	7.0 (2010)	5.6.0 (2010)	2.7.1 (2010)
Голосування	+	-	-	+	+	-	+	+
Опитування	+	-	-	+	+	+	+	+
Анкета	+	-	-	+	+	+	-	+
Урок	-	+	+	+	+	-	-	+
Відеоконференція	-	-	-	+	+	-	-	-
Форум	+	+	+	+	+	+	+	+
Чат	+	+	+	+	+	+	+	+

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Глосарій	-	-	+	-	+	+	+	+
Wiki	-	-	+	+	+	+	+	+
Комунікатор (внутрішня система обміну повідомленнями)	+	-	-	+	+	+	-	-
Спілкування між студентами IMS	-	-	-	+	+	+	-	-
Обмін файлами	+	+	+	+	+	+	+	+
Система тестування	+(3)	+	+	+	+(6)	+	+	+
Підтримка зовнішніх тестів	-	-	-	-	+	+	-	+
Управління навчальним курсом	+	+	+	+	+	+	+	+
Організація різних способів представлення навчального матеріалу	±	+	+	+	+	±	±	±
Організація різних форм діяльності студентів	±	+	+	+	+	+	±	±
Електронна пошта	+	+	+	-	+	+	+	+
Планування (календар)	-	+	+	-	+	+	+	+
Віртуальна дошка	+	-	+	-	-	-	+	+
Пошук	+	-	-	-	+	+	+	-
Робота з групами	-	+	+	+	+	+	-	+
Допомога	+	+	-	+	+	+	-	+
Портфоліо			-	-	+	-	-	+
Система звітності	Слабо розви- нена	Сере- дньо розви- нена	Сере- дньо розви- нена	Слабо розвине на	Розви- нена, постій- но розви- вається	Слабо розвинемо	Слабо розвинен а	Розви- нена, постій- но розви- вається
Обмеження на кількість слухачів (осіб)	Немає	20000	1200000 чоло-вік	Немає	Немає	>700	Немає	20000 0
Засоби розробки курсу	+	+	+	+	+	+	+	+
Мова програмування	PHP	PHP	PHP	Java	PHP	Java	Tcl	Java

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Платформа	Win-dows, Linux, Unix, Mac-OS	Win-dows, Linux, Unix, MacOS	Win-dows, Linux, Unix, MacOS	Win-dows, Mac-OS	Win-dows, Linux, Unix, MacOS	Linux, Unix	Win-dows, Linux, Unix, MacOS	Win-dows, Linux, Unix, Mac-OS
Багатомовність (підтримка кількості мов)	Так, >50	Так, 37	Так, 39	Так, 19	Так, 70	Так, 16	Hi	Так, 29
СУБД	MySQL	MySQL	MySQL	MySQL	MySQL	MySQL	MySQL	My-SQL, Oracle, hsqldb
Відповідність стандарту scorm	+	+	+	-	+	+	-	+
Ліцензія	GNU/G PL	GNU/ GPL	GNU/GP L	GNU/G PL	GNU/ GPL	Apache	GNU/ GPL	Apach e 2.0 варіан ту

Проведений аналіз показує, що системи дистанційного навчання Moodle і Sakai є зручною платформою для розвитку на їх основі предметних компетентностей учителів у післядипломній освіті. Зауважимо, що 14 травня 2009 р. у Барселоні (Іспанія) IMS Global Learning Consortium (IMS GLC), яка вивчає та оцінює глобальне використання технологій для покращення навчання у всіх сегментах освіти і регіонах світу, на щорічному конкурсі «Використання дії високих технологій для підтримки та підвищення якості навчання» оголосила “Moodle” найкращою системою у категорії «Сумісність інновацій». Це вказує на подальший розвиток та вдосконалення системи навчання Moodle, а також перспективи її використанні закладами освіти.

З усієї множини визначень, інформаційного навчального середовища, можна виокремити три основні його типи:

- середовище, орієнтоване на самостійну діяльність щодо здобуття знань («інформаційне освітнє середовище»);
- середовище, орієнтоване на формування знань, вмінь і навичок («інформаційне навчальне середовище»);
- середовище змішаного типу.

На сучасному етапі розвитку дистанційної освіти найбільш ефективно (діючі програмно-інструментальні платформи це дозволяють) запроваджується перший тип інформаційного навчального середовища, орієнтованого на забезпечення самостійної діяльності учня щодо здобуття знань. Для такого середовища характерним є надання права доступу до інформації, передбаченої навчальною програмою. Особливістю цього типу інформаційного освітнього середовища є те, що учень повинен мати високий рівень готовності до самостійної роботи, мотивацію на навчання та займати активну позицію щодо оволодіння знаннями.

Середовище, основою якого є представлення знань, більше пов'язано з можливостями програмно-інструментальних платформ, в яких розміщується навчальний контент та певна методика його використання. В організаційно-педагогічному аспекті програмно-інструментальні платформи дають змогу здійснювати дуже обмежений перелік організаційно-педагогічних функцій, переважно таких, що пов'язані з реєстрацією учасників навчального процесу, визначенням їх статусу, розподілом ролей, формуванням навчальних груп та складанням графіку навчального процесу, веденням звітних протоколів.

Таким чином, діючі програмно-інструментальні комплекси дистанційної освіти орієнтовані переважно на вирішення організаційно-педагогічного питань і забезпечують виконання процедур

реєстрації, формування навчальних груп, визначення статусу та розподіл ролей учасників навчального процесу, складання графіку проведення занять. Програмний модуль управління ресурсами не дає можливості повною мірою здійснювати формування та реалізацію дидактико-психологічної складової дистанційного навчального процесу.

Діючі програмно-інструментальні платформи дистанційної освіти потребують суттєвого вдосконалення шляхом проведення реінжинірингу їх організаційно-педагогічної складової та створення програмних модулів дидактичного проектування інформаційного навчального середовища як основної складової змісту дистанційної освіти.

Аналіз наявного контенту дистанційних курсів виявив наступне: він має надто спрощене представлення у форматі електронної копії традиційних методичних матеріалів, або надто перенавантажений дидактично необґрунтованими елементами. Уніфіковані організаційно-педагогічні та дидактико-психологічні вимоги до формування інформаційно-навчального середовища дистанційної освіти відсутні.

Основними методичними підходами до формування інформаційно-навчального середовища можуть стати статті і викладені в навчально-методичному посібнику: «Основи дидактичного проектування електронних навчальних комплексів для дистанційної освіти» (автори: Л. В. Васильченко, В. Л. Шевченко), методи лінійного, розгалуженого, адаптивного та особистісно орієнтованого дидактичного проектування контенту, викладені у нашому (в співавторстві з В. Л. Шевченко) навчальному посібнику. «Дистанційне навчання» (Харків: Основа, 2009)

Для оволодіння методикою дидактичного проектування інформаційного навчального середовища дистанційної освіти необхідний централізований підхід до організації занять з підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем // В. Ю. Биков, Ю. О. Жук / .проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти//36. наук. праць. – Вип. 1(5), 2003.- С. 64–76.
2. Жук Ю. О. Навчальне середовище як об'єкт інформатизації // Ю. О. Жук Высокие технологии: развитие и кадровое обеспечение / Материалы X междунар. научно-техн. семинар – Харьков-Алушта: ХГПУ, 2000.–С. 176–178.
3. Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища // Ю. О. Жук. / Наук.-метод. збірник «Нові технології навчання». –К.:ІЗМН, 1998. – N22.
4. Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития. – М.: Наука, 1987. – 189 с.
5. Семенюк Э. П. Информатизация общества, культура, личность / Э. П. Семенюк // Научно-техническая информация. Серия 1. Организация и методика информационной работы. – 1993. – №1 – С.6–14.
6. Крюкова О. П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде (на примере английского языка) // О. П.Крюкова – М.: Логос, 1998. – 126 с.
7. Монахов В. М. Что такое новая информационная технология обучения? // Математика в школе. – 1990. – №2. – С.47–52
8. Клокар Н. І .Розвиток інформаційно-навчального середовища освітньої системи регіону в контексті забезпечення рівного доступу до якісної освіти / Н. І Клокар // Народна освіта. Електронний журнал. – 1990. – Випуск №6.
9. Колос К. Р. Реалізація компетентнісного підходу засобами дистанційного навчання / К. Р. Колос // Науково-практичний семінар «Мультимедійні технології в освіті»: тези доповідей. – К.: НАУ, 2010. – С. 76.

УДК 378. 11

І. В. ГРІШІНА, В. М. ВОЛКОВ

АКТУАЛЬНІ НАПРЯМКИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ДОДАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ

Освітня система Росії швидко змінювалась в останні два десятиліття. Ці зміни вплинули на форми та зміст післядипломної освіти вчителів. Важливі зміни торкнулися галузі управління загальною освітою. Це вимагає перегляду підходів до підвищення кваліфікації керівників шкіл. Багато вчених та

практиків прагнуть визначити нові підходи та створити відповідні моделі підвищення кваліфікації керівників шкіл. У статті подано проект системи підвищення кваліфікації директорів шкіл, розроблений вченими СПбАППО з урахуванням рекомендацій ЮНЕСКО, ОЕСР та аналізу російського досвіду управління навчальними закладами.

Ключові слова: управління навчальними закладами, моделі управління, інновації в управлінні освітою.

И. В. ГРИШИНА, В. Н. ВОЛКОВ

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Образовательная система России быстро изменялась в последние два десятилетия. Эти изменения повлияли на формы и содержание послдипломного образования учителей. Серьезные изменения затронули сферу управления общим образованием. Это потребовало пересмотра подходов к повышению квалификации руководителей школ. Многие ученые и практики стремились определить новые подходы и создать модели повышения квалификации директоров школ. В этой статье представлен проект системы повышения квалификации директоров школ, разработанный учеными СПб АППО, с учетом рекомендаций ЮНЕСКО, ОЭСР и анализа российского опыта управления.

Ключевые слова: управление учебными заведениями, модели управления, инновации в управлении образованием.

I. V. GRISHYNA, V. M. VOLKOV

THE URGENT DIRECTIONS OF THE IMPROVEMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION ADMINISTRATIVE STUFF'S SYSTEM

The educational system of Russia has been changing rapidly for last two decades. These changes have affected the forms and contents of the postgraduate education of teachers. Serious changes came into contact with the sphere of management of education. It demands the revision of approaches for improvement of the schools' leaders' professional skills. Many scientists and experts strive for defining the new approaches and creating the models of improvement of leaders' professional skills within postgraduate education system. The system of improvement of professional skills of the schools' leaders', created by scientists of SPb APPO according recommendations of UNESCO, OESD and the analysis of the Russian experience of management is presented in the article.

Keywords: educational institutions management, management models, education management innovations.

Требования к квалификации управленческого звена системы образования растут быстрее, чем требования к качеству образования как такового. Ведь руководители должны не только детально понимать цели, поставленные перед системой образования, но и владеть инструментами, позволяющими обеспечить достижение этих целей, грамотно применять их в реальных условиях, в том числе в условиях ограниченных ресурсов всех типов. Директор образовательного учреждения – это не только и не столько менеджер. Это много шире. И система профессионального образования директоров ОУ должна быть шире, чем подготовка менеджера или экономиста. По сути, директор ОУ должен мыслить и действовать как предприниматель, цель которого – не извлечение прибыли, а организация процессов обучения и воспитания. Но пути и инструменты, стиль мышления, подходы к управлению могут и должны быть аналогичны предпринимательской деятельности. Поэтому основной задачей специалистов системы дополнительного профессионального образования является создание «интеллектуальной» системы подготовки и постоянной актуализации компетентности руководителей образовательных учреждений всех типов и видов.

Существующая в Санкт-Петербурге система повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров образовательных учреждений во многом унаследовала черты советской системы повышения квалификации. Однако в 1990-2000-х годах в ней произошли изменения, которые были обусловлены развитием идеи непрерывного образования. В основе этой идеи

лежит понимание того, что первичного образования недостаточно для успешной деятельности на протяжении жизни, и, следовательно, полученные знания необходимо постоянно пополнять. В середине 1990-х годов эксперты ОЭСР, изучавшие российскую систему повышения квалификации педагогов пришли к выводу, что хотя эта система и решает задачи специализированной подготовки, она не всегда предоставляет возможности личностного развития. Стало очевидно, что такое развитие может обеспечиваться только в том случае, если содержание, формы и методы постдипломного образования будут стимулировать поиск самостоятельных творческих решений. Кроме того, эксперты ОЭСР обозначили необходимость тщательного подбора преподавательского состава для системы постдипломного образования. Они также отметили тот факт, что, несмотря на попытки реформировать эту систему в 2000-е гг., в ней по-прежнему слабо развито взаимодействие как между подготовкой, переподготовкой, повышением квалификации и формированием кадрового резерва, так и между самими работниками системы образования.

Концепция непрерывного образования представляет собой альтернативную систему взглядов на развитие образовательной практики. Данная концепция определяет учебную деятельность как неотъемлемую часть образования человека. В силу этого возникает необходимость целостного и согласованного преобразования всех ступеней образования и их достройка новыми элементами. По некоторым оценкам в России переподготовку и переобучение ежегодно проходят только 2-3% работников, тогда как развитые страны переобучают 50-60% и планируют увеличивать этот показатель. В России параллельно с системой «отраслевой» профессиональной переподготовки и повышения квалификации складываются внутрифирменные системы обучения. Так, например, в реальных секторах экономики 25% предприятий организуют повышение квалификации служащих в основном в формате учебных семинаров. В теории дополнительного профессионального образования в настоящее время также происходят радикальные изменения, связанные с формированием новой парадигмы образования взрослых, позволяющей разрабатывать оптимальные условия для осуществления непрерывного профессионально-личностного саморазвития. Таким образом, модель современной системы непрерывного образования в России находится в стадии становления. Важно отметить, что тренды в ее развитии возникают в ней не только в соответствии с имеющимися стратегиями, но и под влиянием людей, включенных в этот процесс.

Существующая совокупность внешних и внутренних факторов обуславливает необходимость разработки новых методологических и технологических основ проектирования и реализации программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих работников образовательных учреждений. В условиях Санкт-Петербурга, разработанная специалистами СПб АППО концепция определила цель, принципы и задала новые подходы в решении проблем развития кадрового потенциала управления образовательными учреждениями.

Состояние системы постдипломного образования работников образовательной отрасли как в Санкт-Петербурге, так и в России в целом характеризуется рядом противоречий между:

- объективной потребностью в управлении развитием системы повышения квалификации и переподготовки руководителей образовательных учреждений и преобладанием процессов управления функционированием;
- высоким темпом изменений образовательных потребностей педагогов и руководителей образовательных учреждений и установленной плановой периодичностью повышения квалификации;
- преимущественно государственным характером финансирования системы постдипломного образования по остаточному принципу и существующим рынком образовательных услуг;
- новыми требованиями к модернизации образования и традиционным содержанием и формами работы с обучающимися по программам постдипломного образования в учреждениях ДПО и ВУЗах;
- востребованностью построения персонифицированных моделей работы с педагогами для реализации дифференцированного подхода к их профессиональной подготовке и

отсутствием разработанной содержательной основы, определяющей специфику деятельности системы повышения квалификации и переподготовки.

Городскую систему повышения квалификации руководителей образовательных учреждений можно охарактеризовать следующим образом:

- конкуренция на рынке услуг постдипломного образования;
- образовательные программы диверсифицированы по структуре и видам;
- ограниченно используются информационные технологии и формы дистанционного обучения;
- представлен сегмент платных образовательных программ с существенным разбросом стоимости;
- в течение последних лет сохраняют востребованность «традиционные» программы и появляются новые, отражающие изменения в системе образования (например, «Управление ОУ в условиях системных изменений», «Новая отраслевая система оплаты работников бюджетной сферы», МВА и др.).

Все работающие в Санкт-Петербурге организации лицензированы и имеют квалифицированный преподавательский состав. Однако, по мнению руководителей государственных образовательных учреждений, проходящих в них обучение, полученная подготовка недостаточна для дальнейшего совершенствования образовательной практики и реализации основных положений государственной политики в сфере образования. Программируемый таким образом недостаточный профессионализм и функциональная несостоятельность управленческого звена на уровне отдельных учреждений могут привести к росту деструктивных тенденций в системе образования в целом.

Управление образовательными учреждениями требует от специалистов четкого понимания целей и задач государственной и региональной политики в сфере образования, имеющих приоритетов и проблем развития, умений реализовывать заявленные программы и проекты, разрабатывать и внедрять современные технологии, находить вариативные подходы, оптимальные и нестандартные решения. Профессионализм управленческих кадров в значительной степени предопределяет качество образования молодого поколения и дальнейшее развитие собственно образовательной системы. На современном этапе подготовка, переподготовка и повышение квалификации управленческих кадров системы образования может рассматриваться как одно из средств реализации стратегии модернизации образования в целом.

Среди обоснований потребности изменения системы переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений необходимо дополнительно отметить изменение условий их деятельности, связанное с принятием Закона Российской Федерации «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» (2010 год). Переход общеобразовательных учреждений региона в режим казенного, бюджетного или автономного учреждения неизбежно отразится на характере работы их руководителей и потребует ее поддержки со стороны специалистов системы постдипломного образования. В связи с этим очевидна актуальность и значимость обновления системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений Санкт-Петербурга. Изменение содержания, условий и форм этой деятельности предполагает объединение интеллектуальных, материальных и иных ресурсов органов государственного управления, научно-педагогических и общественных организаций для повышения эффективности управления образовательными учреждениями в регионе.

Основной целью концепции, разработанной специалистами СПб АППО, является определение оснований и направлений деятельности органов государственной власти, общественных объединений региона, самих руководителей образовательных учреждений по развитию кадрового потенциала системы управления образованием и создание условий для обеспечения образовательных учреждений подготовленными управленческими кадрами, способными реализовать стратегии развития образования. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

• оптимизация функций органов государственной власти региона по организации и ресурсной поддержке системы постдипломного образования руководителей образовательных учреждений;

• продолжение диверсификации системы постдипломного образования региона;

• увеличение разнообразия форм и методов обучения руководителей образовательных учреждений по программам постдипломного образования;

• придание научной обоснованности и актуальности программам повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в соответствие со стратегией развития системы образования региона;

• обновление содержания и форм экономического образования руководителей образовательных учреждений региона;

• развитие сетевого взаимодействия учреждений при осуществлении программ постдипломного образования;

• использование инновационного потенциала образовательных учреждений региона для реализации программ постдипломного образования руководителей;

• развитие межрегионального и международного сотрудничества в сфере повышения квалификации и переподготовки руководителей образовательных учреждений;

• информатизация образовательного процесса по программам постдипломного образования и развитие форм дистанционного обучения;

• внедрение систем менеджмента качества в учреждениях, реализующих образовательные программы для руководителей образовательных учреждений;

• разработка и внедрение механизмов независимой экспертной оценки качества образовательных услуг, предоставляемых участниками рынка в сфере дополнительного образования с учетом мнений потребителей;

• разработка системы требований и механизмов независимой экспертизы образовательных программ постдипломного образования руководителей образовательных учреждений;

• повышение информационной открытости учреждений, реализующих программы постдипломного образования;

• совершенствование отбора специалистов для формирования резерва руководителей из числа наиболее подготовленных педагогических работников региона для занятия вакантных должностей в сфере управления образовательными учреждениями и территориальными образовательными системами.

Решение поставленных в концепции задач предполагается осуществить посредством организации работы по нескольким направлениям, а именно:

– определение ведущих методологических подходов к организации постдипломного образования руководителей образовательных учреждений региона;

– оптимизацию ресурсной базы системы постдипломного образования руководителей образовательных учреждений региона;

– обновление содержания и форм повышения квалификации, профессиональной переподготовки и выстраивание системы подготовки резерва управленческих кадров.

Повышение квалификации и переподготовка руководителей образовательных учреждений Санкт-Петербурга предполагают освоение ими новых принципов, стратегий и практик управления в соответствии с имеющейся стратегией развития отрасли. В тоже время при проектировании и реализации образовательных программ для руководителей дошкольных учреждений, школ, гимназий и лицеев необходимо стремиться к тому, чтобы обучение обеспечивало развитие личности руководителя через обогащение его профессионального опыта.

В проекте «Петербургская школа - 2020» заявлено изменение условий повышения квалификации педагогических работников региона; новая модель распространяется и на руководителей образовательных учреждений. Модель предусматривает выбор ими учреждений, программ, режима повышения квалификации, расширение «образовательного поля» и др. Учитывая общую логику развития образовательной системы региона и стремясь обеспечить готовность руководителей к реализации планируемых изменений, авторы данной

концепции предлагают ввести несколько новых доминант в методологию подготовки руководителей учреждений образования, а именно:

1. Четкое определение приоритетов подготовки, переподготовки, повышения квалификации и формирования резерва управленческих кадров в системе образования региона, разработка единого подхода к регулированию этой деятельности на основе потребностей образовательной системы региона.

2. Продолжение разработки новых организационно-методических, правовых и экономических основ подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений региона.

3. Формирование «этического» кодекса руководителя образовательного учреждения, учитывающего особенности страны и региона, традиции петербургской школы и регламентирующие профессиональную деятельность руководителя и особенности его личностных проявлений в ее рамках.

4. Обучение руководителей образовательных учреждений по программам повышения квалификации и переподготовки должно обеспечить формирование и поддержку развития у них профессиональных компетенций и личностных качеств, необходимых для эффективного управления учреждениями и оцениваемых в рамках новой модели аттестации руководителей.

5. Предъявление дополнительных требований к учреждениям, реализующим программы повышения квалификации и переподготовки управленческих работников для системы образования региона:

- по внедрению интегрированных систем менеджмента на основе стандартов ГОСТ Р ИСО 9001-2008, ГОСТ Р ИСО 9004, ГОСТ Р 52614.2, ГОСТ Р ИСО 19011 и их сертификации;
- по развитию профессионализма профессорско-преподавательского состава, четкого понимания ими потребностей региональной системы общего образования, готовности и способности обеспечить своей деятельностью удовлетворение этих потребностей;
- по их сотрудничеству с партнерами в реализации образовательных программ, формирование их сети на основе договоров о сотрудничестве.

6. Информатизация образовательного процесса, расширение использования средств новых информационных технологий и совершенствование пространственно-предметной среды учреждений дополнительного профессионального образования и ВУЗов, реализующих программы для руководителей образовательных учреждений региона.

7. Совершенствование системы оценки эффективности подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений, в т.ч. в режиме мониторинга для обеспечения механизмов «обратной связи» с потребителями образовательных услуг.

8. Содействие развитию форм внутрифирменного повышения квалификации педагогических и руководящих работников, поддержка их сетевого взаимодействия и самообразования как неотъемлемых элементов процесса непрерывного образования.

С целью оптимизации ресурсной базы системы постдипломного образования руководителей образовательных учреждений региона предполагается провести работу по следующим направлениям:

1. Содействие расширению спектра образовательных программ для удовлетворения потребностей образовательной системы города и поддержка работы учреждений ДПО и ВУЗов в данном направлении; формирование и регулярное обновление регионального реестра заказов.

2. Мониторинг процессов лицензирования и аккредитации образовательных программ учреждениями ДПО и ВУЗами региона, создание регионального банка таких программ.

3. Обеспечение в региональной системе дополнительного профессионального образования (ДПО) условий для проектирования образовательных программ на основе модульного принципа построения образовательного процесса.

4. Разработка и установление прозрачных норм и требований к образовательным программам ДПО и к оценке их качества; проведение независимых экспертиз образовательных программ и создание электронного банка.

5. Проведение конкурсов образовательных программ ДПО для определения лучших разработок, оказание государственной поддержки в их реализации внутри региональной системы образования.

6. Проведение региональных совещаний, семинаров, круглых столов по проблемам управления школой и развития профессионализма руководителей образовательных учреждений.

7. Разработка программы мониторинга потребностей работников образовательных учреждений, в т.ч. руководителей и их заместителей.

8. Создание региональной модели мониторинга удовлетворенности руководителей образовательных учреждений услугами учреждений дополнительного профессионального образования и ВУЗов; содействие появлению и профессиональной деятельности независимых экспертов для изучения и оценки полученных эффектов, выработки рекомендаций по улучшению. Разработка содержания и формата опросов целесообразна в ихсоотнесении с практикой международного исследования TALIS (ОЭСР, 2009 год).

9. Обеспечение информационной поддержки всех форм постдипломного образования руководителей образовательных учреждений и их заместителей через специализированные сайты и региональные порталы.

10. Издание методической литературы, сборников нормативных правовых актов и иных материалов в области управления образованием для их использования при обучении и в работе руководителей образовательных учреждений.

При осуществлении программ повышения квалификации, переподготовки и формирования управленческого резерва определено эффективное средство формирования интереса руководителя к работе, развития его профессионализма и стимулирования творческого поиска и инициативы. В качестве такого средства рассматриваются стажировки. Они могут проводиться в образовательных учреждениях региона, являющихся инновационными площадками, где возможно выполнение проектов для защиты квалификационных работ под руководством преподавателей. Еще одним форматом стажировок могут стать программы обмена групп руководителей образовательных учреждений для изучения опыта управления учреждениями образования в других регионах России и за границей.

Основными результатами претворения на практике положений концепции станут:

- повышение образовательного уровня, профессиональной квалификации руководителей образовательных учреждений Санкт-Петербурга;
- повышение качества работы руководителей образовательных учреждений Санкт-Петербурга;
- формирование резерва из числа наиболее подготовленных педагогических работников для занятия вакантных должностей в сфере управления образовательными учреждениями и территориальными образовательными системами;
- удовлетворение спроса образовательных учреждений и органов управления образованием на повышение квалификации и переподготовку управленческих кадров;
- объединение усилий органов государственной власти и общественных организаций, направленных на повышение качества управления образованием в регионе;
- разработка программы мероприятий по достижению конкретных результатов в рамках задач, поставленных в Концепции.

Реализация идей Концепции обеспечит развитие и диверсификацию системы дополнительного профессионального образования педагогических работников и руководителей учреждений системы образования региона, горизонтальное и вертикальное взаимодействие различных образовательных структур, будет способствовать обновлению содержания, форм и методов в системе постдипломного образования.

Представленные в статье основные положения концепции, разработанной в СПб АППО, рассматриваются как основа региональной перспективной программы, в которой будут отражены этапы, сроки и ресурсное обеспечение комплексных усилий органов государственной власти, общественных объединений региона и самих руководителей образовательных учреждений по развитию кадрового потенциала системы управления образованием Санкт-Петербурга.

ЛІТЕРАТУРА

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утверждена Президентом Российской Федерации Д. А. Медведевым 04 февраля 2010 года. Пр-271. – <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 года, №751. – СЗ РФ, 2000, № 41, ст. 4089.
3. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации. Одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 года (протокол № 47, раздел I).
4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 года №761н, г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»».
5. Проект «Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурге на 2011-2020 годы «Петербургская Школа – 2020»».
6. Вершловский С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования. // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1997. – №9. – С.11–15.
7. Гришина И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: Монография. – СПб.: СПб ГУПМ, 2002. – 230 с.
8. Гришина И.В., Васильченко Л.В. Профессиональная компетентность руководителя школы. – Харьков: Вид. группа «Основа», 2006. – 270 с.
9. Гришина И.В., Подзюбанова Ю.В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовой период. Учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб ГУПМ, 2003. – 178 с.
10. Данельченко Т.А. Мониторинг качества подготовки слушателей в учреждении дополнительного профессионального образования. // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. – Москва-Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. – С. 49–53.
11. Ждан А.А. Управление системой непрерывного образования Российской Федерации: Автореф. дис... канд. экон. наук. – М.: 2009. – 26 с.
12. Журавлёва Л.В. Теоретические основы профессиональной подготовки менеджеров образования. Учебно-практическое пособие. – Сургут: Дефис, 2000 – 31с.
13. К обществам знания: Всемирный доклад. – Париж: ЮНЕСКО, 2005
14. Красильникова М.Д., Бондаренко Н.В. Профессиональная подготовка персонала: кадровые стратегии работодателей. // Вопросы образования. – 2009. – №4. – С. 218-234.
10. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и образование взрослых. // Человек и образование. – 2010. – №1 (22). – С.13-15
11. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Ведущие тенденции развития андрагогических исследований. // Человек и образование. – 2010. – №1 (22). – С.32-40
12. Сазонов Б.В. Проблемы и пути модернизации российского образования // Механизмы управления процессами модернизации в образовании. – М.: ГУ ВШЭ, 2003
13. Смолин О.Н. Российская образовательная система на пороге пятикратного кризиса, аналитическая записка Президенту РФ Д.А. Медведеву от 29 января 2009 года. – <http://www.smolin.ru/odv/reference-source/2009-01-28.htm>
14. Цели образования в переходный период. Отчет ОЭСР. – <http://oecd.ru/rusweb/rusfeder/5/3/finalrus.htm>
15. Тряпицын А.В. Построение программ профессиональной подготовки школьных менеджеров в контексте современных интеграционных процессов. // Человек и образование. – 2005. – №3. – С.54-58
16. Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации: сборник рекомендаций / под ред. А.Г. Каспржак, Е.Я. Коган, О.Е. Лебедева и др. – М.: Университетская книга, 2007. – 288 с.

Г. С. ПОЛЧАНОВА

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ОРГАНІЗАЦІЙНО- МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено досвід роботи психологічної служби вищого навчального закладу I - III рівня акредитації системи охорони здоров'я в плані перебудови освітнього простору до потреб творчої особистості, розробці та реалізації комплексних програм, вдосконалення науково-методичного забезпечення процесу освіти дорослих.

Ключові слова: творча особистість, творчий потенціал, моделювання освітнього простору, соціально-психологічна підтримка, творче мислення, психологізація дидактики, розробка та реалізація комплексних програм.

Г. С. ПОЛЧАНОВА

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ОРГАНИЗАЦИОННО МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье отражен опыт работы психологической службы высшего учебного заведения II - III уровня аккредитации системы охраны здоровья в плане перестройки образовательного пространства к потребностям творческой личности, разработке и реализации комплексных программ, совершенствования, научно методического обеспечения процесса образования взрослых.

Ключевые слова: творческая личность, творческий потенциал, моделирование образовательного пространства, социальнопсихологическая поддержка, творческое мышление, психологизирование дидактики, разработка и реализация комплексных программ.

G. S. POLCHANOVA

SOCIAL'NOPSIKHOLOGICHESKAYA SUPPORT OF CREATIVE PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT: ORGANIZATIONALLY METHODOICAL ASPECT

In the article is reflected experience psychological service of higher educational establishment And - 222 level of accreditation of the system of guard of zdorov'ya in the plan of re-erecting of educational space to the necessities of creative personality, development and realization of the complex programs, perfection, scientifically methodical providing of process of education of adults.

Key words: creative personality, creative potential, design of educational space, social'nopsikhologicheskaya support, creative thought, psikhologizirovanie of didactics, development and realization of the complex programs.

Проблеми творчості сьогодні зумовлені динамізмом суспільного розвитку, в умовах якого наукове тлумачення творчої активності перестало належати сфері пізнавальних процесів і перейшло у простір особистості.

Здатність до творчості стає важливою умовою орієнтації людини у швидкозмінних процесах у світі, адаптації до них. Відбувається поживання наукового інтересу до проблем творчості, передусім до її прикладних аспектів [6].

Саме необхідність висвітлення ролі психологічної служби вищого навчального закладу в підтримці творчої особистості обумовила вибір теми.

Мета: ознайомити з власною системою організації та оптимізації розвитку творчого потенціалу особистості під кутом зору соціально-психологічного підходу і аналізу можливостей його прояву (розвитку).

Центром концепції розвитку вищих навчальних закладів в сучасних умовах є творча особистість, індивідуальна робота з обдарованою та здібною молоддю, яка вирізняється насамперед достатньо високим рівнем інтелекту, що є наслідком як природних задатків, так і сприятливих умов виховання.

Сучасна особистість повинна вміти мислити творчо, бути здатною жити у безперервно мінливому світі і відчувати себе комфортно при змінах, впевнено зустрічати непередбачені ситуації, визначати проблеми та інноваційні шляхи їх вирішення.

З огляду на це Житомирський інститут медсестринства намагається забезпечити розумне поєднання здобуття академічних, професійних знань, прагматичної підготовки (що надалі даватиме молодій людині можливість зайняти привілейовану позицію на ринку робочої сили) та набуття навичок творчої діяльності як інтелектуального капіталу особистості, що дозволить визначати її життєвий успіх.

Це потребує, безумовно, належного психологічного супроводу, постійного вдосконалення науково-методичного забезпечення всіх учасників навчально-виховного процесу, особливо просвіти дорослих (основний склад педагогічного колективу – лікарі).

Ми вважаємо, що успішне рішення проблеми можливе внаслідок: впровадження відповідних сучасних освітніх технологій, вибір яких визначається навчальним закладом і знаходить відображення в розбудові всього освітнього простору; збереження і розвиток творчого потенціалу всіх учасників навчально-виховного процесу; розвиток професійної культури викладача та залучення його до занять науковою працею; пропагування досвіду кращих представників колективу, вдосконалення системи наставництва; розуміння ролі соціально-психологічної роботи як інтегрованого, універсального виду діяльності, спрямованого на задоволення соціально гарантованих та особистісних інтересів людини; розвиток емоційно-вольової сфери особистості для підтримки кожного учасника навчально-виховного процесу; реалізації таких форм соціальних технологій як соціальні програми (в умовах навчального закладу - комплексні програми), що містять обрані пріоритетними напрями роботи.

Пропонуємо вашій увазі деякі аспекти власного бачення перебудови освітнього простору до потреб творчої особистості.(Рис.1)



Науково-методичною проблемою, над якою працює психологічна служба, є моделювання освітнього простору навчального закладу з урахуванням сучасних досягнень в галузі педагогіки і психології та впровадження його в практику діяльності в умовах трансформації суспільства.

Ми вже розробили соціально орієнтовану модель випускника закладу, модель розвитку емоційно-вольової сфери та творчого потенціалу колективу, модель соціально-психологічної

служби навчального закладу, в яких виділена складова - соціально-психологічна підтримка особистості в різних царинах обдарованості. (Рис.2)

«Інтелект. Творчість. Успіх» (з підтримки інтелектуального та творчого потенціалу закладу) , складовою якої є і програма “Творити себе і своє життя”(з соціально-психологічної підтримки особистості в питаннях її життєтворчості).

Під час їх створення обов’язково враховували таке:

1.Фактори, що впливають на формування творчої особистості, а саме: мотивація (пізнавальна активність, спрямована на осмислення життя); здатність правильно формулювати проблему; оптимізм; впевненість у собі; здатність до критичного аналізу; самооцінка (залежить від глибини пізнання); дисципліна (необхідність спрямувати свої зусилля в потрібне русло); цілеспрямованість; гнучкість мислення; толерантність; концентрація уваги; високі естетичні, морально-етичні, загальнолюдські цінності.

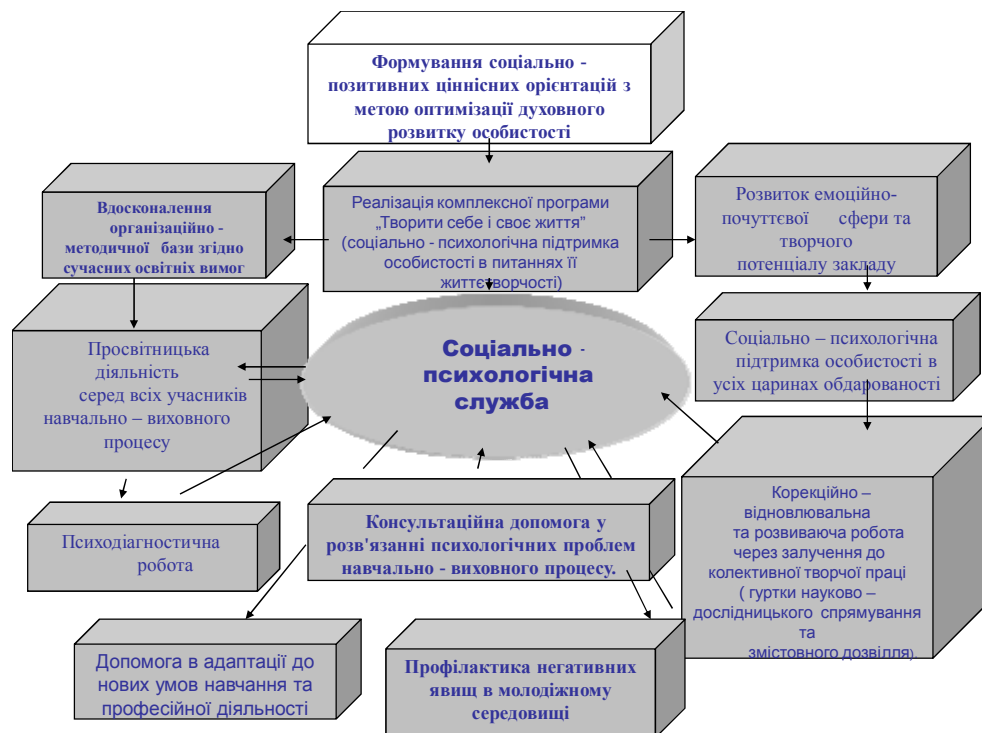


Рис.2. Модель діяльності соціально-психологічної служби Житомирського інституту медсестринства

Розроблена і реалізується загальноінститутська комплексна програма

2.Знання перешкод, що заважають прояву творчості, а саме:

Стереотипи мислення

Страх перед оцінкою. Прагнення не до оригінального рішення, а до хорошої оцінки.

Однопланові знання. Вузьке коло знань не сприяє творчості. Потрібні широкі інтереси в різних життєвих сферах.

Схильність до конформізму. Людині страшно бути в центрі уваги, «білою вороною». «Краще я буду, як усі», - таке її кредо.

Страх критики.

Неадекватна самооцінка.

Висока тривожність.

3. Виявлення та розширення сфери використання творчого потенціалу особистості у різних царинах обдарованості, в частоті різноманітних задумів, оперативного виконання й оригінальності результатів, можливості створення нового.

Стосовно конкретної людини творчий потенціал визначається як інтегруюча властивість особистості, яка «характеризує міру її можливостей ставити й вирішувати нові завдання в сфері своєї діяльності, котра має суспільне значення» [5].

Творчий потенціал, реалізуючись у творчих зусиллях, пов'язує можливості людини і її реальне життя в єдиний процес життєтворчості, в якому кожна мить може бути народженням нових можливостей і їх реалізацією.

До сфери творчого потенціалу особистості входять такі складові: задатки, нахили; інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність виявів, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, потяг до створення нового, нахили до пошуку та розв'язання проблем; швидкість у засвоєнні нової інформації; нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступного вибору; вияви загального інтелекту, швидке оцінювання та вибір шляху розв'язання проблеми, емоційний «супровід» розумових процесів, наполегливість, цілеспрямованість, переконаність, працелюбність, систематичність у роботі, прийняття сміливих рішень; творчі тенденції в роботі, вміння комбінувати, реконструювати, нахили до зміни варіантів, економне використання часу, матеріальних засобів тощо; інтуїтивність, здатність до найшвидших оцінок, розв'язань, прогнозів; порівняно швидке оволодіння робочими прийомами, технікою праці, професійною майстерністю; здатність виробляти особистісні стратегії й тактики під час розв'язання загальних і спеціальних нових проблем і задач, а також пошуків шляхів виходу із нестандартних ситуацій.

Саме ці показники повинні бути в основі планування, розробки і контролю під час проведення навчальних занять та позааудиторної роботи.

4. Виявлення запитів, досвіду і можливостей їх використання.

Вітчизняні і зарубіжні психологи в своїх працях переконливо свідчать, що важливим особистісним конструктом є її «Я- концепція», бо саме вона здійснює вагомий вплив на діяльність особи, відношення до самої себе та до інших людей [4].

Для поповнення банку даних ми проводимо анкетування в рамках « Я-концепції» у вигляді незавершених речень: «Я хочу...», « Я можу...», «Я пропоную...». (Результати необхідно зафіксувати у Картках інформації по кожній групі нового набору, яка зберігається у куратора групи, керівників предметних гуртків та художньої самодіяльності. Це дає можливість для «швидкого реагування» і в плані підбору учасників до олімпіад, конференцій, роботи у предметних гуртках, культурно-масових заходах, які вже мали досвід або бажають проявити себе у новому оточенні.)

Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду, досвіду своїх колег. (Висвітлення результатів у щорічній презентації (за підсумками року) під назвою: «Інтелект. Творчість. Успіх: Миттєвості нашого життя»).

Важливою складовою в організаційно-методичній роботі психологічна служба вважає вдосконалення системи наукового, навчально-методичного забезпечення.(Рис.3)

Сучасні умови висувають необхідність впровадження інноваційних підходів, переосмислення і перегляд установок у стосунках викладача і студента, переведення їх у нову площину - площину креативності навчання, ділового співробітництва, взаєморозуміння. Відбуваються суттєві динамічні зміни у викладацькій діяльності, збільшується роль психологічної та методичної складових педагогічної культури викладача як суб'єкта управління в навчальному процесі.



Рис.3. Вдосконалення системи наукового, навчально-методичного забезпечення.

Ці зміни залежать від дії основних психологічних чинників, до яких слід віднести наступні: готовність студентів до сприяння сучасних освітніх технологій та позитивна мотивація навчальної діяльності в цій ситуації; готовність викладачів і студентів до творчої діяльності; оптимальний психологічний клімат освітнього процесу та майстерність педагогів; врахування психологічних аспектів управління вищим навчальним закладом [2].

Викликає зацікавленість у вивченні і реалізації такого сучасного науково-методичного підходу як психологізація освітнього процесу.

Тепер психодидактика стає загальноновизнаним напрямком в циклі психолого-педагогічних наук. А.Крутський констатує, що психодидактика являє собою нову галузь психолого-педагогічного знання, основною функцією якої є інтеграція психологічних, дидактичних, методичних і предметних засобів для підвищення ефективності навчання [3].

В сучасних умовах оволодіння викладачем «механізмом взаємовпливу», вміння вирішувати суперечності в професійній діяльності, враховуючи вибір дидактичних засобів і безконфліктної діяльності взаємодії суб'єктів навчання, що буде сприяти вирішенню проблеми, яку зазначила Р.Грановська: «Традиційні методи передачі знань іноді призводять до того, що природний процес задоволення жаги пізнання перетворюється у хронічну травму для учнів» [1].

Разом з методичною службою закладу постійно працюємо над вдосконаленням методологічної підготовки викладача. Судить самі.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ



З одного боку, це поглиблення знань з психології особистості, вдосконалення психодіагностичних вмінь;сприяння вивченню та розвитку пізнавальної діяльності студентів;активізація участі студентів, молодих викладачів у науково - дослідницький та пошуковій роботі;естетичний характер навчально-виховного процесу;впровадження ідеї сугестопедії – педагогіки, яка звертає увагу не тільки на зміст і методи навчання, але й на обставини, в яких воно відбувається;моделювання реальних умов професійної діяльності;побудова «ланцюжку рішень» та розробка алгоритму дій;розробка та широке використання дидактичного матеріалу різного рівня складності;моделювання ситуацій

ефективної взаємодії;зняття примусового характеру навчання (широке проведення бінарних занять, ділових, рольових) ігор, кейс-проектів, диспутів, різновидів “мозкових” атак, тощо);генерування ідей та пошук шляхів для їх здійснення.

З іншого - проектування, формування та розвиток творчої індивідуальності (реалізація власного творчого потенціалу);готовність до емоційного включення в діяльність; намагання стати «синтоною» людиною («Синтон» в перекладі з латинської «унісон», «гармонія». У психології-унісон людських душ, сердець);упередження від повчання, апатії, втрати ініціативи, відрази до викладача, однокурсників, батьків; встановлення взаємодовіри між викладачем і студентом; використання «рухів душі» для оволодіння повагою студента до викладача як до особистості, так і до дисципліни, яку він викладає; намагання не завищувати «планку» своєї дисципліни, що іноді одних студентів приводить до розгубленості (мрії хоча б про задовільну оцінку), інших - до зниження обсягу знань (все одно не розібратися); зацікавленість у досягненні поставлених цілей, впевненість в собі та вихованцях.

У центрі особливої уваги знаходиться викладач, який повинен вміти працювати у творчому режимі, нестандартних напрямках, постійно вдосконалювати свою професійну діяльність, опановувати специфічні форми і методи орієнтації будь-якого початкового курсу на розвиток творчих можливостей студентів, їхніх талентів і обдарованості з метою отримання певного освітнього результату як індивідуального.

Важливе значення у вдосконаленні професіоналізму набуває робота по створенню творчої лабораторії викладача, психологічний супровід, особливо молодого спеціаліста, в період адаптації його до сучасних вимог педагогічної діяльності:

Участь в організації та проведенні педагогічних читань, конференцій, круглих столів, семінарів-практикумів, тренінгових занять з актуальних питань соціально-психологічних та педагогічних знань. (Пропонується наступна тематика з питань підвищення професійної культури викладача: «На шляху до успіху», «Культура розумової праці», «Техніки асертивної поведінки», «Навички ефективного спілкування», «Особливості публічного виступу», «Харизма – дар богів чи результат власних зусиль?», «Емпатія. Мистецтво співпереживати», «Поговоримо про толерантність», «Закомплексованість: чинники, наслідки та шляхи подолання», «Бути володарем своїх емоцій», «Подаруй собі радість» та інш.)

Розвиток пізнавальної активності студентів за допомогою проведення самодіагностуючих практикумів, самостійної роботи, виконання креативних завдань, представлених як викладачем, так і студентом.

Активне впровадження в практику діяльності інтерактивних форм і методів роботи: рольові ігри, «мозкові атаки», захист проектів та ін.

Для розвитку творчого мислення використовуємо наступне:

Метод «Шість капелюхів мислення» (Six Thinking Hats) Едварда де Боно, який дозволяє зробити найбільш ефективною будь-яку розумову працю, як власну так і колективну.

Методику «Єврика! Відповіді на стимули. (за Д.Холлом) .

Під час проведення занять у «Школі молодого куратора», «Школі куратора-початківця» акцентуємо увагу на виконання завдань творчого характеру, які активізують творчий потенціал викладача і одночасно з цим навчаємо його засобам та прийомам, які сприяють розвитку здібностей студентів та самого педагога.

Як підтвердження цьому – проведення щорічного заходу «Творчий портрет молодого викладача» (в рамках Тижня психологічної служби).

Творчість – це широкомасштабна тема, вивчення якої важливе для розуміння механізмів розвитку як особистості, так і суспільства.

В умовах сьогодення необхідна своєрідна інвентаризація проблем, які зачіпають інтереси творчої особистості, ранжування цих проблем: біологічні й мікросоціальні чинники нервозності людини, причини «важкості» в поведінці, подолання вередування, жорстокості, проблеми з неуспішністю, особливо обдарованої молоді.

Розкриття творчого потенціалу особистості, творча самореалізація у професійній діяльності є важливим показником зростання її професіоналізму.

Ефективність реформування медичної освіти залежить, в першу чергу, від нашої педагогічної інтуїції, компетентності, мобільності і вміння реагувати на виникаючі зміни, тоді і конкурентоспроможність сучасних випускників буде гарантованою на ринку праці.

Психологічна служба Житомирського інституту медсестринства намагається створити умови для розвитку творчої особистості, виявлення розумної ініціативи, прийняття в умовах неповної і суперечливої інформації нестандартного, найчастіше непередбаченого рішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. 2-е изд. – Л.: Издательство Ленинградского университета. – 1988. – 560с.
2. Дзюба Л.А. Психологічні чинники культури впровадження сучасних освітніх технологій // Тенденції та сучасні психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищій школі: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції / Ред.колегія: Щедрова Г.П. Кіяшко О.О. Левченко О.О. Третьяченко В.В. та ін.. – Луганськ: Видавництво Східноукраїнського національного університету ім.В.Даля, 2002. – С. 101-102.
3. Крутский А.Н. Психодидактика в содержании профессиональной подготовки будущего учителя: Дисертация доктора педагогических наук. – Барнаул, 2000. – 372с.
4. Науменко О.С. Я-концепції педагога як важливий чинник у його професійній діяльності. Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості: Збірник наукових праць/ За ред. С.Д.Максименка та Р.О.Семенової. – Т.6 – Вип.4 – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2009. – 246 с.
5. Немов Р.С. Психология : [учеб. для студ. высших пед. учеб. завед.]: в 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – Кн.3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 496 с.
6. Соціально-психологічна адаптованість творчої особистості: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 [Електронний ресурс] / О.О. Вельдбрехт; Одес. нац. ун-т ім.І.І.Мечникова. – О., 2009. – 20с. – укр. Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/ard/2009/09vooato.zip>.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378:51+37.091.3

С. О. КАРПЛЮК

ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОНАВЧАННЯ УЧНІВ

У статті проаналізовано роль операційно-діяльнісного компонента у професійно-педагогічній діяльності вчителів інформатики щодо використання ідей взаємонавчання. Досліджено вміння, які спонукають вчителів інформатики загальноосвітніх навчальних закладів до використання авторської технології взаємонавчання в їх професійно-педагогічній діяльності. Наведено статистичні дані щодо оцінки операційної сфери вчителів інформатики в ході застосування інноваційної технології взаємонавчання.

Ключові слова: *вміння, операційно-діяльнісний компонент, взаємонавчання.*

С. А. КАРПЛЮК

ОПЕРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМООБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье проанализирована роль операционно-деятельностного компонента в профессионально-педагогической деятельности учителей информатики относительно использования идей взаимообучения. Исследованы умения, которые привлекают учителей информатики общеобразовательных учебных заведений к использованию авторской технологии взаимообучения в их профессионально-педагогической деятельности. Наведены статистические данные относительно оценки операционно-деятельностного сферы учителей информатики в процессе использования инновационной технологии взаимообучения.

Ключевые слова: *умения, операционно-деятельностный компонент, взаимообучение.*

S. O. KARPLYUK

THE ROLE OF THE OPERATING COMPONENT OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE INFORMATION TECHNOLOGY (IT) TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE PUPILS' INTERTEACHING ORGANIZATION

The article analyzes the role of operational and activity component in the professionally-pedagogical activities for information technology (IT) teachers as to the usage of interteaching organization idea. The skills that motivate information technology (IT) teachers of elementary schools to use authoring interteaching organization technology in their professional and educational activities are investigated. The statistical data on operational areas of information technology (IT) teachers in applying innovative technology interteaching organization are provided.

Keywords: *skills, operational and activity component, interteaching organization.*

Важливою умовою модернізації освіти в нашій державі, яка повинна орієнтуватися на входження в європейський освітній простір, є підвищення якості професійно-педагогічної діяльності педагогічних кадрів як основи формування висококваліфікованого фахівця та

оптимізації суспільного розвитку. Акцент у такого роду діяльності переноситься з традиційного навчання на пошук якісно нових способів організації навчально-виховного процесу, які спрямовані на підвищення його ефективності, а також на формування ключових компетенцій вчителів, зокрема інформатики.

Становлення нової системи освіти супроводжується суттєвими змінами в методиці навчання інформатики. Одним із підходів до побудови такої системи навчання, як б дозволяла суб'єктам пізнавальної діяльності отримувати і багаторазово використовувати знання на практиці, розвивати самостійність, комунікативні уміння є колективне навчання (взаємонавчання КСН – колективний спосіб навчання, КВН – колективне взаємне навчання). Воно виникло як альтернатива існуючим традиційним способам організації навчальної діяльності. Розробником цієї системи вважається вітчизняний педагог О. Г. Рівін та, адаптували її до умов і вимог сучасної школи В. К. Дяченко і його послідовники.

Аналіз досліджених психолого-педагогічних джерел дозволяє дійти висновку, що в основу взаємонавчання покладено ідеї Конфуція, Квінтіліана, Я. А. Коменського, Д. Ланкастера та Е. Белля (белл-ланкастерська система), К. Д. Ушинського про вільний розвиток і виховання особистості, які стверджували, що вміле поєднання загальних форм пізнавальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, підвищує їх активність і самостійність.

Важливим є розуміння можливостей колективного способу навчання як засобу підвищення ефективності та якості навчально-виховного процесу, що розглядали Л. Ю. Образцова, Л. Ф. Панченко, використання конкретних методик КСН у вивченні окремих навчальних предметів – А. С. Границька, Л. И. Лагунова, И. Г. Литвинська. Технологічні аспекти співробітництва та взаємодії учасників навчально-виховного процесу досліджувалися у працях О. Болан, Р. Грановської, Я. Колкер, Н. Поліванової, Є. Полат.

Ідеї взаємонавчання отримують все більше розповсюдження у системах навчання різних країн світу, оскільки відкривають можливості для співпраці, дають змогу реалізовувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяють досягненню кращих результатів засвоєння знань і вмінь учнями. Вивчення стану сформованості у сучасного вчителя інформатики системи знань, необхідної для впровадження взаємонавчання, та здатності до подальшого пошуку інноваційних шляхів вдосконалення педагогічної діяльності є метою статті.

Системний підхід до вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів інформатики до взаємонавчання учнів передбачає цілісний розгляд її основних властивостей у найрізноманітніших проявах та взаємодіях. Виходячи з основних структурних компонентів процесу взаємонавчання, проведемо аналіз операційно-діяльнісного компонента досліджуваного об'єкта. Останнє безпосередньо пов'язане з розвитком у вчителів інформатики цілісної системи вмінь, необхідних для здійснення професійної діяльності на засадах взаємонавчання.

За С. І. Ожеговим, уміння – це засвоєні людиною способи виконання дій, які забезпечуються сукупністю набутих знань та навичок [3, с. 228].

Уміння – це набута людиною здатність цілеспрямовано, творчо користуватися навичками в процесі теоретичної та творчої діяльності. Уміння формується різними шляхами на основі знань і навичок у матеріальній, мовленнєвій і розумовій формах [5, с. 144]. Зміст поняття «вміння» характеризує застосування людиною засвоєного способу дій у різних ситуаціях. Головною ознакою вміння, на думку науковців, є здатність людини застосовувати свої знання та навички з врахуванням вимог конкретної ситуації [2].

Таким чином, уміння, що забезпечують реалізацію процесу взаємонавчання учнів, з одного боку, будемо розглядати як здатність учителя інформатики здійснювати його ефективно на основі здобутих психолого-педагогічних знань і знання основ професійної природничо-математичної підготовки, її принципів та особливостей.

На основі класифікації вмінь, представленої Н. В. Кузьміною, ключовими для дослідження проблеми взаємонавчання виділимо гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські вміння [1]. Коротко проаналізуємо сутність кожної групи вмінь відносно об'єкта та предмета дослідження.

Зміст гностичних умінь визначає дії вчителя інформатики, спрямовані на дослідження об'єкта, процесу і результатів застосування взаємонавчання в ході професійної діяльності. Такий підхід потребує накопичення інформації щодо актуальних тенденцій освітньої галузі в цілому та проблеми взаємонавчання зокрема. До таких умінь можемо віднести здатність:

- аналізувати причини успіхів та невдач учнів у процесі взаємонавчання;
- передбачати труднощі, які можуть виникати в процесі взаємонавчання;
- аналізувати власний рівень реалізації процесу взаємонавчання;
- виявляти позитивні сторони та недоліки у діяльності учнів під час вивчення природничо-математичних дисциплін у процесі взаємонавчання;
- аналізувати спеціальну літературу з проблем взаємонавчання.

Головна функція *проектувальних умінь* полягає в моделюванні стратегічної програми досягнення актуальних цілей та вирішення завдань професійної діяльності в контексті проблеми взаємонавчання. Виділимо такі показники проектувальних умінь:

- детально розробити загальні етапи вирішення завдань у процесі взаємонавчання учнів;
- визначати загальну мету взаємонавчання в процесі навчання інформатики;
- розробляти концепцію при вивченні природничо-математичних дисциплін на засадах взаємонавчання;
- моделювати ефективні методи, форми та засоби досягнення поставлених завдань у ході реалізації взаємонавчання учнів;
- оптимально визначати загальний обсяг матеріалу під час вивчення інформатики в процесі взаємонавчання учнів.

Конструктивні вміння передбачають трансформацію, переведення стратегічних цілей програми використання знань, отриманих в процесі професійної підготовки в зазначеному напрямі, в тактичні та операційні завдання. Це реалізується шляхом складання спеціальних програм, підбору ефективних засобів їх реалізації. Разом з тим учитель конструє раціональний зміст, форми, методи та прийоми активізації навчальної діяльності учнів на засадах особистісної орієнтації та передбачає можливі труднощі у навчанні, стимулює учнів до активного включення в навчальний процес. У колі окресленої проблеми можна виділити такі конструктивні вміння:

- складати орієнтований покроковий план взаємонавчання учнів;
- відбирати, узагальнювати необхідний матеріал для реалізації процесу взаємонавчання;
- перевіряти на достовірність і оновлювати зміст матеріалу для реалізації взаємонавчання учнів;
- визначати шляхи, форми, методи та прийоми, які необхідні в конкретній ситуації для реалізації взаємонавчання учнів;
- будувати ситуації, які сприятимуть удосконаленню взаємонавчання учнів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін.

Важливу регулятивну функцію виконують *комунікативні вміння*, які передбачають моделювання й реалізацію атмосфери психологічної підтримки в навчальному процесі, встановлення педагогічно доцільних стосунків з учнями та колегами; стимулювання в учнів інтересу до вивчення інформатики у ході реалізації взаємонавчання тощо. Виділимо спрямовані на це комунікативні вміння:

- коректно та зрозуміло визначати вимоги, які забезпечують ефективну реалізацію процесу взаємонавчання;
- усно й письмово формулювати завдання для учнів під час навчання інформатики в процесі взаємонавчання;
- уважно слухати учнів, виявляти повагу до інших поглядів та переконань.
- погоджуватися на компроміс;
- стимулювати учнів до реалізації міжособистісної взаємодії в процесі навчання математики.

Організаторські вміння, що забезпечують реалізацію програми вирішення професійних завдань на основі розвитку особистих природних даних (здатків) у контексті досліджуваної проблеми:

- організовувати процес взаємонавчання, а саме: упорядковувати робоче місце, підбирати необхідні засоби діяльності;
- сприяти оволодінню учнями способами організації взаємонавчання;
- контролювати власні дії, стежити за поведінкою учнів;
- орієнтуватися в ситуаціях, які складаються в процесі взаємонавчання та знаходити оптимальні шляхи їх вирішення;
- організовувати допомогу (особисто або за підтримки учнів) для ефективного вивчення природничо-математичних дисциплін у ході взаємонавчання.

Виділений комплекс параметрів характеризує діяльнісний простір у самооцінці вчителів інформатики. На її основі вчителям було запропоновано дати відповідь на запитання: «Оцініть за 5-бальною шкалою ступінь свого володіння вміннями щодо реалізації процесу взаємонавчання учнів у процесі навчання інформатики». Для отримання об'єктивних даних поряд із самооцінкою було використано оцінку компетентних суддів.

Кількісні результати стосовно кожного з зазначених компонентів оброблено за методикою О. В. Смірнова [4, с. 117–212], їх представлено в таблиці 1 та на рисунку 1.

Результати порівняння показників підтверджують тенденцію щодо співвідношення в дослідженнях рейтингової оцінки та самооцінки відносно рівня сформованості кожної групи вмінь, яка відзначена в дисертаційних дослідженнях О. В. Адаменко, О. А. Дубасенюк, А. О. Реана та ін.: самооцінка вчителів інформатики високого та середнього рівнів характеризується заниженням, а вчителів достатнього рівня – завищенням показників порівняно з рейтинговою оцінкою незалежних суддів.

Рівневий аналіз дозволив у *середньому* виявити нерівномірність формування в учителів інформатики названих груп умінь (табл. 1 та рис. 1).

Найменше сформованими для представників усіх трьох груп виявилися комунікативні вміння (оцінка – 0,66; 0,65; 0,59, самооцінка – 0,65; 0,66; 0,64), що підтверджує об'єктивну картину професійно-педагогічної діяльності вчителя інформатики, оскільки йому значно простіше розв'язати приклад письмово, ніж витратити час на його роз'яснення. Крім того, як засвідчило вивчення досвіду вчителів інформатики, специфіка їх професійної діяльності формує в людини такі якості, як занурення в себе, обмежене використання мовних та мовленнєвих конструкцій тощо. Інформатику-теоретика або інформатику-науковця це не заважає здійснювати професійну діяльність, однак відсутність або низький рівень комунікативних умінь у вчителя інформатики обмежує ефективність засвоєння знань та умінь учнями.

Близькими за значеннями до комунікативних є показники організаторських умінь. Це пояснюється тим, що вчителі інформатики за своїми професійними здібностями належать до категорії фахівців, які дбають лише про внутрішній бік визначеної проблеми, вони не надають особливого значення формам та методам досягнення цілі, її зовнішньому представленню.

Таблиця 1

Відносні частоти оцінки та самооцінки умінь учителів інформатики щодо володіння основами взаємонавчання

Вміння	Відносна частота						$\hat{N}$	
	Високий		Середній		Достатній			
	<i>O</i>	<i>CO</i>	<i>O</i>	<i>CO</i>	<i>O</i>	<i>CO</i>	<i>O</i>	<i>CO</i>
Комунікативні (1)	0,66	0,65	0,65	0,66	0,59	0,64	38,3	36,72
Організаторські (2)	0,67	0,65	0,65	0,64	0,59	0,65	19,54	17,61
Проектувальні (3)	0,70	0,69	0,68	0,67	0,6	0,66	21,75	19,87
Гностичні (4)	0,72	0,71	0,69	0,68	0,61	0,66	12,41	10,16
Конструктивні (5)	0,78	0,76	0,73	0,74	0,65	0,69	9,23	8,87

Недостатньо сформованими, незалежно від рівня їх включення в процес взаємонавчання, в учителів усіх груп виявилися проектувальні вміння. Отримані результати свідчать про те, що вчителі інформатики значно більше уваги приділяють практичному аспекту реалізації процесу

взаємонавчання учнів: діють відповідно до власного бачення проблеми, не визначають перспектив її реалізації.

володіння основами взаємонавчання

Вміння	Відносна частота						N	
	Високий		Середній		Достатній			
	O	CO	O	CO	O	CO	O	CO
Комунікативні (1)	0,66	0,65	0,65	0,66	0,59	0,64	38,3	36,72
Організаторські (2)	0,67	0,65	0,65	0,64	0,59	0,65	19,54	17,61
Проектувальні (3)	0,70	0,69	0,68	0,67	0,6	0,66	21,75	19,87
Гностичні (4)	0,72	0,71	0,69	0,68	0,61	0,66	12,41	10,16
Конструктивні (5)	0,78	0,76	0,73	0,74	0,65	0,69	9,23	8,87

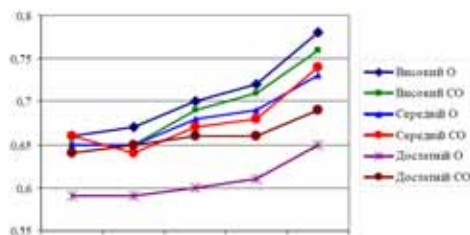


Рис. 1. Полігон відносних частот оцінки та самооцінки вмінь учителів інформатики щодо володіння основами взаємонавчання.

Такий стан речей можна пояснити тим, що в професійній діяльності вчителі керуються завданнями сьогодення (відсутність у широкому обігу навчально-методичної літератури з проблем взаємонавчання, висвітлення у фахових періодичних виданнях проблеми взаємонавчання на інформативному рівні, де, як правило, методичний аспект залишається поза увагою). Велике навантаження вчителя зумовлює здійснення професійної діяльності з огляду на завдання сьогодення, власний досвід, інтуїцію тощо. Вказані тенденції найбільш виражені у вчителів інформатики достатнього рівня. Для представників високого та середнього рівнів названі компоненти характеризуються більшими кількісними та якісними характеристиками, особливо у діяльності вчителів інформатики високого рівня.

За отриманими даними гностичні та конструктивні вміння набувають найвищого статусу в ієрархії рангової шкали та мають найвищі кількісні значення відповідних показників для представників усіх груп. За таких умов усі вчителі показують високий рівень володіння засобами, формами, методами реалізації професійної діяльності на засадах взаємонавчання.

Можна зазначити, що наявні вміння визначають практичний аспект підготовки вчителя інформатики до взаємонавчання. З підвищенням рівня професіоналізму самого вчителя відбувається певна стабілізація ступеня розвиненості компонентів розробленої структури вмінь. Середні показники сформованості визначених груп умінь підтверджують необхідність їх розвитку та гармонізації в ході професійно-педагогічної підготовки, що здійснюється у вищих педагогічних навчальних закладах.

Отже, результати експерименту підтвердили правильність висунутої нами гіпотези: ефективність реалізації професійної діяльності вчителя інформатики на засадах взаємонавчання обумовлена оволодінням цілісною системою вмінь, що представлена у розробленій моделі. Одним із шляхів досягнення позитивного результату за таких умов є постійна робота педагога щодо засвоєння усього комплексу окресленої моделі вмінь.

Отримані дані також підтвердили наше припущення про те, що колективний спосіб навчання недостатньо використовується традиційною системою навчання і тим самим не стимулює учителів до його застосування у професійній діяльності.

Включення вчителів інформатики в організацію взаємонавчання учнів потребує формування спеціальних умінь та навичок, які мають формуватися, на наш погляд, у процесі його професійної підготовки а також у ході методичної роботи школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
2. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – 847 с.
4. Смирнов С. А. Технологии в образовании / С. А. Смирнов // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 55–62.
5. Уповноважена освіта : посіб. для тренерів / Г. Дацюк, О. Зайцева, Н. Карбовська та ін. – К. : Інформ.-консульт. жіночий центр, 2002. – 152 с.

УДК 378

К. Ю. САВЧЕНКО

КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто проблему розвитку комунікативного потенціалу як фахової підготовки майбутніх вчителів у вищій педагогічній школі. Розкрито сутність понять «потенціал» і «комунікативний потенціал». Показано складові комунікативного потенціалу. Він має в собі спрямовану рушійну силу людини, що виявляє свою сутність у вигляді здатності до комунікації перетворювальних змін у сфері внутрішнього світу особистості та професійної діяльності.

Ключові слова: потенціал, комунікативний потенціал, комунікація.

К. Ю. САВЧЕНКО

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК СОСТАВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассмотрены проблему развития коммуникативного потенциала как составляющей профессиональной подготовки будущих учителей в высшей педагогической школе. Раскрыта сущность понятий «потенциал» и «коммуникативный потенциал». Показано состав коммуникативного потенциала. Он включает в себя направленную движущую силу человека, которая раскрывается в виде способности к коммуникации в сфере внутреннего мира личности и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: потенциал, коммуникативный потенциал, коммуникация.

K. U. SAVCHENKO

THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE POTENTIAL AS A COMPONENT OF FUTURE TEACHER PROFESSIONALS TRAINING

In article is reviewed the problem of development of communicative potential as of the component professional training of the future teachers in the higher pedagogical school. The essence of concept "potential", "communicative potential" is discovered. It is shown the structure of communicative potential. The communicative potential includes the directed motivational power of the person that reveals in the form of ability to communicating in sphere of private world of the person and professional work.

Keywords: capacity, communication capacity, communication.

Сучасне звертання до проблем навчання іноземної мови визначається не тільки ростом міжнародних контактів, але і якісними змінами у комунікації, що забезпечують можливість взаєморозуміння. Таке спілкування можливе при наявності визначеного рівня комунікативного потенціалу й конкретних знань майбутніх фахівців з педагогічних дисциплін. Недостатня розробленість теорії та практики питання формування та розвитку комунікативного

потенціалу засобами професійно-педагогічних ситуацій роз'яснюється недооцінкою ролі іноземної мови у процесі професійно-педагогічній підготовки. Поняття «комунікативний потенціал» увійшло в педагогічний тезаур нещодавно, це такі дослідники (А. Кирдон, Р. Максимова, В. Рижов, Л. Савва). У зв'язку з цим актуалізується необхідність теоретичного обґрунтування проблеми формування комунікативного потенціалу студентів як важливого засобу становлення професіоналізму майбутнього вчителя філології. На сучасному етапі ми стикаємося з низьким рівнем мовної культури вчителя-філолога, недооцінки мови як засобу комунікації в системі «вчитель – учень», «викладач – студент».

Моделювання професійно-педагогічних ситуацій дає змогу врахувати особливості студентів, їх інтереси, розширює контекст діяльності, є ефективним засобом створення мотиву до іншомовного діалогічного спілкування, сприяє реалізації діяльнісного підходу до навчання іноземної мови, коли в центрі уваги знаходиться студент зі своїми інтересами і потребами.

Аналіз розвитку комунікативного потенціалу у студентів педагогічних ВНЗ дало змогу виявити суперечності між потребою суспільства у фахівцях з високим рівнем розвитку комунікативного потенціалу, на основі якого вони будуть будувати стосунки в процесі навчання та недостатньою теоретичною та практичною розробленістю питань, які розкривають механізм розвитку комунікаційного потенціалу в період навчання у вищій школі; необхідністю у висококваліфікованих фахівцях та невизначеністю теоретичних основ педагогічних умов процесу формування комунікативного потенціалу; вимоги до професійних якостей майбутніх учителів та реальним рівнем підготовки їх до іншомовного спілкування.

Останнім часом можна виділити ряд філософів, соціологів, які розробляли теоретичні ідеї комунікації: М. Бітянова, А. Брудний, В. Вишняков, М. Каган, Г. Почепцов, Б. Родіонов, Л. Ситниченко та ін. Багато досліджень з проблеми комунікації здійснили психологи: К. Альбуханова-Славська, О. Бодальов, Н. Ерастов, С. Коваль, О. Леонтєв, Б. Ломов, К. Платонов, О. Самборська, В. Семиченко та ін. Науковці розглядають різноманітні аспекти педагогічного спілкування, які сприяють підвищенню результативності навчально-виховного процесу: теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування (Л. Гапоненко); глибинно-психологічні передумови оптимізації педагогічного спілкування (М. Зажирко); психологічні основи активної підготовки студентів до педагогічного спілкування (М. Тоба); готовність студентів до гуманного педагогічного спілкування (В. Зінкевічус); формування культури педагогічного спілкування (Т. Іванова); особистісних якостей педагога як суб'єкта педагогічного спілкування (А. Бодалев, Я. Коломинський); формування комунікативної активності студентів (Н. Косова).

Мета статі – розглянути проблему розвитку комунікативного потенціалу як фахової підготовки майбутніх вчителів у вищій педагогічній школі.

Відзначимо, що в межах предмета дослідження, поряд з конкретизацією сутності процесу комунікації педагога, вкрай необхідно визначитися щодо ключового поняття, яким є поняття «комунікативний потенціал».

На нашу думку, доцільно подати в логіці висвітлення суті родових відносно цікавого для нас феномену понять: «потенціал» і «комунікативний потенціал» викладача вищої школи.

Вивчення наукової літератури свідчить, що термін «потенціал» досить широко використовується в різних галузях сучасного знання. У зв'язку з цим він не має свого єдиного й однозначного визначення, оскільки залежно від конкретного погляду ту чи іншу галузь науки трактують його по-різному. Уперше цей термін як спеціальне позначення наукового об'єкта був використаний у природничо-наукових розробках з фізики. У межах предмета останньої, під потенціалом розуміють фізичну величину, що характеризує силове поле в окремій точці [3].

У наш час, як свідчить вивчення довідкових видань і словників, термін «потенціал» використовується в дещо іншому розумінні, а саме: як ступінь потужності в якомусь відношенні, або як сукупність засобів, необхідних для чогось. Аналіз літератури дав можливість визначити, що потенціал – це буття, яке має реальний зміст, що забезпечує можливість переходу в дійсність, при діяльності й активності внаслідок внутрішніх і зовнішніх умов. За своїм змістом потенціал, включає внутрішню й зовнішню детермінацію, у тому числі енергію для здійснення (здатність, діяльність), завдяки цьому можливий сам процес здійснення і переходу до завершеності (результату). В аналізі поняття «потенціал» за останні роки

найбільшу активність виявляють економісти. Заперечуючи надмірно вільне трактування цього поняття в соціально-економічній літературі, Ю.Баландін, М. Скаржинський і Л.Тяжов, зокрема, загострюють увагу на тому, що категорії «робітнича сила», «трудові ресурси», «трудовий потенціал» робітника, колективу й суспільства нерідко змішуються, підмінюючи одне одного. Зазначимо, що в межах соціально-гуманітарних наук дотепер вже накопичено багато праць, безпосередньо чи побічно присвячених проблемі потенціалу. Це свідчить про всезростаючий науковий інтерес до самого феномена, а також про його багатогранність і складну структурованість. До того ж термін «потенціал» знаходить свій конкретний прояв і достатньо широке застосування на рівні статусу таких понять, як: «інтелектуальний потенціал», «кадровий потенціал», «людський потенціал», «особистісний потенціал», «освітній потенціал», «творчий потенціал», «правовий потенціал», «ідейно-політичний потенціал», «моральний потенціал», «науковий потенціал», «науково-дослідний потенціал», «професійний потенціал» та ін.

Проте, незважаючи на це, глибокого опрацювання сутності різноманітних видів потенціалів цієї групи в сучасній літературі ми, на жаль, не знаходимо.

Оскільки термін «потенціал» у будь-якому випадку вказує на те, що ця величина піддається вимірюванню, тому що містить у собі вказівку на можливість, з одного боку, прирощення й збільшення, а з іншого, – зниження і зменшення, в найбільш розвинених країнах, вичерпавши в основному можливості технічного фактору, вчені розробили різноманітні способи виміру інтелектуального потенціалу кожного працівника. Для цього широко використовуються різні засоби, що дозволяють провести дослідження: бюджету людських ресурсів (у вигляді сукупності здібностей робітника до тих чи інших видів професійної діяльності); балансу цих здібностей (як співвідношення між поточними або перспективними потребами в конкретних людських здібностях і самими наявними здібностями); матриці (моделі) здібностей і якостей окремих працівників і всього персоналу. Поняття «потенціал» на сьогодні досить широко досліджує сучасна наука, але дуже специфічно трактується в межах предметів вивчення природних, економічних, політичних, соціальних і гуманітарних галузей знань. Первісна класифікація реальних потенціалів, проведена вченими в межах соціально-гуманітарних наук, дозволяє виокремити дві лінії їх вивчення – потенціал суспільства взагалі або його окремих фундаментальних сфер, потенціал конкретних соціальних суб'єктів – особистостей, професійних груп, інших спільнот.

Потенціал правомірно диференціювати залежно від родових видів людської діяльності, які визначають його видову різноманітність у конкретних формах (інтелектуального, комунікативного, наукового та інших потенціалів). Ті види потенціалів, які входять до розряду потенціалу суспільства загалом, більш широкі за кількістю складових, що входять до кожного з них, оскільки містять не тільки об'єктивні, але й суб'єктивні показники, не тільки матеріальні, але й духовні ознаки. Потенціали, представлені у формі конкретних соціальних суб'єктів навпаки обмежуються рамками тільки лише суб'єктивного, тому вони входять до потенціалу більш загального порядку – суспільного потенціалу.

До найбільш суттєвих принципово важливих характеристик комунікативного потенціалу вчителя потрібно також віднести його динамічність, тобто здатність змінюватися, його адекватність цілям і задачі навчально-виховного процесу, його необхідність в реалізації в будь-яких проявах: від самосвідомості до практичних дій.

Мамчур І. А. під комунікативним потенціалом майбутнього вчителя іноземної мови розуміє комунікативні якості, комунікативні знання, вміння і навички, потребу у спілкуванні, мотивацію спілкування, перцептивно-рефлексивні, емоційно-емпатійні та інтелектуально-рефлексивні можливості, комунікативна готовність до навчальної діяльності [2].

Для формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов ефективними, на нашу думку, можуть стати впровадження педагогічних ситуацій. Стимулювання навчання студентів іншомовної діяльності в межах ситуацій професійного спілкування, що дало змогу активізувати їх інтелектуальну діяльність та створити позитивний психологічний клімат під час навчання професійно орієнтованого аспекту іншомовної комунікації.

Керування іншомовної мовленнєвої діяльності студентів на основі моделювання ситуацій професійного спілкування. З огляду на це ми в своїй роботі передбачали побудувати поетапну

стратегію стимулювання іншомовної професійної комунікації студентів. У ній вирізняються такі основні етапи:

Підготовчий етап – припускає створення оптимальних умов для стимулювання іншомовного професійно орієнтованого спілкування студентів, що виявляється як у формуванні потреби до висловлювання, так і у створенні ситуації спілкування іноземною мовою.

Етап стимулювання іншомовної комунікативної діяльності студентів. Розглядаючи процес стимулювання іншомовної мовленнєвої діяльності на цьому етапі, необхідно відзначити, що центральне місце в ньому займає залучення студентів до активної мовленнєвої діяльності.

Заключним етапом стимулювання навчальної діяльності студентів у межах процесу навчання іншомовного професійного спілкування є підведення підсумків роботи.

У своєму дослідженні ми використовували ігрові вправи, вони мають великий методичний потенціал: вони забезпечують мотивацію навчальної діяльності, створюють емоційну та позитивну атмосферу навчання, сприятливі умови для колективної взаємодії під час виконання ігрових та навчальних завдань. На заняттях – музикальна вітальня, заняттях-бесідах, ділових, рольових ігор важливу роль приділялася формуванню умінь поставити запитання етичного спрямування й дати на нього відповідь у процесі діалогічного режиму роботи. Студенти факультету іноземних мов були неуважними, більш стриманими, частіше допускали мовленнєві помилки ніж студенти філологічного факультету (українська мова, спеціалізація англійська мова). Ігрові вправи моделюють педагогічні ситуації які можуть виникати в педагогічній діяльності. Було розроблено загальну класифікацію ігрових вправ на основі ієрархії з восьми обґрунтованих критеріїв. Ці критерії класифікуються: 1) за метою-ігрові вправи для формування мовленнєвих навичок (лексичних, граматичних, слуховимовних, вимовних, орфографічних, графічних) та ігрові вправи для розвитку мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння в монологічній/діалогічній формі, читання, письма, перекладу); 2) за рівнем комунікативності - комунікативні ігрові вправи, умовно-комунікативні ігрові вправи та не комунікативні ігрові вправи; 3) за спрямованістю навчальної дії та отримання або видачу інформації – рецептивні ігрові вправи, репродуктивні ігрові вправи та продуктивні ігрові вправи; 4) за ступенем керування діями учасників – ігрові вправи з повним керуванням, ігрові вправи з частковим керуванням та ігрові вправи з мінімальним керуванням; 5) за наявністю рольового компонента – ігрові вправи з рольовим компонентом та ігрові вправи без рольового компонента; 6) за наявністю елемента змагання (на особисту/командну першість) та ігрові вправи без елемента змагання ; 7) з урахуванням рухливості - рухливі та статичні ігрові вправи; 8) за використання предметів – ігрові вправи з предметами та ігрові вправи без предметів [1].

Комунікативний потенціал містить в собі спрямовану рушійну силу людини, що виявляє свою сутність у вигляді здатності до комунікації перетворюючих змін у сфері внутрішнього світу особистості та професійної діяльності.

Використання на заняттях моделювання ситуацій в ігровій формі з забезпечує розвиток комунікативного потенціалу студентів як одного з вирішальних факторів підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі. Педагогічні ситуації, що використовуються систематично, сприяють моделюванню умов реального спілкування у процесі навчання, що відповідно веде до посилення мотивації щодо вивчення іноземної мови. Ігрові ситуації з рольовим компонентом сприяють посиленню мотивації участі студентів в іншомовному спілкуванні на заняттях та розвитку комунікативного потенціалу.

Комунікативний потенціал – це сукупність можливостей, засобів які можуть бути використані для рішення педагогічної задачі та сприяють ефективному досягненню мети. Відокремлюються такі складові як глибина потенціалу, міцність та перспективність. З позиції особистості вчителя в комунікативний потенціал ми вкладаємо такі складові: знання, вміння, здібності та особистісні якості майбутнього вчителя, це на нашу думку сприяє само актуалізації особистості та здатності до педагогічної діяльності.

Подальшу свою роботу ми вбачаємо у розробці спеціально спланованих педагогічних ситуацій які сприяють розвитку комунікативного потенціалу майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы// Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 18-21.

2. Мамчур І. А. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів як психологічна проблема // Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. – Рівне, 2004. – № 3. – С. 97–99.
3. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 1600 с.
4. Сура Н. А. Комунікативна спрямованість процесу навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою (практичний аспект) // Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки: Зб. наук. праць / ред. кол. В. В. Третяченко. – Луганськ. – 2002. – № 2(4). – С. 215–219.

УДК 378. 091. 33–027. 22: 37.041

Л. О. БІЛЯВСЬКА

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ФАХОВОЇ ПРАКТИКИ

У статті описані основні види самостійної роботи, що використовуються під час практики. Визначені вимоги, яких викладач має дотримуватися під час організації самостійної роботи студентів, враховуючи при цьому їхні індивідуальні особливості. Описані методи практичної самостійної діяльності, висвітлені питання стосовно функцій самостійної роботи в процесі проходження фахової практики майбутніх вчителів природничих дисциплін.

Ключові слова: самостійна робота, види самостійної роботи, методи самостійної діяльності.

Л. А. БЕЛЯВСКАЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

В статье описаны основные виды самостоятельной работы, которые используются во время практики. Определены требования, которых преподаватель должен придерживаться во время организации самостоятельной работы студентов, учитывая при этом их индивидуальные особенности. Описаны методы практической самостоятельной деятельности, освещены вопросы, которые касаются функций самостоятельной работы в процессе прохождения профессиональной практики будущих учителей естественных дисциплин.

Ключевые слова: самостоятельная работа, виды самостоятельной работы, методы самостоятельной деятельности.

L. O. BILYAVSKAYA

THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS DURING THE HOLDING OF PROFESSIONAL PRACTICE

The article is devoted to the question of organization of students' independent work during the professional practice passing. In the article is described basic types of independent work, which are used during the practice, also certain requirements that teacher must take into account during organization of independent work of students, taking into consideration their individual features. The methods of practical independent activity are described. Also, the questions that touch the functions of independent work in the process of professional practice passing of future teachers of natural disciplines are highlighted in the article.

Keywords: independent work, types of independent work, methods of independent activity.

На всіх етапах розвитку суспільства питання ефективної підготовки педагогічних кадрів завжди були в центрі уваги. Сьогодні система освіти, відповідно і підготовка вчителів, перебувають в стані перебудови, тому ця проблема є особливо актуальною. Це чітко відображено в основних нормативних документах, які регламентують стратегію розвитку освіти в Україні. У законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», у Концепції розвитку національної вищої освіти, Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» [3, с. 3–6] йдеться про загальні вимоги до вчителя, про обов'язки педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного рівня, педагогічної майстерності, загальної культури:

«Педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. У зв'язку з цим основна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління творчо мислячих, професійно компетентних педагогічних працівників» [6].

Одним із завдань становлення сучасного студента як майбутнього кваліфікованого фахівця є переведення його зі статусу об'єкта в статус суб'єкта навчання і діяльності [10]. Навчання – це складний процес, який здійснюється під керівництвом викладача, але в контексті Болонських реформ зростає роль саме самостійної роботи студента і самостійної пізнавальної активності його як суб'єкта професійної підготовки.

Метою статі є висвітлити питання щодо організації та видів самостійної роботи студентів в процесі проходження фахової практики.

Поняття «самостійна робота» різні вчені трактують по-різному. Так, Б. Єсіпов відзначає, що самостійна робота передбачає неодмінне поєднання самостійності мислення з самостійним виконанням розумових і фізичних дій [7]. Т. Ільїна трактує самостійну роботу як особливий вид фронтальної, групової та індивідуальної навчальної діяльності, який здійснюється під керівництвом, але без особистої участі вчителя [8], вимагає від учнів розумового напруження [12].

Педагоги минулого відзначали, що поряд з величезним значенням учительської майстерності головні цілі освіти досягаються тільки власними зусиллями тих, хто навчається. Ще у XVII ст. Ян Амос Коменський зазначав: «Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [9, с. 162].

У своїх творах Г.Сковорода порушував питання про значення самостійності зусиль у навчанні і підкреслював, що нерозумно випрошувати те, чого можеш сам досягти, сила педагога в його знаннях, доброчинності, любові до дітей і до своєї справи [11, с. 143–151].

А. Дістервег у своїх «основоположних рекомендаціях» вчителів зауважує: «Ти лише до того часу спроможний сприяти освіті інших, доки працюєш над власною освітою» [4, с. 67].

Проблема організації самостійної роботи досліджувалася багатьма вітчизняними вченими в різних аспектах. Загальні педагогічні аспекти цієї проблеми вивчали: А. Алексюк, В. Давидов, В. Загвязинський, В. Козаков, Г. Кудрявцева, І. Лернер, А. Матюшкін, Ю. Чабанський, П. Підкасистий.

Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Гальперін, С. Рубінштейн розглядали психологічні особливості самостійної роботи. У психолого-педагогічній літературі висвітлено різноманітні напрями досліджень самостійної діяльності, а саме: організаційні форми та методи; закономірності і принципи; залежність ефективності самостійної роботи від контролю; особливості мотивації; планування; специфіка самостійної роботи при вивченні різних дисциплін.

Різними аспектами самостійності студентів у педагогічному процесі вищого навчального закладу займалися вітчизняні педагоги і психологи А. Алексюк, Н. Анікеєва, П. Підкасистий, М. Портнов, Л. Рувинський. На думку вищезазначених вчених, самостійна робота як форма навчання є системою організації педагогічних умов, що забезпечують керівництво навчальною діяльністю студентів, яка проходить за відсутності викладача, без його безпосередньої участі й допомоги.

Самостійна робота розглядається вченими як діяльність індивіда, що здійснюється ним своїми власними силами без сторонньої участі. У навчанні вона є специфічною формою навчальної діяльності, що виконується під безпосереднім або опосередкованим керівництвом викладача, який передбачає конкретну мету, завдання, способи і методи її організації.

У психолого-педагогічній та методичній літературі існують різні підходи щодо класифікації видів самостійної роботи студентів.

Данилова Г. та Бровкіна Л. за характером діяльності визначають такі види самостійної роботи:

- **репродуктивну** – характеризується діяльністю виконавського відтворення за зразком, що є необхідним для оволодіння вміннями і навичками, особливо у практичних завданнях, виконанні лабораторних і практичних робіт тощо;

- реконструктивну – передбачає не тільки копіювання, а й вибір способів діяльності, використання здобутих знань, прийомів, дій в індивідуальних ситуаціях;
- евристичну – залучає до самостійного аналізу, сприяє тому, що студенти виходять за межі відомого зразка і висувують різні шляхи розв’язання, беруть участь в евристичних бесідах, формують питання, добирають докази за певною тезою;
- творчий – не обмежує майбутніх учителів лише засвоєнням нового, а й включає їх у створення нового. Вони спостерігають і вивчають факти і явища, висувують гіпотези, планують шляхи їх перевірки [1; 2, с.3-6].

На думку Л. Волошко, доцільно виділити такі види самостійної роботи:

- за дидактичною метою (з метою формування нових знань; формування нових практичних умінь та навичок; закріплення знань, умінь, навичок; розвитку навичок самоосвіти);
- за джерелом отримання інформації (з друкованими носіями; з використанням Інтернет-ресурсів):
 - за місцем виконання (аудиторна та позааудиторна);
 - за ступенем самостійності студентів (за зразком або репродуктивна; частково-пошукова або продуктивна; дослідницька або евристична);
 - за формою подання результатів (усна, письмова, конструкторська, інтерактивна);
 - за умовами виконання завдання (фронтальна; індивідуальна; у парах; у малих навчальних групах);
 - за видом управління (під безпосереднім керівництвом викладача; на основі співуправління; на основі самоуправління);
 - за видом контролю результативності (з обов’язковим контролем кожного студента; із вибірконим контролем) [5, с.67].

Таким чином, найбільш поширеними видами самостійної роботи у навчанні є:

- розв’язання задач, виконання вправ;
- вивчення окремого питання теми;
- самостійне складання схем, таблиць, діаграм;
- виконання лабораторних, практичних, творчих робіт, індивідуальних і групових завдань;
- проведення спостережень;
- використання довідкової літератури;
- робота з комп’ютером (написання звітів, доповідей, рефератів);
- проведення дослідницької роботи;
- робота з підручником;
- складання плану (уроку, конспекту лекції, екскурсії).

Під час фахової практики самостійна робота має певні особливості, що відрізняють її від навчально-пізнавальної діяльності в цілому. Викладач в організації самостійної роботи повинен враховувати індивідуальні особливості студентів, що можливо при дотриманні нижченаведених вимог:

- створення позитивного емоційного середовища на практиці;
- тактовне та своєчасне керівництво зі сторони викладача;
- поєднання індивідуальної та групової форм роботи студентів;
- поєднання аудиторного та позааудиторного місця проведення практики;
- розробка завдань різного рівня складності з теми, яка вивчається;
- індивідуальний підхід при складанні завдань для різних груп студентів;
- застосування обов’язкового або вибіркового контролю кожного студента.

Отже, основними видами самостійної роботи студентів під час проходження фахової практики ми виділяємо такі:

Евристичний. Під час виконання евристичної самостійної роботи пізнавальна діяльність спрямована на розв’язання проблемної ситуації, яку створює педагог або безпосередньо самі студенти. В результаті таких дій формується вміння бачити навчальну проблему, самостійно виявляти причину її виникнення, розробляти алгоритм її вирішення.

Пошуково-аналітичний. До цього виду самостійної роботи ми відносимо завдання пов'язані з самостійними спостереженнями студентів у природі та ведення відповідно щоденника спостереження.

Нотування спостережень – перша умова практичної роботи в природі. Розмаїття явищ у природі робить будь-яке спостереження при уважному веденні запису оригінальним науковим матеріалом. Такі записи у період проходження фахової практики в майбутній роботі вчителя стануть незамінним посібником. У записах слід чітко розмежовувати особисті спостереження, пояснення викладача і власні здогади. Всі записи здійснюються у період проведення фахової практики.

Таким чином, здійснюючи записи, студенти не тільки фіксують побачене, а й вчаться порівнювати, систематизувати, аналізувати весь комплекс знань, в результаті чого забезпечується перетворення навчання в активний процес мислення шляхом структурування навчального матеріалу й моделювання проблемних ситуацій і пізнавальних задач з метою набуття професійно необхідних знань, умінь та навичок.

Самостійна робота із формування вмінь та навичок практичної роботи. Під час проходження фахової практики студенти не просто здобувають нові знання, а й використовують їх у практичній діяльності. Під час практики вони повинні самостійно зібрати, зафіксувати, описати зібраний матеріал.

Саме ці дії дають можливість поєднати теорію з практикою. Під час збирання та фіксування матеріалу, наприклад, гербарних зразків, студенти набувають навичок роботи з лабораторним обладнанням, хімічними препаратами тощо, а під час описування вищезазначеного повторюють пройдений теоретичний матеріал на лекціях, лабораторних роботах. Саме цей досвід роботи допоможе в подальшому майбутнім вчителям природничих дисциплін виконувати завдання, пов'язані з роботою на навчально-дослідних ділянках, у куточку живої природи, під час організації дослідницької роботи учнів.

Дослідницький. Під час виконання дослідницької самостійної роботи перед студентами розкриваються нові сторони досліджуваних явищ та об'єктів. Здійснюється всебічний аналіз поставлених теоретичних та практичних завдань, висловлюються власні судження та переконання, самостійна робота реалізується через науково-дослідницьку діяльність.

Науково-дослідна робота є одним з основних складових елементів фахової практики студентів. Вона повинна навчити їх методики проведення шкільних наукових і польових дослідів (визначення теми, проведення спостережень за рослинами і тваринами, оформлення результатів роботи), ознайомити з правилами ведення щоденника дослідницької роботи. Завданням науково-дослідної роботи є: вивчення методики проведення натуралістичної роботи, зокрема ознайомлення з різними видами літніх завдань, їх складання з урахуванням шкільної програми, принципами добору і розміщення рослин і тварин у куточку живої природи та керівництва роботою учнів у ньому.

Найголовнішими вимогами до організації науково-дослідної роботи студентів є: профорієнтаційна спрямованість, зв'язок з шкільним курсом біології, хімії та географії.

Таким чином, сучасний вчитель повинен бути ініціативним, цілеспрямованим та творчим фахівцем, маючи при цьому високий рівень теоретичної і практичної підготовки, вміти самостійно приймати рішення, впливати на утворення комплексу провідних життєвих компетенцій учнів, вміти ефективно і толерантно функціонувати в соціальних групах, співпрацювати з іншими людьми. Тому особливої актуальності набувають функції самостійної роботи.

Самостійна робота виконує такі функції: навчальну, розвиваючу, пізнавальну, виховну, комунікативну, мотиваційну, прогностичну, коригуючу.

Суть навчальної функції полягає в опрацюванні першоджерел, тобто теоретичного матеріалу. Це сприяє більш глибокому осмисленню вже засвоєної суми знань, закріпленню умінь та навичок, здобутих під час лабораторних занять.

Розвиваюча функція спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь та навичок майбутніх учителів природничих дисциплін.

Пізнавальна – полягає в опануванні нової суми знань, набутті нових умінь та навичок дослідницької роботи, які будуть необхідні згодом.

Виховна функція – спрямована на формування таких якостей, як цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість.

Комунікативна – спрямована на формування таких якостей особистості, як доброзичливість, поступливість, чуйність, тактовність.

Мотиваційна – забезпечує отримання задоволення студентів від результатів пізнавальної діяльності і, відповідно, прагнення досліджувати щось нове.

Суть прогностичної функції полягає у вмінні вчасно передбачити і оцінити як можливий результат, так і сам процес виконання завдання.

Коригуюча функція визначається вмінням вчасно коригувати свою діяльність.

Отже, самостійна робота повинна забезпечити:

- поглиблення та закріплення знань, умінь та навичок;
- здатність до творчої праці;
- критичність та креативність мислення;
- системність знань та способів практичних дій;
- самостійність виконання певних типів завдань;
- аналіз поставлених завдань та висловлювання власних суджень.

Таким чином, самостійна робота є однією з важливих і широко обговорюваних проблем у сучасній дидактиці. На нашу думку, самостійна робота студентів під час проходження фахової практики є наслідком точно організованої навчальної діяльності на лекційних, лабораторних та практичних заняттях, що мотивує самостійне її розширення, поглиблення й продовження у вільний час. Відповідно викладач повинен організовувати роботу студента, розробивши програму його самостійної діяльності з оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а також здійснювати безпосереднє керівництво нею.

Самостійна робота у контексті нашого дослідження розглядається як специфічна форма (вид) навчальної діяльності, що характеризується вищепереліченими її особливостями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бровкіна Л. Професійне зростання педагогів /Л. Бровкіна // Завуч. – 2005. – №2. – С. 3–6.
2. Волошко Л. Б. Технологія організації самостійної роботи студентів [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em16/content/10moetio.htm>
3. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в 21 столітті / Г. С. Данилова // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 6–9.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
5. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / под ред. Медынского. Е. Н. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 67.
6. Енциклопедія освіти; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. Есипов – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
8. Ильина Т. А. Педагогика. / Т. Ильина– М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
9. Коменский Ян Амос. Великая дидактика / Ян Амос Коменский // Избранные педагогические сочинения. – М., 1965. – С. 162.
10. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник /А. І.Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
11. Сковорода Г. С. Благодарный Еродий // Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогика, 1988. – С. 143–151
12. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

М. С. ГОЛОВАНЬ

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Описано реалізацію компетентнісного підходу в умовах кредитно-модульної системи організації навчання майбутніх фахівців фінансового профілю в економічному вищому навчальному закладі (ВНЗ). Розкрито систему загальних та професійних компетенцій майбутніх фінансистів. Модель методичної системи складається з цільового, змістового, процесуального, організаційно-управлінського та результатно-оцінного функціональних компонентів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійні компетенції, методична система, кредитно-модульна система організації навчання.

М. С. ГОЛОВАНЬ

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИНАНСОВОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Описана реализация компетентностного подхода в условиях кредитно-модульной системы организации обучения будущих специалистов финансового профиля в экономическом высшем учебном заведении. Цель обучения сформулирована в виде системы общих и профессиональных компетенций. Модель методической системы состоит из целевого, содержательного, процессуального, организационно-управленческого и результативно-оценочного функциональных компонентов.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональные компетенции, методическая система, кредитно-модульная система организации обучения.

M. S. GOLOVAN

CREDIT MODULE SYSTEM OF STUDIES ORGANIZATION OF FUTURE FINANCIERS IN CONDITIONS OF COMPETENCY APPROACH

The realization of competence approach is described in the conditions of credit-module systems of studies organization of future financiers of economic institution of higher education. The teaching purpose is formulated as a system of general and professional competency. The model of the methodical system consists of special purpose, rich in content, procession, organizationally administrative and successfully-evaluative functional components.

Keywords: competence approach, professional competency, methodical system, credit-module system organization of teaching.

Процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, наміри України щодо входження в Європейський освітній простір зумовили необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Однією з передумов входження України до європейського та світового освітнього простору є запровадження в систему вищої освіти вимог Болонської декларації, спрямованої на формування загальноєвропейської системи вищої освіти із спільними фундаментальними принципами функціонування. Кредитно-модульна система організації навчального процесу, ефективність якої доведено досвідом провідних європейських і вітчизняних вищих навчальних закладів, та компетентнісний до змісту вищої освіти, вимагає суттєвих змін у підходах до формування як змісту навчання, так і його структури та організації. Особливої уваги потребує проблема розвитку професійної компетентності фахівців в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Ступінь розробленості проблеми. У контексті основних положень Болонського процесу в останні роки з'явилися праці, в яких висвітлюються: методологічні аспекти досліджуваної

проблеми (І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, В. В. Грубінко, В. С. Журавський, М. З. Згуровський, Ю. К. Рудавський, М. Ф. Степко, В. Д. Шинкарук); проблема модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, П. І. Сікорський, , А. В. Фурман, Н. І. Шиян, П. А. Юцявичене); питання організації кредитно-модульної системи навчання (Я. Я. Болюбаш, І. В. Мороз, П. І. Сікорський, О. М. Спірін, М. Ф. Степко, Л. Л. Товажнянський, В. Д. Шинкарук), проектування педагогічних систем і технологій професійної підготовки фахівців (В. П. Безпалько, В. В. Раєвський, І. Я. Лернер, О. В. Пехота, С. О. Сисоєва).

Проблему компетентнісного підходу у навчанні досліджували російські та українські вчені: В. А. Болотов., Н. М. Бібік, І. О. Зимня, В. В. Серіков, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторський, В. Д. Шадриков та ін. В останні роки зріс інтерес до проблеми реалізації компетентнісного підходу в умовах кредитно-модульної системи організації навчання. Зокрема, в роботах О. М. Бобонової [1], М. Ю. Кадемії та Л. П. Василевської-Скупи [4], Л. Шевченко [7] описано проектування кредитно-модульної методичної системи підготовки педагогічних кадрів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі в умовах становлення компетентнісного підходу. У роботі [3] нами побудована компетентнісна модель випусника економічного вищого навчального закладу (ВНЗ) напряму підготовки «Фінанси і кредит». Невирішеною залишається проблема реалізації компетентнісного підходу в умовах кредитно-модульної системи організації навчання майбутніх фахівців взагалі і фінансового профілю в економічному ВНЗ зокрема.

Метою статті є розкриття структури кредитно-модульно-компетентнісної моделі методичної системи навчання майбутніх фахівців фінансового профілю в економічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У процесі побудови кредитно-модульної системи організації навчання майбутніх фахівців фінансового профілю в умовах компетентнісного підходу ми дотримувалися таких положень.

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей, добору змісту освіти, організації освітнього процесу і оцінки результатів освіти. Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для активного набуття студентами системи компетенцій.

Компетенція – це сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки особи, необхідної для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері (А. В. Хуторський [6, с. 141]). Поняття «компетенції» фіксує коло заданих ззовні цілей і способів діяльності, тобто відображає переважно соціальний бік діяльності суб'єкта. Так, у професійній діяльності компетенція суб'єкта визначається посадовими обов'язками й посадовою інструкцією, а в системі освіти – цілями навчальної діяльності суб'єкта освіти і навчальним планом.

Компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [2, с. 30]. Компетентність виявляється в успішно реалізованій у діяльності компетенції і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності. Поняття «компетентності» відображає внутрішній бік діяльності суб'єкта з реалізації тих цілей, які задані в понятті «компетенції». Тому ми погоджуємося з думкою Ю. М. Швалба про те, що найбільш обґрунтованим поняттям компетентності є її визначення як здатності суб'єкта до вирішення певного класу завдань [8, с.31].

Професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, досвіду, здібностей та готовності і здатності особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності.

Перелік та зміст професійних компетенцій, якими повинен володіти майбутній фахівець фінансового профілю сформульований нами в роботі [3]. Професійні компетенції поділені на *загально-професійні* у відповідності з видами діяльності і *профільно-професійні*, а для магістратури використано поняття *професійно-спеціалізовані* компетенції. *Загально-професійні*

компетенції окреслюють коло здатностей особистості до теоретичного, методологічного використання теоретичних основ їх професійної діяльності. *Профільно-професійні* компетенції вказують на професійний профіль випускника, ідентифікують його професійну діяльність в конкретній предметній галузі на відповідному кваліфікаційному рівні. *Професійно-спеціалізовані* компетенції розкривають спеціалізацію магістерської освітньої програми. *Загально-професійні компетенції*: загальноекономічна, організаційна, обліково-аналітична, планово-економічна, контрольна, технологічна, навчально-методична, дослідницька, управлінська. *Профільно-професійні компетенції*: фінансово-бюджетна, податково-бюджетна, фінансово-правова, у сфері фінансів підприємств, фінансово-кредитна, страхова, у сфері фінансового ринку.

При формуванні складу і змісту компетенцій ми виходили з розуміння того, що кожна компетенція має когнітивну (знання і розуміння), діяльну (практичне й оперативне застосування знань) і мотиваційно-ціннісну (цінності як органічна частина способу сприйняття і життя з іншими людьми в соціальному контексті) і емоційно-вольову складові. Компетенції повинні бути поділені за певною ознакою на окремі групи по 5-7 компетенцій, що особливо важливо при формуванні засобів оцінювання рівня набуття компетенцій.

Оскільки компетенції фахівця обумовлені конкретними видами його професійної діяльності і переліком узагальнених завдань, для вирішення яких спеціаліст повинен актуалізувати знання, уміння та досвід діяльності, тому компетенції повинні подаватися у вигляді їх складових: знань, умінь та досвіду діяльності. Досвід діяльності відбиває рівневий характер освоєння компетенцій, тому потрібно здійснити декомпозицію компетенцій на «знання» та «уміння». Це дозволить визначити конкретний зміст дисципліни і допоможе визначити ступінь сформованості компетенцій. При цьому знання та уміння повинні копіювати розпізнавальні особливості компетенцій, чітко визначати необхідні для її освоєння зміст і технології.

«Мова діяльності» як результат навчання описується в категоріях професійних функцій і завдань, які повинен успішно вирішувати випускник, а «мова здатностей» описує необхідні для цього якості і властивості людини. Одна й та ж компетенція може проявлятися у розв'язанні як різних професійних завдань, так і завдань соціального й особистісного плану. У свою чергу, у процесі розв'язання конкретного завдання може проявлятися відразу кілька компетенцій.

Компетенції й задачі професійної діяльності пов'язані між собою: компетенції відбивають «внутрішні» властивості і якості (внутрішній контекст), а задачі професійної діяльності – зовнішні обставини (зовнішній контекст) і результати.

Таким чином, створення освітньо-професійної програми (ОПП) вимагає попередньої побудови матриці узгодження функцій і завдань професійної діяльності і компетенцій випускника. Наявність переліку професійних задач, в яких знаходять відображення та чи інша компетенція, власне, й дозволяє перекинути місток від компетенцій як *формалізованих цілей* вищої професійної освіти до *змісту модулів* і засобів оцінки ОПП.

Освітній модуль можна виділити шляхом групування задач, в яких проявляється одна й та ж компетенція. Тоді ці задачі й складуть змістову основу навчальних та контрольних завдань, розв'язання яких буде складати зміст даного модуля. Професійні задачі можуть бути згруповані за функціями професійної діяльності, або на основі тієї галузі знань, в рамках якої успішно вирішуються дані завдання.

Освітній модуль – це високоорганізована й адекватна структурі змісту освіти особистісно-розвивальна система психологічного, дидактичного і методичного забезпечення процесу засвоєння студентом певного компонента змодельованого соціокультурного досвіду. В освітньому модулі (табл. 1) ми виділяємо цілісну сукупність взаємопов'язаних компонентів, особистісно-розвивальний характер яких визначається спрямованістю їх змісту на розвиток потребнісно-мотиваційної, когнітивної, діяльної, ціннісно-рефлексивної та емоційно-вольової сфер особистості майбутнього фахівця.

Кожний змістовий модуль складається з таких компонентів: *специфікації модуля* (назви модуля, цілей та результатів навчання, критеріїв оцінки результатів, рівнів засвоєння, вимог до об'єкту оцінювання, вхідних вимог, нормативної тривалості навчання, пояснювальної записки); *навчального матеріалу* (сукупності текстового матеріалу і дидактичних засобів його

опанування); *оцінних матеріалів* (сукупності дидактичних вимірювальних засобів із встановлення рівня досягнення результатів навчання).

Опанування студентом певного змістового модуля призводить до освоєння відповідного набору компетенцій і зараховується йому у вигляді певної кількості кредитних одиниць.

Таблиця 1

Структура освітнього модуля у вимірах компонентів змісту фахової освіти

№ з/п	Зміст компонентів фахової освіти	Зміст структурних компонентів освітнього модуля	Компонент професійної компетентності	Методи формування
1.	Цілі навчання	Цільовий компонент	Потребнісно-мотиваційний	Прийоми формування та розвитку мотивів навчання
2.	Знання (система науково-професійних знань, моральних та ціннісних норм, ставлень)	Змістовий модуль	Когнітивний	Пояснювальний, ілюстративний, репродуктивний, проблемний, дослідницький
3.	Способи діяльності (уміння та навички)	Модуль формування способів діяльності	Діяльнісний	
4.	Досвід творчої та науково-дослідної діяльності	Евристичний модуль	Усі компоненти	Частково-пошуковий (евристичний), дослідницький
5.	Досвід саморегуляції засвоєння змісту освіти й духовно-морального саморозвитку	Модуль формування саморегуляції засвоєння змісту освіти й духовно-морального саморозвитку	Ціннісно-рефлексивний	Вправи у плануванні, самоорганізації навчальної роботи й поведінки, контроль і самоконтроль навчальних дій і поведінки
6.	Досвід емоційно-вольового ставлення до процесу, результату діяльності, духовних цінностей, світу в цілому	Афективно-розвивальний модуль	Емоційно-вольовий	Створення емоційно-моральних ситуацій та емоційного переживання знань і умінь

Загальна схема побудови компетентнісних моделей випускників і націлених на них ОПП полягає у розв'язанні таких взаємопов'язаних завдань: 1) виявлення переліку функцій і завдань професійної діяльності з кожного напрямку і рівня підготовки; 2) побудови та уточнення переліку компетенцій випускників; 3) узгодження між собою переліку компетенцій і переліку функцій і завдань; 4) визначення способів вимірювання компетенцій; 5) визначення нормативного значення кожної компетенції на предмет визнання її рівня достатнього для здійснення професійної діяльності.

У процесі формування та розвитку професійної компетентності будемо дотримуватися таких підходів: *компетентнісного підходу*, який передбачає створення умов для опанування комплексу професійних компетенцій в сучасному економічно нестабільному суспільстві; акцентуванні уваги на способах і характерові дій, укріплення взаємозв'язку між мотиваційною і ціннісно-орієнтаційною складовою особистості; *діяльнісного підходу*, оскільки розвиток особи

відбувається тільки в діяльності; *особистісно орієнтованого підходу* до процесу навчання, який сприяє включенню студентів у навчально-пізнавальну діяльність і зорієнтований на розвиток внутрішньої мотивації особистості, формування активної позиції студента, формування професійного інтересу, індивідуального підходу до студентів, організацію зворотного зв'язку; *аксіологічного підходу*, спрямованого на формування ціннісних орієнтацій особистості; *системного підходу*, враховуючи, що інформатична компетентність і процес її розвитку є складними системами.

Спираючись на зазначені вище положення, зафіксуємо такі вимоги щодо конструювання змісту освіти, принципів, методів і форм кредитно-модульного навчання: а) адекватність змісту освіти потребам у розвитку всіх структурних компонентів особистості студента та потребам суспільства; б) адекватність змісту освітнього модуля компонентам змісту освіти в їх діалектичній єдності; в) адекватність принципів кредитно-модульної системи організації навчання його процесуальним компонентам; г) спрямованість методу цільових орієнтацій групи методів навчання на конкретні компоненти змісту освіти; д) відповідність форм організації навчання її цілям, змісту й методам.

Кредитно-модульна система організації навчання ґрунтується на принципах порівняльної трудомісткості кредитів, кредитності, модульності, паритетності, організаційної динамічності, усвідомленої перспективи, методичного консультування, діагностичності тощо. Перелічені принципи дозволяють виділити структурні компоненти модуля в кредитно-модульній системі організації навчання, які дозволять сформувати професійну компетентність у студентів як в рамках аудиторної, так і поза аудиторної самостійної роботи: *цілі навчання*, що включають мотиваційну, когнітивну та діяльнісну складову; *інформаційне забезпечення*, що реалізується в ході навчального процесу на лекціях, семінарських та практичних заняттях, самостійній аудиторній та поза аудиторній роботі студентів; *інструментальне забезпечення*, яке включає цільову програму дій студента, рекомендації викладача щодо реалізації цільової програми дій, консультації викладача; *мотиваційне забезпечення*, спрямоване на підтримку пізнавальної мотивації студента на високому рівні; *систему контролю* за виконанням поставлених цілей, включаючи систему самоконтролю.

Цілі навчання, реалізовані крізь призму модульного підходу, дозволяють створити інформаційно-методичне й консультаційне забезпечення, яке дає можливість студенту самостійно працювати з навчальним матеріалом, використовуючи його повністю або вибираючи з нього фрагменти у відповідності зі своїми освітніми потребами.

У нашому дослідженні компонентами методичної системи є: мета, зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання та критерії оцінювання результатів навчання.

Побудова моделі кредитно-модульно-компетентнісної системи навчання складається з таких завдань [5, с. 16]: визначення переліку компетенцій, які повинні бути сформовані у процесі навчання; визначення переліку модулів навчальної програми, які забезпечать формування виділених компетенцій; визначення обсягу кредитів для кожного модуля, залежно від його трудомісткості; розробки модулів.

Професійна компетентність як цільовий компонент методичної системи навчання майбутніх фахівців фінансового профілю передбачає усвідомлену мотивацію економічної діяльності: ефективне, творче й відповідальне застосування знань, умінь та досвіду діяльності у стандартних і нестандартних професійних ситуаціях; готовність до конструктивної співпраці і міжособистісного діалогу з партнером.

Змістовий компонент методичної системи передбачає реконструкцію стандартного змісту навчання з включенням до нього завдань ситуативного характеру, розв'язання яких потребує міжпредметних знань, використання інформаційних технологій; нестандартних, які вимагають уміння дослідницького пошуку економічних даних в комп'ютерних мережах, інформаційно-професійної співпраці і прогнозування соціальних наслідків професійних рішень.

Процесуальний компонент методичної системи передбачає розробку спеціальних засобів методичного забезпечення ситуацій формування професійної компетентності (різномірних завдань та навчально-методичних вказівок, мультимедійних засобів навчання, мережних комп'ютерних засобів контролю, рейтингової оцінки навчальних досягнень, системи

консультативної підтримки самостійної роботи тощо), які активізують мотиваційні та рефлексивно-творчі функції студентів у процесі навчання.

Організаційно-управлінський компонент пов'язаний з вибором системи організації навчання, форм і засобів навчання, а також з управлінням якістю освітнього процесу на кожному з етапів навчання. Засоби як компонент методичної системи включають: навчально-методичне забезпечення (розгорнуту робочу навчальну програму, курс лекцій, курс семінарських, практичних та лабораторних робіт, методичні рекомендації щодо самостійної роботи студентів), персональні комп'ютери, локальну й глобальну комп'ютерну мережу, інформаційно-комунікативне навчальне середовище. Організаційні форми: лекції, семінарські, практичні та лабораторні роботи, індивідуальні заняття, самостійну роботу. Методи навчання: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, дослідницький, діалогічний, проектний, що стимулюють розвиток досвіду рефлексії та творчості.

Результативно-оцінний компонент відбиває вимоги до професійної підготовки студентів і пов'язаний з різноманітними формами контролю і оцінюванням рівня навчальних досягнень у процесі реалізації цілей і змісту на кожному з етапів навчання.

Логіка розгортання методичної системи формування професійної компетентності передбачає поступове зростання особистісної активності, нарощування досвіду рефлексії, комунікації і творчої діяльності студентів у процесі навчання. Динаміка зміни ситуації формування професійної компетентності студентів полягає в переході від формально засвоєних знань, умінь і навичок до їх рефлексивно-вмотивованого осягнення, від репродуктивної навчальної діяльності до проблемно-творчої, від зовнішньо-діалогічного спілкування до емоційно-ціннісного діалогу.

Функціонування побудованої методичної системи навчання буде ефективним, якщо виконані в своїй сукупності організаційні, психолого-педагогічні та дидактичні умови на всіх етапах її практичної реалізації, зокрема: формування інформатичної компетентності, буде однією з пріоритетних цілей навчання інформатики; буде здійснено добір змісту навчального матеріалу, достатнього для опанування інформатичних компетенцій, важливих для професійної діяльності майбутнього економіста; навчальний курс побудовано за модульним принципом з використанням модульно-рейтингової системи контролю; у процесі навчання використовуються методи й організаційні форми навчання, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів; поетапна реалізація формування професійної компетентності майбутнього економіста передбачає розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості студента, неперервне зростання його пізнавальної активності, нарощування досвіду рефлексивної, комунікативної і творчої діяльності; буде забезпечена готовність викладача до формування професійної компетентності студента в умовах кредитно-модульної системи організації навчання.

Подальшого дослідження потребує проблема визначення критеріїв та рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців фінансового профілю у процесі навчання у вищому навчальному закладі економічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобонова Е. Н. Проектирование методической системы подготовки педагогических кадров к использованию ИКТ в обучении в условиях становления компетентного подхода / Е. Н. Бобонова // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Вып. 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu>
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
3. Головань М.С. Компетентнісна модель випускника економічного ВНЗ напряму підготовки «фінанси і кредит» / М. С. Головань // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. Випуск 22–23 – Харків, УІПА, 2009. – С. 46–53.
4. Кадемія М. Ю. Формування ІКТ-компетентності педагога на основі кредитно-модульної системи / М. Ю. Кадемія, Л. П. Василевська-Скупа // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/Sitimn/2010_25/ formyvannya%20ikt.pdf

5. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ntf.vspu.ac.ru/files/_51/moduli.pdf
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.
7. Шевченко Л. Проектування кредитно-модульно-компетентної моделі навчання майбутніх учителів-предметників / Л. Шевченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: ПП «Жовтий О.О.», 2010. – Ч. 3. – С. 329–338.
8. Швалб Юрій Психологічні аспекти компетентного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 31–36.

УДК 37.02:377

О. А. СТАХОВА

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЕКОНОМІСТА

Обґрунтована необхідність формування основ самоосвітньої діяльності майбутнього економіста для його професійно-творчого розвитку; окреслено місце та роль систематизації та узагальнення знань у формуванні основ самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця. Проаналізовано важливість використання різних сучасних навчальних технологій, які покликані активізувати навчально-пізнавальну діяльність студента. Встановлено значимість самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця економічного профілю.

Ключові слова: узагальнення та систематизація знань, професійна освіта, професійна компетентність, самоосвітня діяльність економіста, пізнавальна діяльність студента.

Е. А. СТАХОВА

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ И ОБОБЩЕНИЕ ЗНАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКОНОМИСТА

Обоснована необходимость формирования основ самообразовательной деятельности будущего экономиста для его профессионально-творческого развития; определено место и роль систематизации и обобщения знаний в формировании основ самообразовательной деятельности будущего специалиста. Проанализирована важность применения разных современных обучающих технологий, которые призваны активизировать учебно-познавательную деятельность студента. Установлена значимость самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста экономического направления.

Ключевые слова: обобщение и систематизация знаний, профессиональное образование, профессиональная компетентность, самообразовательная деятельность экономиста, познавательная деятельность студента.

О. Е. STANOVA

THE SYSTEMATIZATION AND GENERALIZATION OF THE KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL EDUCATION AS THE BASIS OF ECONOMIST'S SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY FORMING

The article is devoted to the necessity of the forming of the self-educational activity of the future economists for their professional and creative development. The place and the role of the systematization and generalization of knowledge in the basis forming of self-educational activity of the future specialist are substantiated in this article.

The importance of using different modern technologies which activate cognitive activity of the students. The weight of the independent work in the process of the professional preparation of the future economists was determined.

Keywords: *generalization and systematization of the knowledge, professional competency, self-educational activity of the economist, cognitive activity of the student.*

Самоосвіта особистості набуває сенсу в той момент, коли людина переконується в необхідності систематичних дій, спрямованих на вдосконалення власних. Самоосвіта особистості є частиною її самовиховання, яке, зокрема, характеризується управлінням власною діяльністю відповідно до нових бажань, поглядів, інтересів. Професійна самоосвіта передбачає певний рівень розвитку людини, її готовності та здатності до самоаналізу, самооцінки в професії, до порівняння наявних особистісних якостей з необхідними професійними якостями.

У проєкті концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020) окреслено сучасний категоріально-понятійний апарат професійного навчання:

- навчання продовж життя – будь-яке навчання, що здійснюється на постійній основі з метою удосконалення знань, умінь, навичок, необхідних для трудової діяльності або виконання робіт поза її межами;
- неформальна освіта і навчання – будь-яка організована освітня діяльність поза рамками формальної системи освіти, що забезпечує певні види навчання;
- професіоналізм – інтегральна якість (новоутворення) суб'єкта праці, яка характеризує продуктивне виконання професійних задач, зумовлена творчою самодіяльністю і високим рівнем професійної самоактуалізації;
- професійна компетенція – загальна здатність особистості мобілізувати в професійній діяльності свої знання, вміння, а також загальні способи виконання дій;
- компетентність – самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до справи, вміння постійно вчитися, соціальна і професійна відповідальність.

Уважний аналіз змісту наведених понять свідчить про основний сучасний акцент у професійній освіті – самоосвітня діяльність з метою удосконалення професійних якостей.

Проблема удосконалення професіоналізму майбутнього фахівця розкрита у працях Л. Мітіної, В. Болотова, В. Сурикова, А. Маркової, І. Зязюна, В. Андрущенко, В. Кременя, Г. Півняка, С. Сисоєвої.

Проблему компетентнісного підходу досліджували такі українські вчені: І. Бех, Д. Гришин, О. Дубасенюк, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Подмазін, О. Пруцакова, В. Сериков. Простежується інтерес науковців до педагогічних проблем навчання і виховання у професійних закладах освіти: А. Алексюк, Г. Балл, А. Вербецький, М. Єрецький, Є. Клімов, І. Лернер, П. Лузан, М. Махмутов, В. Оконь, І. Підласий, В. Семиченко та ін.

Мета статті обґрунтувати необхідність формування основ самоосвітньої діяльності майбутнього економіста для його професійно-творчого розвитку; окреслити місце та роль систематизації та узагальнення знань у формуванні основ самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця.

Ефективна самоосвітня діяльність, зокрема економіста, передбачає розвиненість певних прийомів, методів, засобів самостійної пізнавальної діяльності. Основи таких прийомів мають бути сформовані у процесі формальної освіти і навчання, тобто в рамках навчально-виховного процесу професійного навчального закладу.

Сьогодні ми спостерігаємо у професійній освіті дві різні позиції:

- професійне навчання має бути максимально зорієнтоване на формування практичних професійних умінь та навичок [11];
- навчальні заклади професійної освіти мають зосередити зусилля на універсальній підготовці майбутніх спеціалістів [4].

На думку багатьох дослідників, «професія в найбільш чистому вигляді – це професія пошуку і освоєння знань» [8, с. 99]. Для оволодіння методами і прийомами пошуку та освоєння знань слід, по-перше, забезпечити розвиток у студента в процесі професійного навчання, прийомів розумової діяльності, таких як: аналіз, порівняння, зіставлення, класифікація, аналогія, систематизація, узагальнення, тощо.

Слід зазначити, що в науково-методичній літературі поняття узагальнення пояснюється і як результат, і як процес, і як метод, і як прийом мислення.

Узагальнення в його найбільш елементарній формі – це поєднання подібних елементів за випадковими спільними для них ознаками [9].

Узагальнення – перехід на більш високий ступінь абстракції шляхом виявлення спільних ознак предметів у дослідницькій області [6].

Перехід від поняття об'ємом V до іншого, з більш широким об'ємом V_1 , таким, що $V \subset V_1$ означає узагальнення [1].

Узагальнення означає перехід знання на більш високий рівень на основі встановлення для даних об'єктів спільних ознак чи спільних відношень [5].

Формуючи і розвиваючи у професійній освіті прийом розумової діяльності – узагальнення, маємо створити умови для розвитку здатності студента переходити від описів властивостей окремих об'єктів до знаходження і виділення їх у певній множині подібних об'єктів. Тобто студент має навчитися розпізнавати часткові та варійовані властивості об'єкта і виділяти його загальні властивості.

Узагальнення – продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак якостей явищ діяльності [3].

Узагальнення один із основних розумових процесів, який полягає в об'єднанні предметів чи явищ, подібних за будь-якими ознаками [7].

У науково-методичній літературі розрізняють емпіричні та теоретичні узагальнення [9]. Осинська В.Н. емпіричне узагальнення ділить на індуктивне та дедуктивне.

Індуктивне узагальнення має таку послідовність розумових операцій: аналіз – порівняння – абстрагування – узагальнення. У наших експериментальних дослідженнях ми апробували такі способи формування і розвитку прийому розумової діяльності – узагальнення, як однієї з основ здатності для самоосвіти у професійній діяльності економіста:

- узагальнення шляхом індукції, тобто переходу від міркувань, які мають часткове значення, до загальних закономірностей;
- узагальнення за допомогою об'єднання двох чи декількох закономірностей в одну більш загальну закономірність;
- узагальнення за допомогою перенесення закономірностей, властивих одній множині об'єктів, на інші множини об'єктів;
- узагальнення шляхом переходу від конкретних висловлень до тверджень, які оперують змінними величинами;
- узагальнення шляхом введення нових понять, правил, операцій.

Зрештою мета будь-якого узагальнення – побачити більш великі конструкції тверджень, ідей, методів, прийомів із наступною можливістю їх аналізу та використання. Найбільші можливості для формування і розвитку прийому розумової діяльності узагальнення має у професійній освіті вивчення дисциплін математичного циклу. Багато математичних понять є результатом узагальнення раніше засвоєних математичних понять. Найбільш поширеним і простим прийомом є заміна конкретних числових даних параметрами. Він має такий операційний склад:

- виділити в умові задачі конкретні числові дані;
- замінити виділені дані буквами (параметрами);
- сформулювати узагальнену задачу.

Наприклад:	Дано трикутник, коло і точка O . Побудувати відрізок, кінці якого лежать відповідно на трикутнику та колі, а дана точка O є його серединою.
Узагальнена задача	Дано фігури F_1 і F_2 та точка O . Побудувати відрізок, кінці якого лежать відповідно на фігурах F_1 та F_2 , а дана точка O є його серединою.

Відповідний приклад задач економічного типу із уже узагальненим змістом може виглядати так:

Менеджер за місяць разом із преміальними одержав Х грн. Відомо, що основна заробітна плати менеджера у Y раз більша, ніж премія. Знайдіть основну заробітну плату менеджера.

Інший прийом узагальнення – відкидання обмежень. Його суть полягає в тому, що одне із основних понять у задачі послідовно узагальнюється. Операційний склад такого прийому:

- виділити основні поняття в умові задачі;
- узагальнити послідовно ці поняття;
- сформулювати послідовність узагальнювальних задач.

У практичній діяльності ми виявили ряд способів «розвитку задачі»; перетворення задачі; конструювання задачі аналогічної даній, але більш складної; узагальнення задачі; конкретизація задачі й конструювання задачі, оберненої даній.

Поряд із завданням формування і розвитку прийому узагальнення, важливим фактором для зміцнення основ самоосвітньої діяльності майбутнього економіста вважаємо умови систематизації знань студента і, як наслідок, формування відповідного прийому розумової діяльності.

Систематизація дає змогу більш продуктивно використовувати пам'ять, оскільки звільняє від необхідності запам'ятовувати інформацію, як суму окреслених відомостей і фактів завдяки групуванню їх у більш великі одиниці, які краще утримувати в свідомості та відтворювати в потрібних випадках.

Систематизація – розташування інформації в певному порядку, у певній послідовності [5].

Систематизація – процес зведення розрізнених знань про об'єкти в єдину систему встановлення їхньої єдності [10].

Систематизації, очевидно, передують аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація, результат яких використовується в систематизації. Ознакою удосконалення прийому систематизації у зв'язку із накопиченням знань є можливість включити один і той же об'єкт у різні системи. Це дозволяє розкрити в ньому, можливо, нові властивості.

Класифікація (найважливіший вид систематизації) – розподіл об'єктів за групами на основі встановлення спільного і відмінного в них. Найчастіше систематизація використовується в навчальному процесі у формі складання схем і таблиць, які є продуктом аналізу, синтезу, узагальнення інформації. Створюються умови для охоплення певної множини понять, прослідковування розвитку вузлових понять, виявлення взаємовідношень між поняттями.

Крім використання різних сучасних навчальних технологій, які покликані активізувати навчально-пізнавальну діяльність студента, слід розуміти значимість самостійної роботи у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Завдання формування і розвитку навиків самостійної навчально-пізнавальної діяльності у процесі професійного навчання є сьогодні актуальним і при підготовці і молодшого спеціаліста, і бакалавра, і магістра.

На сучасному етапі розвитку суспільства освіченню можна вважати лише ту людину, яка здатна самостійно здобувати інформацію, перетворювати і використовувати її.

Метою сучасної освіти є навчання вчитися, вдосконалюватися у вибраній галузі, самостійно здобувати знання.

Професійний розвиток економіста у процесі самоосвітньої діяльності ми розглядаємо як процес переходу від одного якісного стану фахівця до іншого, вищого, а суттєві ознаки поняття «розвиватися» розкривають його зв'язок із самореалізацією і означають «розгортатися», «розвертатися», «досягти значного ступеня вияву», ставати професійно, розумово, духовно вищим, кращим, досконалішим.

Говорячи про самоосвітню пізнавальну діяльність студентів під час навчання у ВНЗ, можна сказати, що це питання деякою мірою досліджено. Ми акцентуємо увагу на проблемі формування основ самоосвітньої діяльності економіста у ВНЗ, як передумови його професійно-творчого розвитку у процесі професійної діяльності.

Розглядаючи питання умов розвитку дорослої людини, слід звернути увагу на особливості розвитку мислення. Мислення – це процес опосередкованого і узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях.

Мислення – найвищий ступінь пізнання. Саме через мислення розвивається інтелект. У дорослої людини співіснують усі типи мислення (наочно-дійове, образне, словесно-логічне), взаємодоповнюючи один одного. Для працівника характерне ще й професійне мислення, яке розвивається залежно від характеру професійної діяльності.

Професійна самоосвіта особистості набуває сенсу в той момент, коли фахівець переконується в необхідності систематичної діяльності, спрямованої на набуття або вдосконалення професійних якостей, подолання недоліків. Самоосвіта передбачає певний рівень розвитку людини, зокрема її мислення, передбачає готовність та здатність до самоосвітньої діяльності.

Робота над формуванням логічної, а не мнемонічної пам'яті, над формуванням мислення у процесі професійної підготовки у ВНЗ готує ґрунт для всебічного розвитку фахівця у процесі самоосвіти в професійній діяльності.

Проведені теоретичні і експериментальні дослідження дають підстави для таких методичних рекомендацій викладачам коледжів економічного профілю щодо розвитку прийомів розумової діяльності узагальнення і систематизації.

Засоби навчання для узагальнення та систематизації знань:

- традиційні – підручники, посібники, технічні засоби навчання;
- нетрадиційні – узагальнювальні та систематизувальні таблиці, залікові картки для індивідуального обліку тем, питань (які узагальнюються та систематизуються), зошити з друкованою основою;

- сучасні програмні засоби в умовах НІТ.

Студенти із різними здібностями та різним рівнем навченості засвоюють уміння узагальнювати неоднаково швидко і на різних рівнях, а тому потребують індивідуальної допомоги і відповідної кількості завдань. При організації роботи з формуванням уміння узагальнювати ефективним є використання індивідуальних навчальних карток, які містять спеціальну систему запитань і вправ, що забезпечує поступове наростання складності завдань.

Одним із зручних засобів узагальнення та систематизації знань є узагальнювальні та систематизувальні таблиці. Особливості використання засобів знако-символьної наочності (малюнки, креслення, схем, таблиць, графів) при формуванні умінь узагальнювати:

- роботу із засобами знако-символьної наочності доцільно починати із простіших, відомих студентам прикладів;

- ускладнення роботи із засобами знако-символьної наочності може йти шляхом підвищення рівня самостійності виконання студентами завдань;

- при використанні узагальнювальних та систематизувальних схем, таблиць необхідно забезпечити активність студентів, урізноманітнюючи завдання:

- доповнити зображення (схеми, таблиці, графи, креслення) елементами, яких не вистачає;

- вказати зайві елементи і спростити завдання;

- замінити окремі елементи схеми або таблиці більш раціональними;

- замінити окремі елементи схеми або таблиці узагальненим елементом, обґрунтувати його доцільність;

- конкретизувати та обґрунтувати окремі елементи малюнка, схеми, таблиці, графи.

З метою узагальнення та систематизації знань студентів доцільно використовувати такі види:

– задачі:

– задачі з параметрами;

– задачі без числових та буквених даних;

– задачі з недостатньою та зайвою кількістю даних;

– задачі з обмеженнями;

– конструктивні задачі, наприклад, на побудову;

– завдань:

– розв'язування задач різними способами;

– складання текстів задач за заздалегідь підготовленим малюнком;

– формулювання аналогічних, обернених та узагальнених задач.

Варто частіше проводити окремі заняття, спрямовані на узагальнення та систематизацію знань з конкретної навчальної дисципліни професійної підготовки. Такі заняття доцільно планувати, враховуючи можливі структурні елементи:

- оглядовий виклад теми (розділу);
- оглядова узагальнювальна бесіда;
- аналітико-систематичний розгляд схематичних ілюстрацій, таблиць, діаграм, тощо;
- узагальнені практичні та лабораторні досліди, спостереження;
- узагальнювальні комплексні завдання;
- самостійна робота студентів із підручником за інструкцією викладача.

Узагальненню та систематизації знань студентів сприяє навчання їх самостійно працювати з навчальним текстом підручника, структурувати теоретичний матеріал, підбирати вдалі ілюстрації, приклади нової навчальної інформації.

У процесі формування прийомів розумової діяльності узагальнення та систематизації, надзвичайно важливе значення мають висновки, які роблять викладач та студенти після засвоєння кожного важливого поняття або твердження та виконання завдання наприкінці обговорення певного питання.

Вся пізнавальна діяльність студентів має бути спрямована на встановлення причинно-наслідкових зв'язків та самостійне формулювання висновків. Педагогічна майстерність викладача має полягати в організації цього процесу, збудженні мотивів, інтересу та здатностей до такої пізнавальної діяльності студента. Педагог, з одного боку, коректно має уточнювати відповіді студентів, вносити правки, доповнювати, розширювати з метою кращого узагальнення, систематизації. З іншого боку, викладач має правильно зорієнтуватися зі ступенем свого втручання, щоб не знизити активність самостійного пошуку студента.

Систематизацію та узагальнення знань доцільно здійснювати регулярно, використовуючи різні їх рівні: в обсязі одиниці засвоєння знань з матеріалу теми; в обсязі пункту, розділу, чи навчального року. Залежно від цього, шляхи і прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів мають бути різними. Однак, центральну позицію в діяльності викладача має займати пошук, відбір та створення оптимально придатних для вказаних цілей систем завдань та задач.

При систематизації та узагальненні знань студентів важливе значення мають логічні взаємозв'язки та відношення. Підвищення логічного розвитку студентів є передумовою ефективності розвитку прийомів систематизації та узагальнення знань. Варто включити в систему навчальних вправ також завдання логічного характеру.

Логічно виважений викладачем розподіл навчального матеріалу за формами занять (лекція, практичне, семінарське заняття, лабораторна робота) може поліпшити умови узагальнення та систематизації знань, оскільки дасть змогу оптимально ілюструвати існуючі зв'язки між об'єктами, що вивчаються.

Викладачам слід звернути увагу на освоєння методу графів. Графові зображення мають переваги над традиційно використовуваними таблицями, схемами і т.п., а саме:

- розчленяють твердження на ряд елементарних кроків;
- немає непотрібного і випадкового матеріалу;
- підвищується можливість знайти зв'язки між новою і попередньою систематизацією знань (нові і старі елементи знань відрізняються на графових зображеннях кольором).

Основними компонентами здібностей, які потрібно розвивати, вважаємо вміння узагальнювати і систематизувати нову інформацію, зокрема, професійного змісту. Психологами досліджено, що відношення між об'єктами зберігаються в пам'яті значно довше, ніж окремі предмети. Якщо об'єкти розташовані в суворо продуманій системі, то їх сприйняття вимагає мінімальних зусиль; хаотичне їх розташування вимагає більшого вольового напруження. Схеми, які відображають відношення між поняттями дозволяють краще зберегти в пам'яті нову інформацію. У схемах і таблицях виділяються не тільки елементи системи, але відображаються і системоутворюючі зв'язки між ними.

Таким чином, формування, узагальнення і систематизація знань у процесі професійної освіти – одне із найважливіших завдань кожного викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз Г. П. Обобщения при решении задач с помощью векторов // Математика в школе. – 1978. – № 2. – С. 47–50.
2. Концепція розвитку професійної освіти й навчання в Україні (2010–2020pp.): проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/gr/obg/2009>
3. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000.
5. Онищук В. О. Узагальнення та систематизація знань учнів. – К.: Радянська школа, 1970. – 134 с.
6. Осинская В. Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике. – К.: Рад. школа, 1989. – 192 с.
7. Падалка О.С., Несимчук А.С. Педагогічні технології: навч. посібник. – К.: Українська енциклопедія, 1995. – 253 с.
8. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалёва; под. ред. М. С. Ковалёвой. – М.: Аспект Пресс, 1997.
9. Пospelов Н. Н., Пospelов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
10. Слепкань З. М. Психолого-педагогические основы обучения математики. – К.: Радянська школа, 1983. – 192 с.
11. Хоменко М. П. Організаційно-методичне забезпечення практичної підготовки студентів техніко-технологічних спеціальностей у вищих аграрних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2005.

УДК 613:378

Ю. І. ПАЛІЧУК

СТРУКТУРА, ЗМІСТ І ФУНКЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЕКОНОМІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Визначено основні компоненти здоров'язбереження в освітньому процесі економічного ВНЗ (аксіологічний, гносеологічний, діяльнісний, вольовий). Охарактеризовано три блоки змісту здоров'язберезувальної освіти (інваріантний, варіативно-фаховий, варіативно-індивідуальний). Конкретизовано змістовий компонент здоров'язбереження, що охоплює розумове, фізичне, психогігієнічне, моральне, екологічне і статеве виховання студентської молоді. Уточнено функції здоров'язбереження (формувальна, інформативно-комунікативна, діагностична, адаптивна, рефлексивна, інтеграційна).

Ключові слова: здоров'язберезувальна освіта, структура здоров'язбереження, зміст і функції здоров'язбереження.

Ю. И. ПАЛИЧУК

СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ И ФУНКЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Определены основные компоненты здоровьесбережения в образовательном процессе экономического вуза (аксиологический, гносеологический, деятельностный, волевой). Охарактеризованы три блока содержания здоровьесберегающего образования (инвариантный, вариативно-профессиональный, вариативно-индивидуальный). Конкретизированы содержательный компонент здоровьесбережения, охватывающий умственное, физическое, психогигиеническое, нравственное, экологическое и половое воспитание студенческой молодежи. Уточнены функции здоровьесбережения (формирующая, информативно-коммуникативная, диагностическая, адаптивная, рефлексивная, интеграционная).

Ключевые слова: здоровьесберегающее образование, структура здоровьесбережения, содержание и функции здоровьесбережения.

STRUCTURE, CONTENT AND FUNCTIONS OF HEALTHY PRESERVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF ECONOMIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The main components of health-preservation in the educational process of economic higher education institutions (axiological, gnosiological, actional, volitional) are identified. Three blocks of content of health-preserving education (invariant, variant-professional, variant-individual) are characterized. Semantic component of health preservation, which embraces intellectual, physical, psycho hygienic, moral, ecological and sexual education of students, are concretized. Functions of health preservation (forming, informative-communicative, diagnostic, adaptive, reflexive and integrative) are specified.

Keywords: health-preserving education, structure of health preservation, content and functions of health preservation.

У вимогах освітнього стандарту до підготовки економістів зазначено, що рівень господарювання і фінансовий стан держави залежать не лише від нормативних документів, а насамперед від персоналу, його економічних знань і професійних умінь, підприємницьких здібностей й інших людських якостей. В реалізації основних професійних функцій економісту необхідні не тільки фундаментальна економічна підготовка, професійні знання, розрахунково-аналітичні вміння, а й такі фізичні якості, як здоров'я, сила, витривалість, оскільки його робота вимагає значних фізичних і психічних затрат енергії, великої концентрації уваги, пам'яті, спостережливості.

За останні роки зросла захворюваність студентської молоді на інфекційні хвороби: туберкульоз, грип, СНІД, кишкові інфекції, тяжкі форми сальмонельозу, дизентерії, гепатитів. Неухильно збільшується кількість дітей-інвалідів, випадків інсультів та інфарктів в учнівської та студентської молоді. Виникнення патологій значною мірою зумовлене вживанням молоддю алкоголю та наркотиків і тютюнопалінням.

Проблема навчання і виховання здорової людини, створення сприятливих для здоров'я умов навчання розглядалася багатьма представниками педагогічної науки. Відповідні аспекти є в працях К. Гельвеція, А. Дістервега, Ф. Ерісмана, Я. Коменського, П. Лесгафта, І. Мечнікова, І. Песталоцці, М. Пирогова, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого. У вітчизняній педагогіці на проблему здоров'язбереження учнів звертали увагу П. Блонський, Л. Виготський, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Питання здоров'я і здоров'язбереження студентів мають безпосереднє відношення до оцінки ефективності освітнього процесу у ВНЗ. Проблема його якості й ефективності вивчалася в працях В. Андрєєва, В. Беспалько, В. Бондаря, І. Зязюна, В. Кальней, Н. Селезньової, А. Субетто, М. Поташніка, В. Федорова, С. Шишова.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури та емпіричного досвіду підготовки майбутніх економістів визначити структуру, зміст і функції здоров'язбереження в освітньому процесі економічного вузу.

Здоров'язбереження в освітньому просторі ВНЗ є процесом збереження і зміцнення здоров'я, що спрямований на перетворення інтелектуальної й емоційної сфер особистості студента, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших людей на основі усвідомлення майбутнім фахівцем особистої відповідальності за нього.

Основними компонентами здоров'язбереження в освітньому просторі економічного ВНЗ є: аксіологічний, що виявляється в усвідомленні студентами вищої цінності власного здоров'я, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя, який дає змогу реалізувати поставлені цілі, розумові і фізичні можливості; гносеологічний, пов'язаний з оволодінням необхідних для процесу здоров'язбереження знань і вмінь, пізнанням своїх потенційних здібностей і можливостей, інтересом до вивчення літератури з цього питання, різних методик оздоровлення і зміцнення організму; діяльнісний, що передбачає оволодіння способами здоров'язбережувальної діяльності, спрямованими на підвищення рухової активності, попередження гіподинамії, формування життєво важливих якостей, які підвищують загальну працездатність; вольовий, що передбачає формування позитивних емоцій, прагнення

здійснювати здоровий спосіб життя, аналізувати зміст і результати здоров'язбережувальної діяльності, вносити в неї відповідні корективи.

Комплексно охарактеризуємо зміст компонентів здоров'язбереження, які стосуються різних сфер особистості.

Розвиток когнітивної сфери особистості ми розглядаємо в контексті розвитку пізнавальних психічних процесів. До них належать процеси, пов'язані зі сприйняттям і переробкою інформації: сприйняття, уявлення, пам'ять, уява, увага, мислення, мова. Завдяки їм людина одержує інформацію про навколишній світ і саму себе. Вказані психічні процеси тісно зв'язані між собою, тому дуже часто про них говорять як про інтелектуальну сферу людини або як про когнітивні процеси.

Відповідно до поставлених цілей гармонійного розвитку особистості студента необхідно з позиції здоров'язбереження обґрунтувати й оцінити зміст освіти. Змістовий компонент визначає сукупність відносин, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності і спілкування, знань. Такий компонент здоров'язбереження в освітньому просторі включає: розумове виховання, спрямоване на формування культури інтелектуальної праці; фізичне виховання, спрямоване на розвиток фізичних якостей особистості, фізичний розвиток і вдосконалювання; психогігієнічне навчання і виховання, що передбачає формування гармонійних стосунків із собою і своїм оточенням; духовно-моральне виховання, що формує систему життєвих цінностей, які визначають зміст і спрямованість людського буття; екологічне виховання, спрямоване на усвідомлення соціально-моральної обумовленості взаємин людей між собою і природою; статеве виховання, що має метою збереження і розвиток репродуктивного здоров'я. У наш час збагачення змісту навчання повинно сприяти його персоналізації (індивідуалізації, диференціації) з опорою на природні задатки й індивідуальні здібності.

Розумове виховання особистості передбачає насамперед формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності, розвиток пізнавальних інтересів, потреби в самопізнанні і самоосвіті, формування досвіду (умінь і навичок) пізнавальної діяльності, здатності до творчості, прийняття нестандартних рішень, розвиток мислення. Крім того, воно спрямоване на розвиток емоційно-ціннісного ставлення до довкілля, знань, пізнавальної діяльності, самого себе. Вищою метою розумового виховання є формування цілісного світогляду особистості.

Світогляд є фактором особистісного розвитку, в процесі якого людина, усвідомлюючи свою суб'єктність у протистоянні з зовнішнім світом, починає усвідомлювати себе здатною до його інтелектуального і практичного освоєння [6, с. 65].

Здоров'язбережувальна освіта повинна формувати таку систему поглядів, в якій здоров'я займає основну позицію і є особливим світоглядом, що лежить в основі світосприйняття. На думку Е. Фромма, «життя є мистецтвом воістину найважливішим і водночас найважчим з усіх мистецтв, у якому людина – і творець, і предмет свого мистецтва, і скульптор, і мармур, і лікар, і пацієнт» [9, с. 25].

Однак розумове зростання і розвиток, як зазначав П. Лесгафт, вимагають відповідного розвитку фізичного. Фізичне виховання є основою загального розвитку особистості. Насамперед фізичний розвиток людини створює передумови для повноцінної розумової роботи, адже відомо, що інтелектуальна праця вимагає великого напруження фізичних сил. Хворобливість людини, відсутність фізичного загартування значно знижують ефективність її розумової діяльності. Фізично здорова людина може краще виявляти себе в продуктивній праці, переборювати великі навантаження, менше стомлюватися. Звідси виникає проблема індивідуального рухового режиму, що сприяє посиленню функцій організму як джерела індивідуалізації здорового способу життя [2].

Основу змісту фізичної культури становлять раціональні способи застосування рухової діяльності, сукупність досягнень суспільства в створенні спеціальних засобів і методів розвитку фізичної дієздатності підростаючих і дорослого покоління. Функціонування і розвиток фізичної культури можна розглядати як акт суспільного виробництва специфічних соціальних цінностей, як результат людської життєдіяльності, засіб і спосіб розвитку людей з метою виконання ними своїх соціальних обов'язків [5, с. 333]. Фізична культура є способом і результатом перетворення людиною її власної природної даності.

Фізичну культуру пов'язують з діяльністю, що спрямована на фізичне вдосконалювання людини з сукупністю інтелектуальних, соціально-психологічних, рухових компонентів, із системою потреб, здібностей, діяльності, відносин і інститутів, що базуються на розвитку фізичних якостей, з формами її організації – фізичним вихованням, спортом, фізичною рекреацією, руховою реабілітацією.

Фізична досконалість особистості розглядається як одна із складових її розвитку і як мета усього процесу фізичного виховання. Під метою розуміється досягнення такого рівня її фізичної підготовленості, стану здоров'я, розкриття психофізіологічних і фізичних можливостей, що буде фундаментом активної, перетворювальної, соціально-значущої діяльності [5, с. 333].

Велику роль у формуванні здоров'я разом з фізичним вихованням відіграє виховання психогігієнічне. Для охорони здоров'я потрібна глобальна система психогігієнічного (психологічного і психіатричного) виховання й освіти. Студент повинен знати свої психологічні можливості, може і має навчитися переборювати різні проблеми, знайомитися з основними психологічними законами і правилами життя. Особлива роль у цьому належить дисциплінам, які використовують методи психодіагностики мотиваційної, пізнавальної й емоційно-вольової сфер особистості, психокорекційної роботи, реалізують основні принципи вікової періодизації психічного розвитку, враховують специфіку навчання, можливості адаптації організму до навчальних навантажень, умови фізичного і духовного оздоровлення [3, с. 55].

Важливе завдання психогігієнічного виховання – формування в студентів культури емоцій. Емоційність є властивістю людини, що характеризує зміст, якість і динаміку її почуттів – пережитих відносин [1, с. 37]. Змістові сторони емоційності прямо стосуються стрижневих особливостей особистості: спрямованості, мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, світогляду. Емоції належать до процесів внутрішньої регуляції поведінки. «Будучи суб'єктивною формою вираження потреб, вони передують діяльності з їх задоволення, спонукаючи і спрямовуючи її. Вищий продукт розвитку емоцій людини – стійкі почуття до предметів або явищ, що відповідають вищим потребам», – вказує С. Головін [7, с. 782].

Недооцінюється і катастрофічно відстає від сучасної освіти духовно-моральне виховання, що є основою морального здоров'я як окремої людини, так і суспільства загалом. Моральне виховання – це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття і поведінку вихованців з метою формування в них моральних якостей, що відповідають вимогам суспільної моралі. Основні його завдання: формування моральної свідомості; становлення і розвиток моральних почуттів, вироблення вмінь і звичок моральної поведінки. Моральне виховання спрямоване на усвідомлення зв'язку особи з суспільством, необхідності погоджувати свою поведінку з суспільними інтересами; ознайомлення з моральними ідеалами та вимогами, розуміння їхньої правомірності і розумності; перетворення моральних знань у систему моральних переконань; формування стійких моральних почуттів, високої культури поведінки як одного з основних проявів поваги людини до людей.

К. Ушинський відзначав, що моральне виховання є основним завданням виховання, набагато більш важливим, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями. Насамперед необхідно виховувати в учнів чесність, порядність, готовність зробити допомогу потребою, виховувати терпимість, уміння вислухати іншого, а також культуру поведінки. Необхідно виховувати громадянськість, патріотизм, шанобливе ставлення до історії своєї батьківщини, до людей праці, до старшого покоління, виховувати пізнавальний інтерес, пізнавальні здібності, прагнення, бажання творити, творче ставлення до дорученої справи [8].

На основі усвідомлення соціально-моральної обумовленості взаємин людей між собою і природою будується екологічне виховання. Наскрізною ниткою через усі предметні галузі вузівської економічної освіти варто реалізовувати ідею екологізації. Якщо ідеї виживання і запобігання глобальної екологічної катастрофи нині не підкорять весь зміст освіти, якщо не засвоювати людську культуру як гармонійне існування людини і природи, то всі знання, уміння можуть виявитися непотрібними. Зміст освіти необхідно перебудовувати під кутом зору екологічного імператива: людина є частиною природи і вона або загине разом з нею, або знайде дорогу подальшої загальної еволюції. Істотно, що екологічний імператив переростає в

моральний – гуманізацію суспільства, підйом його культури, висування на перший план етичних, а не споживчих цінностей, духовний розвиток людини.

Процес екологізації повинен охопити всі галузі науки, виробництва, моралі, права й освіти. Екологічна освіта реалізується через міжпредметні зв'язки і ґрунтується на системі наукових ідей, що закладаються у відповідні навчальні предмети: розвиток і цілісність природи, взаємодія суспільства і природи, зміна природи в процесі праці й освоєння космосу; вплив середовища на здоров'я людини; природа як фактор морально-естетичного й інтелектуально-творчого розвитку особистості; оптимізація взаємодії в системі «природа – суспільство – людина» тощо. Людина зв'язана з природою і космосом біологічно, фізіологічно, психологічно, економічно і має потребу у відповідній рівновазі і гармонії [1, с. 36].

У вихованні екологічної культури майбутніх економістів професійна освіта може здійснюватися не тільки на основі природно-наукових дисциплін (біології, географії, фізики), а й під час безпосереднього використання методів і знань з інших наук. Наприклад, «екологізація економічних дисциплін» має на увазі питання економії матеріальних і енергетичних ресурсів, енергоємності продукції, питання мінімізації збитку впровадження якого-небудь технологічного процесу. Таким чином, екологічне виховання спрямоване на розвиток здатності студентів вирішувати екологічні завдання і проблеми, усвідомлення студентами технічних та економічних знань з позицій екологічної культури. Таке усвідомлення сприяє участі в практичній екологічній діяльності, формуванню екологічного світогляду, вихованню екологічної етики, розвитку природовідповідних знань і вмінь.

Важливим питанням змісту освіти, спрямованого на збереження і розвиток здоров'я особистості в освітньому просторі, є питання статевого виховання, що відіграє значну роль у формуванні і підтримці репродуктивного здоров'я. Під останнім розуміємо поведінку людини, спрямовану на самозбереження, її здатність грамотно будувати сексуальні стосунки, шанувати партнера, нести відповідальність за здоров'я і репродуктивну функцію обох, можливість мати родину і дітей, бути транслятором свого позитивного сексуального досвіду і статевої поведінки щодо представників протилежної статі [4, с. 187]. Грамотне і кваліфіковане статеве виховання і сексуальна освіта в навчальних закладах є одним із шляхів вирішення проблеми збереження репродуктивного здоров'я молодого покоління, що, безсумнівно, позначиться на перспективі створення майбутніх родин, народжуваності дітей і поліпшенні демографічної ситуації.

На жаль, у нашій країні немає системи статевого виховання, педагоги і батьки, як це не парадоксально, виявляють неучтв в питаннях сексуальної освіти. Аналіз програм, концепцій, нормативних документів свідчить про наполегливе ігнорування цих питань. У зв'язку з цим значна частина молодих людей не знайома з питаннями культури статевих відносин, планування дітонародження, підготовки до батьківства; не володіє культурою сексуальних відносин; не має інформації про підтримку сексуального довголіття, що обумовлює і здоров'я, і фізичне довголіття.

Таким чином, здоров'язбережувальна освіта, що включає в себе розумове, фізичне, психогігієнічне, моральне, екологічне і статеве виховання, є системою наукових знань про різні аспекти здоров'я, практичних умінь і навичок його збереження в умовах інтенсивного навчального навантаження, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, якими варто опанувати студентам в освітньому процесі.

Можна виокремити три блоки змісту освіти, в яких відображені проблеми здоров'я: інваріантний, варіативно-фаховий і варіативно-індивідуальний.

До інваріантного блоку належать всі елементи вищеназваного змісту, що повинні вивчатися всіма студентами у визначених обсягах. Він включає такий зміст, який змінюється залежно від спеціалізації студента. У цьому блоці розглядаються проблеми, пов'язані із забезпеченням життєвозбережувальної функції, що відображена в змісті різних дисциплін: економіка, право, інформатика, педагогіка, психологія, фізкультура й ін. Очевидно, що питання, висвітлені в процесі гуманітарної підготовки майбутніх економістів, будуть відрізнятися від питань, розглянутих під час підготовки, наприклад, майбутніх педагогів чи лікарів.

У варіативному-індивідуальному блоці відображені аспекти розглянутого змісту, що зв'язані з урахуванням індивідуальних особливостей та освітніх потреб студентів.

Важливим компонентом процесу здоров'язбереження є процесуальний (фізкультурно-оздоровчий), що включає розробку і використання системи методів, засобів і організаційних форм варіативної й індивідуалізованої діяльності; створення індивідуальної траєкторії здоров'язбереження в освітньому процесі з урахуванням індивідуальних особливостей студента, статі, віку, інтересів, схильностей, потреб, мотивів і т. д. Важливо використовувати в освітньому процесі не лише традиційні форми і методи навчання та виховання, а й нетрадиційні. Так, метод емпатії, метод евристичного спостереження, метод гіпотез є когнітивними методами навчання. Відповідно метод образної картини, метод гіперболізації, метод аглюцинації належать до креативних методів навчання. Використання названих методів полегшує процес сприйняття інформації про різні аспекти здоров'я, робить його цікавим і природним; розвиває як розумові, так і творчі здібності студента, його емоційну сферу, сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в навчальній групі і доброзичливій атмосфері спілкування і співробітництва [10].

Результативний компонент здоров'язбереження – сформованість готовності до здоров'язбережувальної діяльності як сукупності фізкультурно-педагогічних знань, умінь, навичок і мотивів, що є основою формування здорового способу життя майбутнього фахівця. У структурі готовності до здоров'язбереження можна визначити такі компоненти: когнітивний як сукупність інтегрованих медико-біологічних, психолого-педагогічних і фізкультурних знань; аксіологічний, що визначає психологічні установки на усвідомлення цінності здоров'я; діяльнісний, що містить загальнопедагогічні уміння; рефлексивний як екстраполяцію світоглядних установок на професійну діяльність. Результативний компонент охоплює результати процесу здоров'язбереження, що цілісно відображають рівень особистісних надбань кожного студента, розвиток його інтелектуальної й емоційної сфер, поліпшення показників здоров'я.

Зазвичай, здоров'язбереження реалізовує такі функції: формувальну, що здійснюється на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості, спадкових якостей, які зумовлюють індивідуальні фізичні і психічні властивості; інформативно-комунікативну, що забезпечує трансляцію досвіду організації здорового способу життя, спадкоємність традицій, ціннісних орієнтацій, які формують дбайливе ставлення до власного здоров'я і життя; діагностичну, що спрямована на моніторинг розвитку студентів на основі прогностичного контролю, порівняння зусиль і дій педагога відповідно до їх природних можливостей; адаптивну, що передбачає виховання в студентів спрямованості на здоровий спосіб життя, оптимізацію стану власного організму і підвищення стійкості стресогенним чинникам природного і соціального середовища; рефлексивну, що полягає в переосмисленні попереднього особистісного досвіду стосовно збереження здоров'я; інтеграційну, що об'єднує освітні стандарти у сфері фізичного виховання, різні наукові концепції і системи виховання, народний досвід щодо збереження здоров'я підростаючого покоління.

Перспективи подальших наших досліджень полягають у розробці навчальних та індивідуальних програм здоров'язбережувальної освіти студентів економічних ВНЗ, визначенні ролі здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі на різних ступенях професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахматов А. Ф. Нравственность и одухотворенное обучение и воспитание / Ахматов А. Ф. // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 35–41.
2. Лесгафт П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания; под ред. М. П. Ивановой / П. Ф. Лесгафт. – М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 416 с.
3. Найн А. А. Проблема здоровья участников образовательного процесса / А. А. Найн, С. Г. Сериков // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 53–57.
4. Резер Т. М. Об отношении учащейся молодежи к репродуктивному здоровью / Т. М. Резер, М. Б. Гуляева, И. А. Кардонская // Вестник УМО по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – № 1 (30). – С. 187–192.
5. Сазонов И. Ю. Физическое воспитание: ценностные основы современного образования в России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 18–19 апреля 2002 г.). – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. – С. 333–337.

6. Сиземская И. Н. Мировоззрение как ценность образования / С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин / И. Н. Сиземская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 63–67.
7. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
8. Ушинский К. Д. Твори: в 6 т. Т. 4. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський

УДК 378.14: 330.46 (045)

А. П. ПОЛОВЕНКО, А. І. БУРДЕЙНА

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ОВОЛОДІННЯ ЗНАННЯМИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ

Подано функціонально-структурну модель оволодіння знаннями в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах переходу від індустріального суспільства до суспільства знань. Визначено роль економічної кібернетики як консолідуючої спеціальності при формуванні цілісної системи фахової освіти. Окреслено проблеми, що виникають при підготовці фахівців з економічної кібернетики, та шляхи їх вирішення.

Ключові слова: концептуальна модель, суспільство знань, цілісне світосприйняття, економічна кібернетика.

А. П. ПОЛОВЕНКО, А. И. БУРДЕЙНА

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОВЛАДЕНИЯ ЗНАНИЯМИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ИЗ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КИБЕРНЕТИКИ

Представлена функционально-структурную модель овладения знаниями в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях перехода от индустриального общества к обществу знаний. Определена роль экономической кибернетики как консолидирующей специальности при формировании целостной системы специального образования. Указаны проблемы, которые возникают при подготовке специалистов из экономической кибернетики, и намечены пути их решения.

Ключевые слова: концептуальная модель, общество знаний, экономическая кибернетика, целостное миропонимание.

L. P. POLOVENKO, L. I. BURDEYNA

CONCEPTUAL MODEL OF KNOWLEDG CAPTURE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SPECIALISTS ON ECONOMIC CYBERNETICS

Functionally structural model of knowledge capture is given in the process of professional preparation of future specialists in the conditions of transition from industrial society to knowledge society. The role of economic cybernetics is determined as consolidating speciality at forming of the integral system of trade education. A number of problems which appear in preparation of specialists on economic cybernetics are outlined and the ways of their decision are set.

Keywords: conceptual model, knowledge society, economic cybernetics, integral perception of the world.

Із зростанням проблем глобалізації та орієнтацією на розвиток інноваційно-інформаційного суспільства постає потреба нової організації освітянських процесів. «Поодинокі прикладні зусилля в напрямі забезпечення якості вищої освіти, зазначає В. Кисіль, не мають шансів на ефективність без наявності надійного світоглядного фундаменту» [1]. Чітко сформоване комплексне світоглядне підґрунтя дає можливість визначити стратегічний напрямок трансформації сучасної системи вищої професійної освіти та окреслити на його основі тенденції розвитку освітянських процесів.

Сучасна академічна освіта базується переважно на калейдоскопічному, фрагментарному сприйнятті світу [2; 7, с. 23–25]. Це породжує проблеми у професійній діяльності фахівця при вирішенні конкретних завдань, які потребують комплексного використання апарату різних дисциплін. Недоліки калейдоскопічного світосприйняття посилює таке явище, як абстрактність викладання окремих фундаментальних і спеціальних навчальних предметів. Теоретичні форми викладу навчальної інформації також не дають належної підготовки до практичної діяльності. Переважно інформаційний характер навчання призводить до низької функціональності та незатребуваності значної частини теоретичних знань, дефіциту знань предметно-практичного характеру. З'являються протиріччя між вимогами динамічних потреб суспільства до фахівців, безупинно збільшуваним обсягом навчального матеріалу та суб'єктивно визначеним обсягом навчальних годин, відведених на підготовку фахівця.

Щоб уникнути окреслених проблем, специфіка навчання все частіше зводиться до підготовки фахівців у відокремленій галузі діяльності «за вузькоспеціалізованими напрямками, кожен з яких має власну методологію і професійну мову, зрозумілу лише фахівцям цієї галузі» [3, с. 225]. В результаті переважна більшість наук уособлюється, виокремлюються специфічні наукові напрямки, що унеможливають порівняно вузький клас об'єктів. З іншого боку, переорієнтація на синтез всіх предметів породжує проблему незбалансованості та еkleктичності знань, тобто утворення невпорядкованої сукупності різнорідних і багатофокусних, подекуди взаємовиключних поглядів. Виникає протиріччя між необхідністю предметної інтеграції відносно кінцевих цілей вузівського навчання та диференціацією їх викладання.

Необхідною умовою подальшого успішного розвитку науково-теоретичних та практичних знань є вирішення проблеми наукової зв'язності окремих блоків знань, спрямованої на досягнення їх цілісності.

У другій половині ХХ ст. були зафіксовані істотні методологічні зрушення щодо інтегративних тенденцій в науці та освітніх процесах. Питання якості сучасної вищої освіти, осмислення її ролі, реформування в освіті розглядаються у наукових доробках М. Кисіля, А. Кузьмінського, К. Петрова, М. Жука, М. Згуровського, Ю. Соловйова та інших авторів. У дослідженнях Л. Савчук та Л. Бандоріної визначено особливе місце кібернетики у структурі спеціальностей галузі економіки і підприємництва. Проте наявна велика кількість джерел з окресленої проблеми не забезпечує її комплексного бачення. Вимоги сучасного суспільства до професійної освіти, а також аналіз накопиченого досвіду підготовки майбутніх фахівців з економічної кібернетики у ВНЗ України зумовлює потребу вдосконалення відомих концепцій професійно-орієнтованої освіти з урахуванням істотних недоліків системи надання освітніх послуг.

Метою статті є розробка концептуальної моделі удосконалення системи надання знань в процесі професійної підготовки фахівців з економічної кібернетики.

Для презентації власних ідей щодо вдосконалення системи забезпечення майбутніх фахівців з економічної кібернетики ґрунтовним багажем знань, досягнення ними високого рівня інтелектуального розвитку скористаємось пірамідою оволодіння знаннями, сутність якої відображає перехід від калейдоскопічної моделі світосприйняття до мозаїчної [2]. У калейдоскопічній моделі все випадково, довкола хаос, причинно-наслідкові зв'язки відсутні, тому загальна картина у будь-який момент може змінюватись непередбачувано. Процеси та явища, що протікають у мозаїчній моделі, де світ представлено у вигляді цілісного полотна, пов'язані з мірою розвитку. При такому підході можна добудувати за потребою частину з відсутніми елементами, екстраполювати майбутній хід подій. Така всеохоплююча образна картина немов би направляє рух думки, організовує її в осмисленні дійсності. Окремі складові, на які розділено світ, однакові як у калейдоскопі, так і в мозаїці. Відмінність лише в тому, що в калейдоскопічній моделі знання існують дифузно, у вигляді розрізнених, хаотично розміщених фрагментів, а в мозаїчній всі елементи структуровані, впорядковані, взаємопов'язані та взаємозалежні.

Останнім часом у професійній освіті спостерігається курс на диференціацію спеціалізацій професійної підготовки, який посилюється прагненням якомога швидше та з мінімальними витратами надати фахову освіту. Від майбутнього фахівця вимагається чітко, якісно та

професійно виконувати свій обсяг роботи. Але фрагментарність, розрізненість, неоднорідність і неузгодженість наукових знань не дозволяють йому формувати цілісну картину про об'єкти дослідження і, відповідно, прогнозувати поведінку системи, знаходити шляхи оптимізації та вирішення ряду проблем, які виникають. Поступово внаслідок вузької спеціалізації, фахівець втрачає здатність розглядати отримане знання в широкому соціокультурному контексті. Досвід культурно-цивілізаційного розвитку людства свідчить, що практичні дії на підставі такого фрагментарного знання виявляють свою обмеженість та можуть бути небезпечними.

Керуючись методологією системного аналізу, розглянемо процес підготовки фахівців економічного профілю не як самостійної структури, а як складової певної більшої системи [4, с. 356–359]. Оскільки економіка підпорядковується політиці як структурі вищого рівня, економічні процеси визначаються політичними поглядами. Різноманітні соціальні, релігійні, природні процеси також впливають на економіку. Тому при фаховій підготовці економістів необхідне формування системи загальнонаукових теоретичних знань, які включають загально теоретичну, гуманітарну, психологічну та соціально-економічну освіту. Вивчення базових та спеціальних дисциплін потребує структуризації, визначення взаємозв'язків та формування цілісної методології, що призводить до необхідності інтеграції знань з різних галузей наук.

У сучасному суспільстві тенденція диференціації окремих спеціалізацій неспроможна вирішувати проблеми глобалізації, оскільки вони потребують для свого рішення інтегральних методів і об'єднаних зусиль. Переорієнтація з диференційного підходу у викладанні кожної навчальної дисципліни на синтезуючий, заснований на міждисциплінарних цілемотиваційних, змістовних, процесуальних і методичних зв'язках усіх наук, які вивчаються у ВНЗ, потребує єдиної зв'язної ланки. Саме тоді і з'являються узагальнюючі дисципліни, характерною особливістю яких є те, що вони створюються з метою вивчення загальних закономірностей.

До таких дисциплін відноситься й кібернетика, що є загальною теорією управління, яку можна застосувати до будь-якої системи. Кібернетика виявляє себе як феномен міждисциплінарного знання, що надає можливості для подолання наукової фрагментарності. З іншого боку, розмаїтість, неоднорідність та багатофокусність напрямів, зібраних під назвою «Економічна кібернетика», можуть призвести до незбалансованості та еkleктичності змісту підготовки сучасних економістів-кібернетиків. Тому дуже важливо на етапі інтеграції наукових знань «від еkleктичності не опускаючись до однобічності, а підніматися до системності», не втрачаючи зв'язку з сучасною економічною теорією [5].

Постає необхідність модернізації сучасної системи надання освітніх послуг. Основною стратегічною метою професійної освіти має стати формування цілісного світосприйняття, яке досягається шляхом інтеграції політики, релігії, культури, економіки, впровадження міждисциплінарних зв'язків. «У ролі консолідуючої спеціальності практично за всіма галузями підготовки може виступати кібернетика» [3, с. 226].

При професійній підготовці значну роль відіграє національно-регіональний підхід, спрямований на задоволення вузами соціального замовлення в підготовці фахівців різних спеціальностей, необхідних сучасним підприємствам та установам. Цей підхід враховує соціальні, економічні, культурні умови розвитку професійної освіти і припускає органічний зв'язок навчально-виховного процесу з загальнолюдською та національною історією, культурою, ментальністю, традиціями народів України, її регіонів. У цьому контексті Вінниччина є одним із важливих стратегічних регіонів нашої держави, який вимагає своєї регіональної системи планування і професійної підготовки фахівців, у тому числі керівників. Враховуючи об'єктивну необхідність планової підготовки кадрів, котрі здатні працювати в інформаційному суспільстві, створювати і впроваджувати нові інформаційні технології в різні сфери життя та діяльності, було відкрито професійне спрямування «Економічна кібернетика» у трьох ВНЗ області.

Із започаткуванням підготовки фахівців з економічної кібернетики постали певні проблеми:

- 1) недостатня підготовка та мотивованість абітурієнтів;
- 2) потреба в переосмисленні місця і ролі математичних дисциплін в процесі підготовки фахівців нового напрямку;

3) потреба при вивченні споріднених курсів у використанні пакетів прикладних програм, які взаємодіють між собою;

4) потреба корекції програм та робочих програм з деяких дисциплін;

5) необхідність внесення змін у структуру та склад навчальних планів.

Досягти дієвості та наукової обґрунтованості економічних рішень без застосування економіко-математичних методів неможливо. Посилення ролі точних наук у теоретико-економічних дослідженнях призводить до необхідності більш фундаментальної математичної підготовки фахівців з економічної кібернетики, починаючи ще з середньої школи. Прикладом для наслідування може бути діяльність В. Глушкова, який, усвідомлюючи важливість цілеспрямованої підготовки абітурієнтів, брав активну участь в організації фізико-математичних шкіл в Україні, постійно читав лекції для школярів, запрошував для цього інших провідних вчених.

Проблему недостатньої кількості навчальних годин, виділених на формування фундаментальних математичних знань, можна вирішувати шляхом професіоналізації, адаптації усіх навчальних дисциплін, що вивчаються за даним напрямком підготовки до потреб економічної кібернетики. Одним з головних завдань має стати формування основних підходів до засвоєння поняття економічних систем, системного мислення та аналітичних компетенцій уже з перших курсів. Посилення ролі математичних дисциплін в економічних дослідженнях вимагає їх вивчення і на наступних курсах, адже кібернетик – це фахівець, який створює та впроваджує системи для автоматизації поставлених економічних завдань. Перше завдання: навчити майбутнього фахівця створювати економіко-математичні моделі, друге – працювати з такими моделями. Саме інструментарій економіко-математичних методів дає змогу організовувати автоматизовану обробку і математичний аналіз даних для різних галузей економіки, встановлювати глибинний взаємозв'язок подій, підсилювати обґрунтованість передбачень та приймати ефективні рішення у складних і неоднозначних ситуаціях.

Наступна проблема: у програмах переважної кількості навчальних дисциплін, які вивчаються з використанням комп'ютерної техніки, немає конкретних рекомендацій, які пакети прикладних програм варто використовувати на лабораторних та практичних заняттях. З одного боку, це дає широке поле дій для викладача, але втрачаються міждисциплінарні зв'язки при вивченні споріднених курсів, замість поглибленого вивчення окремих аспектів чимало часу доводиться відводити на ознайомлення з новим програмним інтерфейсом та правилами роботи в іншому середовищі. Так, наприклад, при викладанні однієї дисципліни вивчаються методики вирішення економічних задач з використанням мови C++, а подання наступної навчальної дисципліни розглядають у MathCAD. Разом з тим логічніше було б продовжити роботу в тому ж середовищі. Як варіант вирішення вказаної проблеми – орієнтація на одного виробника програмного продукту та впровадження його технологій, використання некомерційних проєктів разом з комерційними, під'єднання взаємодоповнюючих програм, які взаємодіють між собою.

Для надання фундаментальної математичної підготовки в умовах обмеженого обсягу навчальних годин необхідне внесення коректив у навчальні програми. Це здійснюється шляхом зміни розподілу годин за певними темами, ущільнення часу при вивченні окремих розділів, винесення деяких питань на самостійне опрацювання. Наприклад, при вивченні студентами професійного спрямування «Економічна кібернетика» дисципліни «Математика для економістів» доцільно виділити більше часу на розгляд тем «Теорія кореляції», «Дискретні випадкові величини», «Елементи математичної статистики», «Матричні математичні моделі».

Грунтовна підготовка фахівців кібернетиків неможлива без таких дисциплін, як «Загальна теорія систем», «Теорія випадкових процесів», що не є нормативними у навчальних планах. Викладанню курсу «Імітаційне моделювання» повинно передувати вивчення прикладної математичної дисципліни «Дослідження операцій». «Ризикологія» та «Імітаційне моделювання» потребують апарату «Теорії ймовірностей», тоді як цей курс вилучено з навчальних програм. «Моделі і структури даних» доцільніше було би подати одразу після курсу «Алгоритмізація та програмування», але до курсу «Операційні середовища та нові технології програмування».

Отже, структурно-логічна схема навчальних планів потребує внесення відповідних коректив та оновлення. Її потрібно гармонізувати так, щоб кожна наступна дисципліна в цій схемі забезпечувалась інструментарієм та знанням багажем, здобутим при вивченні попередніх дисциплін. Цілком очевидно, що блок дисциплін, які забезпечують спеціалізацію за магістерськими програмами, має бути динамічним та формуватися згідно зі змінами та тенденціями, що виникають в розвитку економічної науки, потребами практики.

Вище окреслені аспекти зумовлюють необхідність представлення концептуальної моделі удосконалення системи надання знань фахівцям з економічної кібернетики.

Існує велике розмаїття моделей професійної підготовки у системі вищої освіти [7, с. 356–358]. Візьмемо за основу класичну багаторівневу модель професійної підготовки фахівців, що включає послідовне здобування освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» з подальшою можливістю підготовки науково-дослідницьких кадрів, яка передбачена програмами магістерської підготовки та аспірантурою. З урахуванням направленості на здобування освіти упродовж усього життя вузи надають можливість проводити перепідготовку кадрів та здійснювати підвищення їх кваліфікації.

Педагогічні умови професійної підготовки фахівців в запропонованій технології представлено за чотирьома рівнями здобування знань, співвіднесеними як фрагментарні, часткові, загальні та специфічні знання.

Розглянемо більш детально кожний етап оволодіння знаннями в процесі професійної підготовки фахівців з економічної кібернетики, представлений на рис. 1.

Перший рівень оволодіння знаннями – це фрагментарні знання. На початковому етапі здійснюється формування надійного знаннєвого багажу, вивчаються ті навчальні дисципліни, які слугуватимуть науковим підґрунтям для формування вмінь та навичок, необхідних майбутнім фахівцям у подальшій професійній діяльності.

Завдяки одержаним на початковому рівні знанням формується на наступних етапах фундаментальність, глибоке засвоєння наукових основ професійної діяльності в сполученні з практичним оволодінням нею.

Другий рівень оволодіння знаннями – це часткові знання. На цьому кроці формуються загальнопредметні, гуманітарні та соціально-економічні (базові) знання, які орієнтовані на загальнонаукову та функціональну економічну підготовку, розвиток світогляду, формування освіченої та розвиненої особистості. Єдина фундаментальна, гуманітарна і предметна підготовка необхідна кожному студентові незалежно від конкретної спеціальності. Студенти напряму підготовки «Економічна кібернетика» отримують базову природничу та економічну підготовку на рівні з економістами інших професійних спрямувань, тоді, як математична підготовка економістів-кібернетиків вимагає значно більшої фундаментальності, ніж в економістів вузького профілю. Тому уже на цьому етапі треба орієнтуватися на професіоналізацію – загальну спрямованість всієї навчально-виховної, науково-дослідної діяльності студентів і викладачів при вивченні дисциплін загальнонаукового, спеціального і професійного циклів у контексті майбутньої професії.

Без єдиної зв'язної ланки знання, одержані на двох перших етапах, призводять до калейдоскопічного світосприйняття. Виникає потреба консолідації знань.

Третій рівень оволодіння знаннями – це загальні (цілісні) знання. У рамках професійної освіти, підготовки бакалаврів студенти отримують комплекс загальнонаукових, спеціальних, культурологічних знань, орієнтованих на фундаментальну економіко-математичну підготовку, здійснюється формування компетентних фахівців у широкій сфері професійних знань. Базова економічна підготовка забезпечує ефективне сприйняття професійно-орієнтованих дисциплін з моделювання економічних завдань в управлінні фінансами, бухгалтерському обліку, менеджменті і маркетингу. Математична підготовка студентів напряму підготовки «Економічна кібернетика» значно випереджає студентів відповідних традиційних спеціальностей – економістів вузького профілю. В зв'язку з цим, математичні дисципліни, що вивчаються, забезпечують вироблення у майбутніх фахівців особливих системних навичок сприйняття інформації, що дає змогу вміщати у відведений на вивчення економічних дисциплін час значно більше навчального матеріалу та досягати більшої інформативності. Широке використання комп'ютерних технологій в економічних процесах збільшує ефективність економічної

спеціалізації. Вміння реалізувати професійні знання економіста за допомогою інформаційних технологій робить економістів-кібернетиків фахівцями на будь-яких ділянках в системах управління підприємств та організацій.

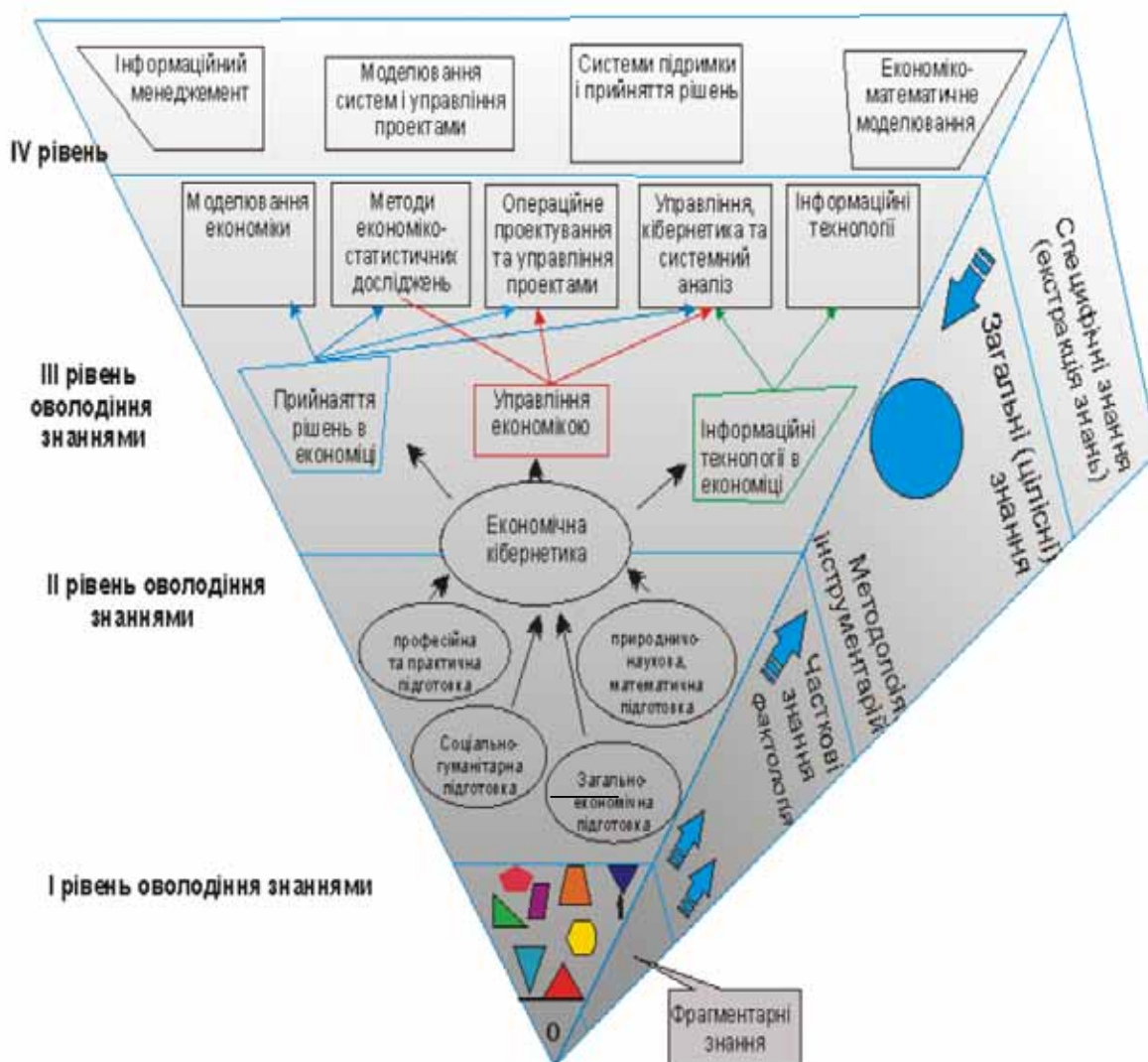


Рис. 1. Концептуальна модель оволодіння знаннями в процесі професійної підготовки фахівців з економічної кібернетики.

На цьому етапі відбувається інтеграція процесів навчання з метою утворення єдиного простору професійної підготовки, яка спрямована на формування в студентів різнобічних економічних знань і способів діяльності, професійних та особистісних якостей, закладення інформаційно-аналітичних та прогностичних навичок. Це дає змогу рівень економіста в галузі економічної кібернетики визначити як методологічний та як інструментальний. Універсалізація виявляється в системному характері діяльності викладачів і студентів, теоретичних і практичних занять, навчальної, наукової і практичної роботи, навчально-методичних, технічних засобів і технологій навчання. У ролі об'єднуючої спеціальності виступає кібернетика.

Навчальний план підготовки бакалаврів з економічної кібернетики дає можливість спеціалізуватись на четвертому році навчання за трьома напрямками: прийняття рішень,

інформаційні системи і технології, управління економікою. Перехід від універсалізації до професіоналізації відбувається на четвертому рівні. На цьому етапі важливо, не втрачаючи цілісності знань, перейти до формування специфічних професійних знань. Таким чином, четвертим структурним компонентом системи вищої освіти стає визначення профілю фахівця, його індивідуальної концепції професійного розвитку. Профіль фахівця визначається безпосереднім контактом студентів IV–V курсів з формами конкретної трудової діяльності, де вони проходять професійну практику й у майбутньому мають намір працювати. Профіль залежить від професійних функцій, які виконуються майбутнім фахівцем і інтенсивністю відтворення необхідного обсягу знань.

Четвертий рівень оволодіння знаннями – це специфічні знання. Здійснюється проектована професійна освіта (підготовка спеціалістів, бакалаврів, магістрів, кандидатів наук), право отримання якого дається на конкурсній основі. Магістр в галузі економічної кібернетики може з успіхом очолювати організацію чи підприємство, функціональний підрозділ в організаційній системі управління, зокрема: економічну службу, бухгалтерію, підрозділ із зівнішньо-економічної діяльності, маркетинговий підрозділ тощо, оскільки володіє сучасними засобами аналізу і прогнозування фінансово-економічних ситуацій. Навчальний план підготовки магістрів професійного спрямування «Економічна кібернетика» дає можливість спеціалізуватися у чотирьох напрямках: економіко-математичне моделювання, моделювання систем управління проектами, інформаційний менеджмент, системи підтримки прийняття рішень. нині центри підготовки кібернетиків з Харкова, Дніпропетровська, Києва, Луганська, Львова та інших міст України. розробляють такі магістерські спрямування: «Моделі в логістиці та ланцюгах постачань», «Системи управління персоналом і моделі мотивації», «Методологія управління суспільним багатством», «Моделі та методи антикризового управління», «Реінжинерінг бізнес-процесів та організаційне проектування», «Синтез систем управління якістю», «Моделі та методи операційного менеджменту» тощо. Вибір спеціалізації дозволяє майбутнім магістрам ефективно реалізувати свої професійні знання та творчі здібності відповідно до свого особистого потенціалу. Метою навчання на четвертому етапі має стати не лише формування вміння користуватись наявною системою знань, а й самому творити, виробляючи та трансформуючи нові знання.

Сучасне суспільство, зазвичай, трактується як інформаційне, що здійснює перші кроки на шляху до суспільства знань. При цьому останнє розглядається як вища стадія інформаційного суспільства [6]. Індустріальний сектор втрачає провідну роль, рушійною силою стають наукомісткі технології. Суспільство знань визначає новий тип економіки, в якій знання та їх виробництво стають джерелом розвитку. Орієнтація діяльності на наукоємні технології, спрямованість на розвиток інтелектуальних інформаційних технологій, біотехнологій та нанотехнологій – це вимога суспільства знань до діяльності всіх інституцій, у тому числі до організації освітянських процесів. При цьому, важливо поряд з теоретичним обґрунтуванням інноваційних процесів, розробити практичні рекомендації щодо їх застосування, зокрема, використання апробованих евристичних методик статистичного аналізу великих масивів інформації, виявлення систематичних зв'язків і латентних закономірностей у досліджуваних системах, підготовки прогностичних матеріалів, які надають можливість виділяти із зібраних та оброблених даних нові знання, що в явному вигляді в них не містяться. Це призводить до екстракції знань, яка тісно пов'язана з роботою в сфері штучного інтелекту.

Запропонована в роботі концептуальна модель оволодіння знаннями складена на основі ґрунтового аналізу навчального плану підготовки майбутніх фахівців за напрямом підготовки «Економічна кібернетика». Розроблена модель може бути покладена в основу розробки удосконалених навчальних планів підготовки фахівців. Основна її мета – на основі формування цілісної системи знань забезпечити ґрунтовну базову загальноекономічну, математичну, гуманітарну та соціально-економічну підготовку, професійну та практичну підготовку з використанням комп'ютерних технологій. На основі синтезу одержаних знань ця модель створює умови для формування вміння комплексно й ефективно застосовувати одержані знання та вміння при вирішенні економічних задач доволіної складності. А також здатності ці задачі ставити, визначати їх із сукупності, пріоритетно виявляти та прогнозувати можливість їх появи. Фахівець з економічної кібернетики оволодіває системними знаннями. Отримана професійна

підготовка надає йому можливість вирішувати комплекс завдань у широкій сфері професійної діяльності, формує готовність до виконання своїх функціональних обов'язків на всіх стадіях професійного зростання.

Таким чином, запропонована модель професійної підготовки фахівця з економічної кібернетики відображає:

- 1) основні складові ґрунтового багажу знань майбутнього фахівця;
- 2) місце і роль навчальних дисциплін, які забезпечують необхідні знання;
- 3) взаємозв'язок двох попередніх факторів, який досягається шляхом об'єднання диференційованих процесів навчання у рамках спеціальностей однієї галуззі знань. У ролі консолідувальної спеціальності практично за всіма галузями підготовки може бути кібернетика.

Кібернетика прагне долати такі діаметрально протилежні недоліки сучасної науки, як фрагментарність та еkleктичність знань, надаючи можливість створювати цілісну картину про об'єкти дослідження. Завдяки ній отримуємо систему професійної освіти, в якій є фахівці, котрі вивчають саме об'єкти, процеси і явища, та фахівці, які вивчають інформаційну складову (інструментарій), що дозволяє ефективно керувати цими об'єктами. Об'єднання знань про об'єкти та методи їх дослідження зумовлює синергетичний ефект, забезпечує цілісність світобачення, всеосяжність сприйняття світу. Оволодіння такою системою знань надає можливість для формування у майбутніх фахівців з економічної кібернетики відповідних компетентностей, практичних умінь та професійних навичок, що дозволить економістам-кібернетикам стати конкурентоспроможними і завоювати лідируючі позиції на сучасному ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кисіль В. М. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / В.М. Кисіль. — К., 2008. // [Електронний ресурс] — Режим доступу <http://kisilmv.if.ua/publications/avtoreferat.htm>
2. Петров К. П. Глобальный эволюционный процесс / К. П. Петров // [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://army.lv/ru/Video-fayli/Laboratoriya/Kontseptsiya-Obshchestvennoy-Bezopasnosti/1903>
3. Савчук Л. М. Кібернетика у структурі спеціальностей галузі економіки і підприємництва / Л. М. Савчук, Л. М. Бандоріна// Тези доповідей XIII Всеукраїнської науково-методичної конференції «Проблеми економічної кібернетики», 2–4 жовтня 2008 р., м. Алушта, смт. Пареніт. — Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2008. — 304 с.
4. Энциклопедия кибернетики: в 2 т. / отв. ред. В. М. Глушков. — К.: Гл. ред. УСЭ, 1975. — Т. 2.
5. Балл Г. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті // Г. Балл [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=60&c=1265>
6. Згуровский М. Путь к информационному обществу — от Женевы до Туниса / М. Згуровский // Зеркало недели. — 2005. — 34.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / І. А. Кузьмінський — К.: Знання, 2005. — 486 с.

УДК 378:364.442.2:613.86

О. І. ТОПОЛЬ

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті надано визначення понять «професіоналізм» та «професійна компетентність», означена предметна сфера соціальної діяльності. Досліджено комплекс професійно важливих умінь, навичок та якостей фахівця соціальної сфери, виділені основні компоненти його професійної діяльності. Розглянуто фактори професійних ризиків в роботі соціальних працівників. Визначено поняття «здоров'язберігаюча компетентність» та його основні компоненти в структурі професіоналізму соціальних працівників.

Ключові слова: професіоналізм соціального працівника, професійна компетентність соціального працівника, здоров'язберігаюча компетентність соціального працівника.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

В статье дано определение понятий «профессионализм» и «профессиональная компетентность»; обозначена предметная сфера социальной деятельности. Исследовано комплекс профессионально важных умений, навыков и качеств специалиста социальной сферы, выделены основные компоненты его профессиональной деятельности. Рассмотрены факторы профессиональных рисков в работе социальных работников. Определено понятие «здоровьесберегающая компетентность» и его основные компоненты в структуре профессионализма социальных работников.

Ключевые слова: профессионализм социального работника, профессиональная компетентность социального работника, здоровьесберегающая компетентность социального работника.

О. І. ТОПОЛ

THE HEALTH-PRESERVING COMPETENCE AS A CONSTITUENT OF SOCIAL WORKER'S PROFESSIONALISM

The determination of notions «professionalism» and «professional competence» is given in the article; subject sphere of social activity is defined; complex of professionally important abilities, skills and qualities of social sphere's specialist are investigated, basic components of his professional activity are singled out; factors of professional risks in the social workers' activity are examined; the notion «health-preserving competence» and it's basic components in the structure of social workers' professionalism are determined.

Keywords: professionalism of social worker, professional competence of social worker, health-preserving competence of social worker.

Активна модернізація суспільства на початку ХХІ ст., що супроводжується кризовими процесами (ускладненням життєвого середовища, змінами моральних цінностей тощо), відзначається зростанням соціально негативних явищ і соціально небезпечних захворювань, збільшенням кількості людей, які опиняються у складних життєвих обставинах і потребують професійної допомоги фахівців, зокрема соціальних працівників.

Проблема компетентності соціального працівника набуває в останні роки все більшої актуальності у зв'язку з постійною трансформацією соціального досвіду, реконструкцією сфери соціальних послуг, удосконаленням технології соціальної роботи, зростанням рівня вимог соціуму до фахівців. Власне компетентність у вирішенні соціальних проблем становить основу професійного здійснення соціальної роботи на високому професійному рівні. Удосконалення підготовки професійно компетентних кадрів, з одного боку, розширить можливості для подальшого становлення соціальної роботи як професійного виду діяльності, з іншого – забезпечить результативність підвищення професійної компетентності і зрілості кожного конкретного представника цієї професії.

Пріоритетним напрямком сучасних досліджень в галузі професійної підготовки фахівців соціальної сфери є вивчення проблематики становлення професіоналізму та професійної компетентності як його головної складової.

У працях вітчизняних та зарубіжних науковців значна увага приділяється проблемам професійної підготовки фахівців соціальної сфери (Л. Долинська, Д. Годлевська, К. Максимова, В. Нор, В. Орленко, О. Шевчук, К. Якубенко, О. Карпенко), становлення соціального працівника як професіонала (В. Бочарова, Н. Клименко, А. Ляшенко, В. Плащов, В. Поліщук, В. Сластьонін, Н. Шмельова), формування професійної компетентності соціального працівника (А. Белінська, В. Бочарова, В. Сидоров, А. Ляшенко, І. Мигович, Г. Попович, Є. Холостова), а також методологічним і теоретичним аспектам розвитку професійної компетентності соціальних працівників (С. Харченко, В. Докучаєва, Н. Краснова, Н. Ларіонова, Д. Разіна, Е. Зеєр, А. Маркова).

Однак в сучасних дослідженнях структури професіоналізму соціальних працівників проблема формування у майбутніх фахівців соціальної сфери компетентності, спрямованої на збереження їхнього власного здоров'я, вивчена недостатньо.

У науковій літературі зустрічаються розрізнені дослідження з проблеми здоров'язбереження дітей і молоді. Сутність здоров'язберігаючої педагогіки розкрита в працях В. Базарного та О. Петух. Проблема збереження та формування здоров'я дітей і молоді науковці розглядають у таких ракурсах: формування культури здоров'я учасників педагогічного процесу (Л. Мельник, Н. Денисенко, О. Аксьонова); збереження здоров'я, формування здорового способу життя дітей та підлітків засобами фізичної культури та виховання (Е. Вільчковський, Г. Власюк, І. Петренко, В. Арєф'єв, Г. Арзютов, О. Артющенко, О. Вацеба, Л. Волков, М. Герцик, Л. Гурман, В. Дробинський, О. Дубогай, С. Закопайло, М. Зубалій, Є. Столітенко, Б. Шиян та ін.); дослідження цієї проблеми з точки зору вікових особливостей (Г. Голобородько, О. Дубогай, С. Свириденко). Теоретико-методологічні засади вказаної проблеми висвітлено у працях А. Здравомислова, І. Смирнова, Л. Сущенко та інших авторів, проблему суб'єкт-суб'єктного, особистісно зорієнтованого підходу до виховання – в роботах І. Бєха, М. Левківського, А. Маслоу, В. Постового, С. Рубінштейна, К. Чорної. Окремі питання змісту і застосування здоров'язберігаючих технологій відображені в публікаціях О. Алексєєва, О. Балакірєва, В. Бондіна, М. Варбан, І. Волкової, І. Зверєвої, Н. Зимівець, Р. Левіна, П. Міненка, В. Сонькіна, М. Южакова, О. Яременка, у тому числі в соціальній сфері (В. Анан'єв, Л. Борисова, Є. Горская, Т. Грядкіна, С. Котова, Г. Овсянкіна, Г. Пономар'єв).

Метою статті є дослідження здоров'язберігаючої компетентності як складової професіоналізму соціального працівника.

Характера особливості соціальної роботи – це її потрійна природа: вона водночас є і специфічним видом практичної діяльності, і наукою, і навчальною дисципліною.

Соціальна робота як вид професійної діяльності спрямована на задоволення соціально гарантованих та особистісних інтересів і потреб різних груп населення, на створення умов, які б сприяли відновленню або покращенню здатності людей до соціального функціонування [8, с. 2]. Як навчальна дисципліна вона надає цілісне уявлення про зміст соціальної роботи, її основні напрямки, інструментарій, технології, організацію тощо. Як наукова галузь – інтегрує знання про систему цілеспрямованої, педагогічно організованої підтримки життєвих сил людини, розумної побудови її відносин з оточуючим світом і людьми, на основі творчої активності та моральної самоорганізації життя в конкретному соціумі [3, с. 10].

Соціальна робота здійснюється на різних рівнях: макрорівні (соціальна політика), мезорівні (соціальні програми регіонального, місцевого рівня і за місцем проживання) та мікрорівні (соціальна робота з клієнтом). Якщо за основу взяти сфери соціальної практики, то можна виокремити соціальну роботу у сфері освіти, охорони здоров'я, дозвілля тощо. Поширеним підходом є виокремлення спеціалізації соціальної роботи за характеристикою соціально-психологічних особливостей клієнтів: з молоддю, з сім'єю, з важкими підлітками, іншими категоріями населення. У всіх цих видах соціальної роботи здійснюється конкретизація (наприклад, оптимізація механізмів соціального функціонування індивіда, профілактика і корекція поведінки окремих осіб або груп), що відображається у відповідних посадових інструкціях спеціалістів.

Згідно з кваліфікаційною характеристикою фахівця з соціальної роботи, наведеної у «Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників, що надають соціальні послуги» (затвердженому наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 14 жовтня 2005 р., № 324), до його посадових обов'язків належать: організація виявлення та реєстрації громадян, які потребують соціальної та іншої допомоги, охорони і захисту їх морального, фізичного та психологічного здоров'я; організація піклування, опікування та догляду; встановлення причини конфліктних ситуацій і відхилень, які спричинили асоціальні явища; координація роботи щодо надання соціальної допомоги і захисту; пропаганда здорового способу життя, дбайливого ставлення до ветеранів та інвалідів, високих зразків етики та культури соціальних відносин; надання допомоги у працевлаштуванні; реєстрація асоціальних явищ і розробка заходів щодо їх усунення; проведення психологічних і педагогічних консультацій, надання юридичних порад; організація допомоги громадянам похилого віку й непрацездатним, тощо [6, с. 34–35].

За змістом діяльності фахівця соціальної сфери визначають такі функції: організаційну, посередницьку, правозахисну, інформаційну, психологічну, педагогічну, соціально-медичну,

соціально-побутову й ін. [10, с. 24–26; 12, с. 30]. За використовуваними технологіями виокремлюють діагностичну, прогностичну, профілактичну та реабілітаційну функції.

Соціальна робота відрізняється від інших видів діяльності вираженою морально-гуманістичною спрямованістю, яка проявляється у можливості творити добро, допомагати людям, віддаючи власні сили і знання. Вирішуючи професійні завдання, соціальні працівники допомагають соціально хворим людям і суспільству звільнитися від непродуктивних життєвих позицій, недосконалості суспільних відносин, поведінкових стереотипів, негативних установок, агресії, страхів і підвищити здатність вирішувати власні проблеми, створюють необхідні для цього ресурси. Вони забезпечують взаємодію між людьми; підвищують відповідальність організацій за людину та впливають на соціальну політику. Ефективно виконувати ці завдання здатні лише добре підготовлені, професійно компетентні фахівці.

При розгляді єдності особистості й діяльності як важливої основи професійно-особистісного розвитку працівника соціальної роботи необхідно враховувати такі його сутнісні характеристики, як професіоналізм і професійна компетентність.

Професіоналізм – це високий, стійкий рівень знань, умінь і навичок, що дозволяє досягати найбільшої ефективності у професійній роботі. Це не тільки яскравий розвиток здатностей, глибокі й широкі знання в тій сфері діяльності, в якій цей професіоналізм проявляється, а й нестандартне володіння вміннями, що необхідні для успішного виконання вказаної діяльності [2, с. 22]. Професіоналізм також розглядається як своєрідна норма регуляції поведінки й діяльності, що покладає на суб'єкта діяльності певні зобов'язання. Він пов'язаний з індивідуальним стилем діяльності, самореалізацією особистості, що передбачає наявність високого рівня мотивації досягнення високих результатів [1, с. 57].

Подібний погляд на проблематику професіоналізму дав змогу вченим розглядати його як систему, що складається з двох взаємопов'язаних підсистем: професіоналізму особистості і професіоналізму діяльності. Професіоналізмом особистості вважається якісною характеристикою суб'єкта праці, що відображає високий рівень професійно важливих або особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на передовий розвиток. Професіоналізм діяльності розглядається як якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність; різноманітність ефективних професійних навичок і умінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю; характеристика, що підлягає подальшому розвитку [1, с. 28].

Головним когнітивним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності є професійна компетентність – сфера професійного знання, що постійно розширюється і сприяє веденню професійної діяльності з високою продуктивністю. Це якісна характеристика суб'єкта діяльності, яка відображає інтегральний характер його підготовки та готовність особистості до реалізації цієї діяльності [14, с. 56]. Структура і зміст професійної компетентності багато в чому визначаються специфікою виконуваної професійної діяльності та її кваліфікаційного рівня.

Сутність професійної діяльності у соціальній сфері вимагає сформованості у фахівця певного комплексу професійно важливих якостей, серед яких основними є: психологічні якості (психічні та інтелектуальні якості, професійна самосвідомість); морально-етичні та вольові якості (емпатійність, делікатність, тактовність, уважність, терпимість, витримка, терплячість, гуманність, чесність, висока духовна культура, моральність, етична поведінка, об'єктивність і справедливість, моральна чистота, конфіденційність, порядність, відповідальність, емоційно-позитивне ставлення до людей); професійно-операційні якості і здібності (теоретичні та практичні професійні знання, організаторсько-комунікативні здібності). Велике значення для успішної професіоналізації фахівця з соціальної роботи має мотиваційна складова, яка зумовлює професійну придатність до практичної роботи.

Серед інших елементів професійної компетентності соціальних працівників вчені найчастіше називають компетентність сприйняття (передбачає проведення спостереження, аналізу, постановку діагнозу), компетентність взаємодії (успішне встановлення взаємовідносин та здійснення діяльності), комунікативну компетентність (встановлення контакту з клієнтом,

налагодження довірливих, доброзичливих відносин) і рефлексивну компетентність (реконструкція процесу надання допомоги, метою якої є переконатись у правильності зробленого або того, що можна було зробити) [5, с. 114–117].

Рівень професійної компетентності фахівця соціальної сфери визначається мірою володіння ним спеціальними базовими знаннями, а також методами, прийомами, технологіями соціальної роботи та вміннями, необхідними для їх застосування. В основі професійних вмінь лежить організована система знань, але для ефективного здійснення соціальної роботи необхідно мати й відповідні навички, зокрема: цілеспрямовано і з розумінням слухати інших; збирати інформацію, щоб підготувати соціальну історію, оцінку, звіт; формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги; спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, використовуючи знання з теорії особистості та діагностичні методи; спрямовувати зусилля клієнтів на вирішення їх проблем та завоювати їх довіру; обговорювати делікатні проблеми з необхідною увагою і підтримкою, викликаючи у клієнта довіру; творчо вирішувати проблеми клієнта; визначати момент призупинення терапевтичної допомоги клієнту; проводити дослідження та інтерпретувати їх результати; бути посередником і вести переговори між конфліктуючими сторонами; забезпечувати зв'язок між різними організаціями; повідомляти про соціальні потреби державним, приватним і громадським організаціям, що забезпечують фінансування відповідної діяльності [9, с. 78–88].

Практична діяльність соціального працівника характеризується підвищеним рівнем емоційно-психологічного напруження та пов'язана з високою моральною відповідальністю за здоров'я й життя окремих людей, груп населення й суспільства загалом. У своїй діяльності соціальні працівники мають справу з неблагополучними людьми, котрі переживають стрес, страждають від соціально небезпечних хвороб, втрати близьких, насилля та ін. Неприятливі умови праці спричиняють різні порушення, деформації й професійні хвороби. Процес трудової діяльності в ситуаціях особливого ризику може призводити до зниження як працездатності людини, так і ефективності праці, а також негативних змін психіки і втрати ціннісних орієнтацій. Ці порушення, зазвичай, проявляються у тому, що людина не може використати наявні в неї особистісні можливості в зв'язку зі станом психічної втоми або втрачає свої трудові вміння й навички, внаслідок чого відбуваються порушення та деформації професійної діяльності, знижується результативність праці. Відхилення у професійному розвитку, як правило, зумовлюють де професіоналізацію і десоціалізацію особистості. Тому соціальна робота висуває жорсткі вимоги до психофізіологічних особливостей фахівця і вимагає науково обґрунтованих методів відбору спеціалістів, адаптації до умов діяльності й профілактики професійних ризиків. Специфіка професійної діяльності вимагає сформованості здоров'язберігаючої компетентності соціальних працівників як невід'ємної складової їх професіоналізму.

Поняття здоров'язберігаючої компетентності використовується здебільшого в педагогічній науковій літературі щодо учнівської молоді, де її розглядають як «характеристику, властивість учня, спрямовану на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення» [7, с. 86]. Окреслюючи реалізацію здоров'язбереження в педагогічній праці фахівця будь-якого фаху, вказують на необхідність володіння ним арсеналом способів збереження, відновлення та розвитку власного здоров'я (навички медичного, біологічного змісту та питань безпеки життя), переконаність у доцільності їх застосування [11, с. 447].

Здоров'язберігаюча компетентність соціального працівника має розглядатись як інтегральна характеристика особистості, що дає змогу успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти в конкретних умовах, виконувати поставлені завдання щодо свого та інших людей здоров'я. Вона забезпечує організацію здорового способу власного життя у фізичній, соціальній, психічній, духовній сферах та організацію своєї праці. Основним критерієм цієї компетентності є стан оптимальної відповідності, гармонії між біологічним, психологічним і соціальним у житті й діяльності людини.

У структурі здоров'язберігаючої компетентності дослідники виокремлюють три основні компоненти: когнітивний (система знань і пізнавальних вмінь), особистісний (наявність і

проявлення рис особистості, зумовлених характером діяльності з формування здорового способу життя свого та клієнтів), діяльнісний (здатність обґрунтовано виявляти та раціонально застосовувати шляхи і засоби для найбільш ефективного досягнення мети) [4, с. 62–63].

Когнітивний компонент має містити знання, які характеризуються світоглядним розумінням людини її природного та соціального оточення; загальні професійні знання про культуру здоров'я як складову загальної культури особистості; психолого-педагогічні знання про закономірності всебічного розвитку особистості; інтегровані предметні знання про цінності здоров'я та здорового способу життя як основи активної життєдіяльності та особистісного розвитку людини; методичні знання про застосування здоров'язберігаючих технологій у соціальній роботі та ефективні заходи щодо особистої безпеки життєдіяльності й оточуючого середовища.

Особистісний компонент становлять: мотиваційно-ціннісні орієнтації (прийняття цінності здоров'я, інтерес та готовність до різноманітних видів здоров'язберігаючої діяльності); соціальна орієнтація (готовність до виконання соціальних функцій і ролей у професійній та соціокультурній сферах); професійна орієнтація на здоров'язбереження об'єктів соціальної роботи; особистісні якості, необхідні для здійснення здоров'язберігаючої діяльності; рефлексивна складова (усвідомлення і присвоєння способів підтримки здоров'я).

Діяльнісний компонент містить систему спеціальних здоров'язберігаючих умінь і навичок (позитивне відношення до власного здоров'я та здоров'я об'єктів своєї безпосередньої діяльності, володіння сучасними засобами психофізичної діагностики стану здоров'я та вміння їх застосовувати на практиці, вміння проектувати індивідуальні траєкторії розвитку і вдосконалення способів збереження здоров'я клієнтів), а також загальнопедагогічні та професійні вміння і навички соціальної роботи (організаторські, аналітичні, проектувальні, комунікативні, корекційні та ін.). Єдність та взаємодія зазначених компонентів є необхідною умовою для ефективного використання здоров'язберігаючої компетентності соціальним працівником при виконанні професійних завдань.

Таким чином, дослідивши проблему здоров'язберігаючої компетентності як складової професіоналізму соціального працівника, можна зробити певні висновки.

Професійне становлення фахівця соціальної сфери є цілісним і безперервним процесом розвитку практичної, освітньої й дослідницької діяльності особистості у соціальній сфері, орієнтованим на формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, адекватних кваліфікаційним вимогам й етичному стандарту професії.

Професійна компетентність соціального працівника, структура і зміст якої визначаються специфікою виконуваної соціальної роботи, є головним компонентом підсистеми професіоналізму діяльності.

Соціальна робота як вид професійної діяльності вимагає від фахівців сформованості комплексу певних компетентностей (сприйняття, взаємодії, комунікативної, рефлексивної) та професійно важливих якостей і здібностей (когнітивних, психологічних, морально-етичних, професійно-операційних, вольових).

Специфіка професійної діяльності, яка пов'язана з ризиком для психічного та фізичного здоров'я соціального працівника, ставить високі вимоги не лише до професійної підготовленості, а й до психофізіологічних особливостей фахівця. За таких умов для нього важливо вміти правильно організовувати фізичну, соціальну, психічну, духовну сферу свого життя і праці та підтримувати гармонію між цими сферами життєдіяльності. Ефективність виконання цих завдань забезпечує високий рівень здоров'язберігаючої компетентності соціального працівника. Лише єдність компонентів вказаної компетентності – когнітивного, особистісного й діяльнісного, їх взаємодія з іншими складовими професіоналізму соціальних працівників є умовою успішного виконання завдань їх професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеология: учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин и др. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Бодалев А. А. Акмеология: проблемы теории и практики / А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Л. Г. Лаптев // Акмеология: методология, методы и технологии. Материалы научной сессии. – М.: РАГС, 1998. – 232 с.

3. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход: Монография / В. Г. Бочарова. – М.: Изд-во АСОПир РФ, 1999. – 184 с.
4. Гамаюнова А. Н. Компетенция здоров'ясбереження в структуре профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 3. – С. 62–63.
5. Горішна Н. М. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки / Н. М. Горішна // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – Вип. 16–17. – С. 114–117.
6. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 80. Соціальні послуги. – Краматорськ: Центр продуктивності, 2005. – 74 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: КІС., 2004. – 112 с.
8. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / авт.-уклад. І. В. Козубовська, І. І. Мигович, В. В. Сагарда та ін.; за ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. – Ужгород: Гражда, 2000. – 250 с.
9. Социальная защита детей и семьи (зарубежный опыт) / ред. колл. Л. Э. Кунельский, М. С. Мацковский, А. М. Панов. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 92 с.
10. Соціальна роботи: технологічний аспект: навч. посібник / за ред. А. Й. Капської. – К.: Центр навч. літератури, 2004. – 352 с.
11. Успенська В. М. Здоров'язберігаюча компетентність учителя основ здоров'я як визначальна його професійної компетентності / В. М. Успенська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2010. – № 1 (3). – С. 442–452.
12. Филатова Е. В. Теория социальной работы: учеб. пособие / Е. В. Филатова. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – 96 с.
13. Хазова С. А. Конкурентноспособность специалистов и профессионализм: сопоставление феноменов / С. А. Хазова [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.fan-pauka.narod.ru/2008-1.html>
14. Яркіна Т. Ф. Социальная педагогика и социальная работа в контексте международного сотрудничества / Т. Ф. Яркіна. – М.: Асопир, 1998. – 62 с.

УДК: 355.23: 341. 222

А. А. КУЧЕРЕНКО

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРСЬКОГО СКЛАДУ ДПСУ

У статті представлено обґрунтування системи формування політичної культури офіцерського складу Державної прикордонної служби України (ДПСУ), компонентами та елементами якої визначено підсистеми: концептуальну (мета, завдання, підходи, принципи, функції), теоретичну (педагогічні умови, етапи реалізації), технологічну (об'єкти формування політичної культури, об'єкт-суб'єкти – офіцери-прикордонники, комплексна програма, форми діяльності, діагностичний інструментарій).

Ключові слова: формування, система, політична культура, офіцер-прикордонник.

А. А. КУЧЕРЕНКО

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОФИЦЕРСКОГО СОСТАВА ДПСУ

В статье представлено обоснование системы формирования политической культуры офицерского состава ДПСУ, компонентами и элементами которой определены подсистемы: концептуальная (цель, задание, подходы, принципы, функции), теоретическая (педагогические условия, этапы реализации), технологическая (объекты формирования политической культуры, объект-субъекты – офицеры-пограничники, комплексная программа, формы деятельности, диагностический инструментарий).

Ключевые слова: формирование, система, политическая культура, офицер-пограничник.

USE OF THE SYSTEM APPROACH IN THE COURSE OF CREATION OF SBGSU OFFICERS' POLITICAL CULTURE FORMATION SYSTEM

The article deals with substantiation of STSU officers' political culture system formation, components and elements of which define the following: conceptual subsystem (purpose, task, approaches, principles, functions); theoretical subsystem (pedagogical conditions, implementation stages); technological subsystem (objects of political culture formation, objects-subjects border guard officers, complex program, activity forms, diagnostic tools).

Keywords: formation, system, political culture, border guard officer.

Ефективність вирішення проблеми формування в офіцерів політичної культури безпосередньо залежить від вирішення цілого комплексу інших завдань, зокрема від пошуку теоретико-методичної стратегії розробки моделі спрямованої на це діяльності.

Культура – це своєрідний шифр існування людини у світі, її різноманітних стосунків з навколишнім середовищем, природою, з іншими людьми. Науковці по-різному визначають сутність культури. І це не випадково. На сьогодні у вітчизняній і зарубіжній науці існують різноманітні підходи до осмислення феномену культури, серед них можна виділити основні – аксіологічний, діяльнісний, гуманістичний, синергетичний та ін.

Метою статті є обґрунтування системи формування політичної культури офіцерського складу ДПСУ та її компонентів.

Процес формування політичної культури офіцерського складу – складне і багатогранне явище. Системний підхід це загальнонауковий метод аналізу усіх чинників, що впливають на педагогічне явище, що вивчається. Сутність системного підходу і його важлива роль у сфері навчання та виховання військовослужбовців розкрита в роботах науковців Б. М. Олексієнка [1], А. В. Галімова [2], І. О. Грязнова [3], В. В. Райка [8], Г. Д. Темка [10] та ін. Системний підхід розглядається як особливий спосіб вивчення об'єктів дійсності, що виключає односторонній погляд, забезпечує процес пізнання і перетворення об'єктів в усьому різноманітті властивих їм зв'язків і залежностей, що реалізують ідею цілісності, розвитку досліджуваного явища і його структурної організації.

Методи системного аналізу стали розроблятися на рубежі 19–20 ст. як один з напрямів виходу з кризи, що охопила наукове пізнання. Акцентування цілісності об'єкта висунуло нову орієнтацію дослідження – нові принципи підходу до об'єкта вивчення, що становлять сутність системного підходу. У ньому увага переміщається з дослідження елементів на структуру як інваріантну (незмінну) характеристику складності явища, що вивчається, тобто на зв'язки між елементами. Загальна теорія систем привела до формування нових понять з чітко фіксованим змістом.

Одним з теоретичних досягнень науки 20-го століття можна вважати уявлення про соціальну систему. З точки зору системного аналізу суспільство розглядається як цілісна соціальна система, де основними елементами є люди, їх зв'язки, взаємодії і стосунки. Як соціальні системи стало можливим розглядати державу, науки, класи, політику, право, економіку, культуру і т. п.

З точки зору системного підходу культура розглядається як цілісна система, що складається і функціонує у взаємодії з об'єктивною (будь-які культурні об'єкти) і суб'єктивною (поєднань культури у свідомості) форм; раціональною і емоційною її складових; культурно-новаційних механізмів і властивих культурі... процесів виробництва, розповсюдження і привласнення культурних цінностей [7, с. 213].

На думку М. І. Корбутяка, майже будь-який соціально-економічний підрозділ (орган влади, підприємство, галузь тощо) та будь-яке соціальне явище можна витлумачити в термінах теорії систем та описати як складну динамічну систему. Комплексний всебічний розгляд соціальних об'єктів і явищ як єдиного цілого з урахуванням усіх взаємозв'язків об'єктів, їх властивостей і накладених обмежень називається системним підходом.

Системний підхід відкриває можливості для використання різних методів (математичних, кібернетичних, інформатичних та ін.) при дослідженні складних динамічних систем, до яких, перш за все, належать соціальні системи, для застосування відкритих у різних закономірностей

і принципів при проектуванні або вдосконаленні організаційних структур та процесів управління соціальними системами [6, с. 24].

Головна мета системного методу – виявлення усієї безлічі зв'язків між явищами культури і її сферами, які забезпечують цілісність усієї системи. Різні автори, що застосовують системний підхід до культури, створювали загальну модель системи, яка відображає усю її складність, багатоплановість, що враховує постійний процес різноманітних змін цієї системи і її окремих частин.

Виділення окремих підсистем складної системи є умовним і відносним, як і поділ системи на елементи. Окремі підсистеми складної системи за іншого розгляду можуть виступати як самостійні складні системи, що мають свої підсистеми таї елементи, і навпаки, самостійна складна система за розгляду її в іншому аспекті може розглядатися як підсистема складної системи більш високого порядку. Групування елементів в підсистему залежить також і від того аспекту, в котрому вони розглядаються під час дослідження [6, с. 7].

Система – це предмет, явище чи процес, що складається з якісно визначеної сукупності елементів, які знаходяться у взаємних зв'язках та відносинах, утворюють єдине ціле та спроможні у взаємодії із зовнішніми умовами свого існування змінювати свою структуру [6, с. 7].

На нашу думку, система – центральне поняття, що виражає безліч елементів, які у взаємодії виявляють свою спільність і цілісність. Система – це цілісне утворення, в якому чітко виражені елементарність складу, залежність генезису і існування системи від кожного елементу і, навпаки, залежність елементів від системи, від її загальних властивостей, здатність сприймати зовнішню інформацію і змінюватися під її дією.

Системи можуть бути простими, складним і надскладними. Чим складніша система, тим значніша її інтеграційна якість. Інтеграційні якості, що становлять специфіку цілісності, є принципово новими по відношенню до якостей окремих елементів, тобто властивість системи не є поєднанням властивостей її елементів.

А. В. Галімов, І. О. Грязнов, В. В. Райко під елементом розуміють структурну одиницю системи, що характеризується здатністю до відносно самостійного існування і наявністю певних функцій у рамках цілої системи. Набір елементів утворює змістовну сторону кожного блоку системи, багато в чому визначає їх властивості, особливості, кінцевий результат функціонування.

На думку Ю. М. Семенова, основними структурними компонентами педагогічної системи є:

- об'єктивні умови виховання;
- мета виховання;
- об'єкти і суб'єкти виховного процесу;
- зміст та сфери виховання;
- педагогічні впливи;
- прийоми оцінки і корекції отриманих результатів;
- взаємозв'язки між названими компонентами.
- У свою чергу, кожен із них окремо також виступає як системне явище [9, с. 86–87].

І. О. Грязнов до системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників відносить такі компоненти:

- мета, завдання, зміст морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників;
- функції та сфери морального виховання;
- об'єкти і суб'єкти морального виховання;
- науково-методичне забезпечення реалізації системи;
- оцінка і корекція отриманих результатів;
- і взаємозв'язки між названими компонентами [3, с. 170].

Компонентами поліфункціональної педагогічної системи формування правової культури офіцерів-прикордонників В. В. Райко визначає:

- концептуальну основу (мета, принципи, закономірності, функції);

- процесуальну частину (навчальні заклади, курси, органи ДПСУ, суб'єкт-об'єкти формування правової культури, зв'язки між компонентами);
- науково-методичне забезпечення (робочі програми та тематичні плани навчальних дисциплін, навчальні й методичні посібники, наочні та технічні засоби навчання, напрямки забезпечення).

Системотвірним чинником системи формування правової культури у офіцерського складу ДПСУ визначено мету – сформувати у курсантів стійкі правові якості, які повинні мати виражену професійну спрямованість [8, с. 346]

Ю. А. Юрченком розроблено систему формування військово-професійних умінь у студентів вищих медичних навчальних закладів, компонентами якої є:

- мета (сформувати військово-професійні уміння у студентів для виконання функціональних обов'язків на військових посадах в мирний час та в умовах бойових дій);
- принципи;
- етапи формування умінь;
- сфери (виховна, навчальна);
- функції (інтегруюча, регулювальна, розвивальна);
- суб'єкти управління та навчання; об'єкт-суб'єкти навчання;
- науково-методичне забезпечення;
- діагностичний інструментарій;
- взаємозв'язки між компонентами (ієрархічні, управління, розвитку) [12, с. 165].

Отже, суть системного підходу полягає в тому, що явище, яке вивчається, не виривається з комплексу інших, з ним пов'язаних, а розглядається як частина цілого, залежного від інших його складових елементів і, у свою чергу, впливає на них.

При моделюванні системи формування політичної культури офіцерського складу ДПСУ було використано основні ідеї, які розглядались у дослідженнях І. О. Грязнова [3], І. С. Колодія [5], В. В. Райка [8], Ю. М. Семенова [9], Ю. А. Юрченка [12] та ін.

Прогнозуючи формування політичної культури як організовану, інтегровану систему, необхідно зазначити, що у такій системі необхідно створити три підсистеми: концептуальну, теоретичну та технологічну (рис. 1). Ці підсистеми складають систему як ціле, вони взаємозв'язані: кожна впливає на інші і, у свою чергу, зазнає їх вплив. Головну роль у взаємодії підсистем грає технологічна. Не заперечуючи значущості концептуальної та теоретичної підсистем, необхідно виділити технологічну як домінанту будь-якого процесу.

Методологія системного підходу дозволила нам розглядати процес формування політичної культури офіцерів як цілісну, складну і багатовимірну динамічну систему, яку ми представляємо сукупністю структурних і функціональних елементів, що розкривають різноманіття існуючих між ними зв'язків і стосунків. З точки зору системного підходу, процес формування – серцевина системи, що складається з навчальної діяльності науково-педагогічного складу НАДПСУ і діяльності офіцерів органів та підрозділів ДПСУ як єдність двох різних видів діяльності, кожна з них є елементом і стійкий зв'язок з іншою. Елемент – це мінімальний компонент (складова частина) системи, межа подільності, що має місце у межах цієї системи.

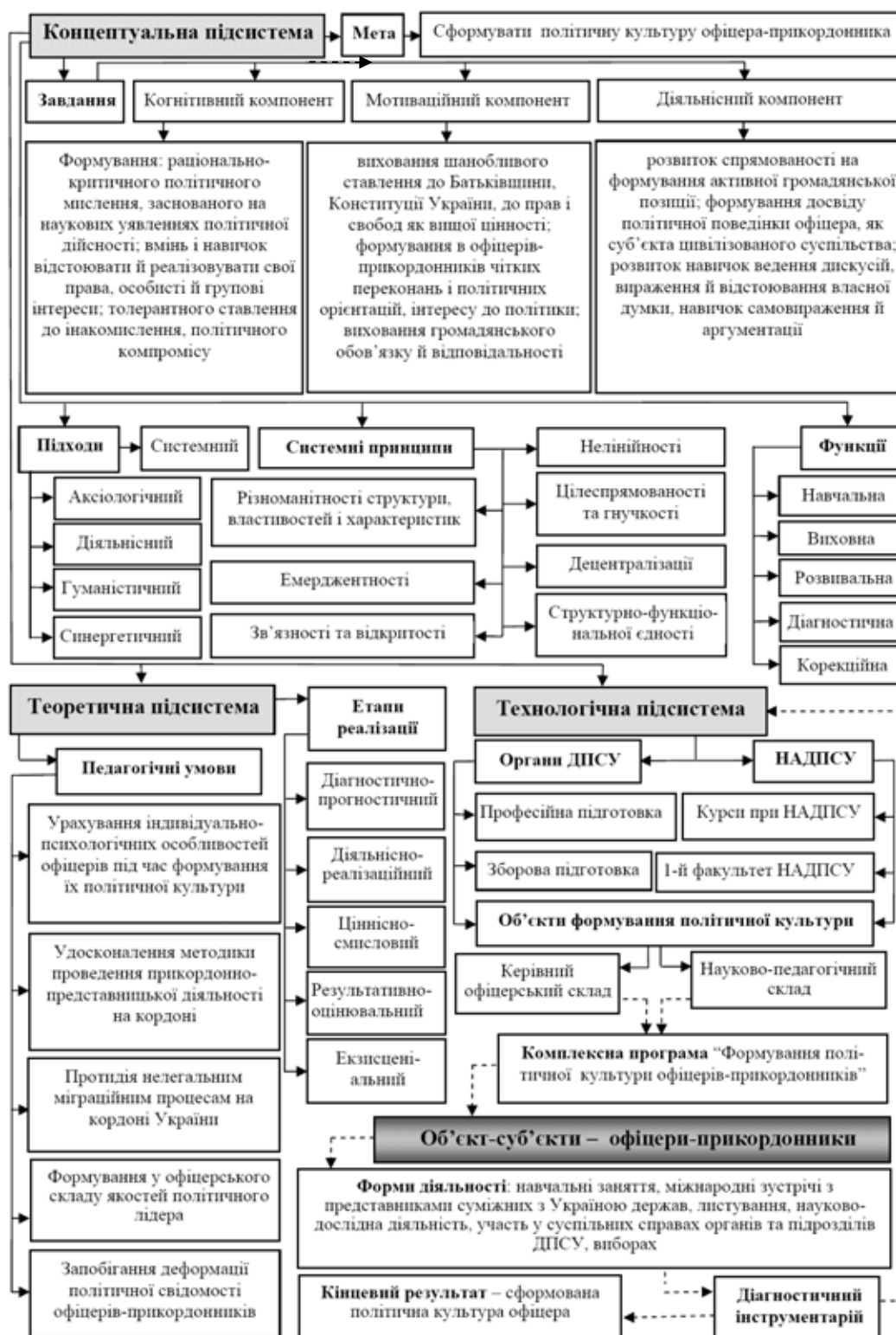


Рис. 1. Модель поліфункціональної педагогічної системи формування політичної культури офіцерського складу ДПСУ (→ ієрархічні зв'язки, зв'язки розвитку).

Системотвірним елементом в системі, що розглядається нами, є мета, яка є інтегруючим чинником її розвитку. В ролі зовнішніх чинників, що безпосередньо впливають на цю систему, ми розглядаємо освітній процес у НАДПСУ, органах та підрозділах ДПСУ. Рамки нашого дослідження не дозволяють розглядати вплив інших, у тому числі соціальних чинників на становлення політичної культури офіцерів, хоча ми їх враховували при розробці теоретичної моделі процесу реалізації цієї системи. Системний підхід ми застосовували для з'ясування структурних елементів самої політичної культури.

Узявши за основу положення, якими керувалися в дослідженні систем професійної, правової та політичної культури В.В. Райко [8], І. Г. Долініна [4] Л. М. Шлик [11], ми визначили основними структурними елементами політичної культури когнітивний, мотиваційний і діяльнісний. Виділення структурних і функціональних елементів політичної культури і визначення їх сутнісних характеристик здійснено шляхом використання структурно-функціонального методу.

Структура – впорядкованість стосунків, що зв'язують елементи та компоненти системи і забезпечують їх рівновагу, стійкий зв'язок і взаємовідношення частин і елементів об'єкту як цілого. Основне призначення інших фундаментальних понять системного дослідження (елемент, компонент, зв'язки і т. д.) полягає в тому, щоб виразити різні сторони, аспекти і стани системи.

Таким чином, системний підхід як сукупність загальнонаукових методологічних вимог, в основі яких лежить розгляд об'єктів як систем, в умовах сьогодення зайняв провідні позиції в теоретичних дослідженнях. Використання системного підходу дозволило вичленувати організованість досліджуваних об'єктів і різноманіття типів зв'язку між елементами, досліджувати об'єкти не лише в статичному стані, але і в динаміці. Звідси виникає необхідність у продовженні наукових пошуків, в створенні сучасних педагогічних систем як складових макросистеми – ДПСУ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко Б. Н. Введение в основы научных исследований : учеб. пособие / Алексеенко Б. Н. – Хмельницкий: ИПВУ, 1993. – 100 с.
2. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2004. – 353 с.
3. Грязнов І. О. Система морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників / І. О. Грязнов. – Хмельницький: Нац. акад. ДПСУ, 2004. – 343 с.
4. Долинина І. Г. Концептуальна модель и практика формирования политической культуры учащихся : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. / Долинина Ирина Геннадьевна. – Ижевск, 2002. – 229 с.
5. Колодій І. С. Формування морально-бойових якостей у воїнів Збройних Сил України: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04. / Колодій Ігор Степанович. – К., 1998. – 198 с.
6. Корбутяк В. І. Методологія системного підходу та наукових досліджень: Навчальний посібник / В. І. Корбутяк. – Рівне: НУВГП, 2010. – 176 с.
7. Культурология. XX век : словарь / Гл. ред. А. Я. Левит. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 630 с.
8. Райко В. В. Теоретичні і методичні засади формування правової культури у офіцерського складу Державної прикордонної служби України: монографія / В. В. Райко. – Хмельницький : Нац. акад. ДПСУ, 2008. – 348 с.
9. Семенов Ю. М. Естетичне виховання курсантів вищих військових закладів освіти: дис. ... кандидата пед. наук: 20.02.02 / Семенов Юрій Миколайович. – К., 1998. – 183 с.
10. Темко Г. Д. Основи формування системи виховання війна в Україні у період утвердження державності (світоглядно-філософський аналіз): [монографія] / Г. Д. Темко. – К.: Варта, 1997. – 288 с.
11. Шлык, Л. Н. Политическая культура как социокультурное явление: дис. ... кандидата культурологических наук : 24.00.01. / Шлык Людмила Николаевна. – Челябинск, 2005. – 187 с.
12. Юрченко Ю. А. Формування військово-професійних умінь у студентів вищих медичних навчальних закладів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Юрченко Юрій Анатолійович. – НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 211 с.

Ю. В. БАЛАШОВА

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

Стаття присвячена актуалізації педагогічної проблеми формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Визначено пропозиції щодо підвищення рівня корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Висвітлена проблема корпоративних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників, визначені індивідуальні та інституціональні чинники формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у вищій школі в умовах інформаційного суспільства та соціально-економічних трансформацій.

Ключові слова: корпоративна культура, майбутні офіцери-прикордонники.

Ю. В. БАЛАШОВА

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена актуализации педагогической проблемы формирования корпоративной культуры будущих офицеров-пограничников. Определены предложения относительно повышения уровня корпоративной культуры будущих офицеров-пограничников. Освещена проблема корпоративных ценностей будущих офицеров-пограничников, определены индивидуальные та институциональные факторы формирования корпоративной культуры будущих офицеров-пограничников в высшей школе в условиях информационного общества и социально-экономических трансформаций.

Ключевые слова: корпоративная культура, будущие офицеры-пограничники.

JU.V. BALASHOVA

CORPORATE CULTURE OF FUTURE BORDER GUARD OFFICERS: COMPETENCE-BASED APPROACH

The article deals with actualization of pedagogical problem of corporate culture of future border guard officers. The recommendations on rise in the level of corporate culture of future border guard officers have been defined. Examined in the article is the problem of corporate values of future border guard officers. Individual and institutional factors of formation of corporate culture of future border guard officers in the higher school are the component of economic development system.

Key words: corporate culture, future border guard officers.

Сучасні ринкові тенденції вимагають нової якості корпоративної діяльності організацій та установ, зокрема Державної прикордонної служби України. Результати аналізу нормативно-правових документів, що регламентують діяльність підприємств, організацій та відомств, свідчать про зростання вимог до рівня культури персоналу прикордонного відомства загалом і корпоративної культури зокрема. Вирішення проблеми формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників тісно пов'язане з впровадженням відомчих стандартів культури, новими вимогами щодо культури професійного спілкування, якості виконання професійних завдань.

Феномен корпоративної культури у західному науковому світі почали вивчати у XIX-XX століттях. Одним із перших дослідження у сфері корпоративізму та корпоративної культури здійснив М. Вебер, який визначив засади самоорганізації корпорацій, взаємозв'язок морально-етичних принципів і соціально-економічних досягнень окремих корпоративних структур. У наукових працях Ф. Тейлора, А. Файоля (концепція монополярної моделі промислової організації індустріального суспільства) ідеї М. Вебера отримали подальший розвиток.

Проблема формування та розвитку корпоративної культури привертала увагу й інших західних науковців. Д. Хансон досліджував історичні джерела корпоративізму, створив

концепцію колективної свідомості неформальних груп. К. Камерон та Р. Куїн присвятили свої наукові праці діагностиці корпоративної культури, Е. Шейн – проблемі лідерства у корпоративному середовищі, К. Девіс – генезису корпоративної культури. Д. Белл досліджував ціннісні орієнтації сучасного суспільства та їх вплив на корпоративну культуру, особливості сучасної корпоративної культури. Всі ці роботи мають велике значення для теоретичних і прикладних розробок із цієї проблематики.

Аналізу наукових концептів корпоративної та організаційної культури, їх порівняльній характеристиці присвячені дослідження науковців пострадянського простору О. Василевської, В. Співака, О. Зуєвої та інших.

Процес формування корпоративної культури в умовах громадянського суспільства висвітлювали у своїх працях М. Журовський, Т. Сергеева та інші.

Особливий інтерес викликають різноманітні наукові дослідження І. Кунде, М. Альберта, М. Мескона, Л. Карташової, Т. Ніконової та інших, що містять концептуальні підходи щодо виокремлення структурних елементів корпоративної культури та їх характеристики.

У зв'язку зі специфікою нашого дослідження суттєве значення мають праці, у яких розглядаються проблеми формування та розвитку корпоративної культури у національному контексті, зокрема країн пострадянського простору. У працях В. Дубяги, О. Полосіна, О. Тиунова висвітлено особливості організаційної культури російських підприємств.

Вітчизняні вчені А. Воронкова, О. Грішнова, І. Мажура, Т. Кицак вивчали роль корпоративної культури у зв'язку з проблемами формування та розвитку трудового потенціалу. У працях І. Жоган та Л. Савчук розглянуто процес формування, розвитку й особливостей корпоративної культури сучасних українських підприємств. Ю. Петрушенко та Т. Голець розкрили сутність впливу національних особливостей корпоративної культури на розвиток сукупності економічних відносин. У наукових працях П. Каткова, Г. Клейнера, С. Перегудова розглянуто процес корпоративізації соціальних структур, взаємодію політичного, економічного та корпоративного середовища.

Особливу наукову цінність для нашої дослідно-експериментальної роботи мають дослідження Т. Перської щодо оцінки ролі первинних механізмів передачі корпоративної культури, які було покладено в основу наукового аналізу основних чинників впливу на корпоративну культуру сучасного фахівця [1, с. 92-93]. Пропозиції Е. Капітонова, Г. Зінченка, О. Капітонова щодо реалізації принципу «людина – основний об'єкт уваги» було покладено в основу аналізу людського чинника корпоративної культури [2, с. 117].

Метою статті є перспективний аналіз проблеми формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників на основі компетентнісного підходу.

Результати вивчення значного масиву наукової інформації дають змогу охарактеризувати корпоративну культуру сучасного фахівця як складну інтегративну якість особистості, що визначає усвідомлення корпоративної ідеології організації, прийняття корпоративних інтересів та стандартів поведінки, самоідентифікацію себе як носія корпоративних цінностей.

Підґрунтям високого рівня корпоративної культури майбутнього офіцера-прикордонника є усвідомлення значущості своєї професійної діяльності, прийняття та дотримання стандартів поведінки, корпоративної ідеології організації.

Аналіз досвіду багатьох успішних західних та вітчизняних відомчих структур, організацій, корпорацій, підприємств свідчить про те, що дотримання принципів корпоративної культури дозволяє значно підвищити ефективність виконання завдань, оптимізувати умови професійної діяльності, максимально раціонально використовувати людські та матеріальні ресурси.

Проведене дослідження підтвердило виняткову важливість конкретних емоційних, соціальних, економічних, культурних, етичних, професійних аспектів діяльності кожного учасника у процесі формування корпоративної культури. Проблема формування сильної корпоративної культури майбутнього офіцера-прикордонника найбільше пов'язана з людським чинником, людський ресурс є невичерпним джерелом трансформацій корпоративної культури.

Характерними ознаками розвитку соціально-економічної системи початку ХХІ століття є орієнтація на вільний розвиток людини, її конкурентоспроможність, інтелектуально-корпоративні якості [3]. Це означало формування нового компетентнісного підходу, історія становлення якого розпочалась у 70-х роках у США. Компетентнісний підхід було

запропоновано М. Хомським у 1965 році у Масачусетському університеті. Особливу увагу було приділено компетенціям фахівців. У працях Р. Уайта категорія компетенції визначена у контексті мотивації персоналу [4]. Результати аналізу наукових праць із проблеми компетентнісного підходу (А. Маркова [5], Л. Петровська [6], Р. Уайт [4], А. Хуторської [7]) дають змогу детально охарактеризувати його особливості та визначити перспективи застосування щодо розвитку корпоративної культури сучасного фахівця.

Дослідник проблем перспективного розвитку Т. Росс стверджує, що «в економіці, що швидко розвивається, підприємства остерігаються створювати робочі місця, на яких люди працюють впродовж життя. Дуже швидко застарівають «ноу-хау» найманих працівників. Ростає ненадійність робочих місць, оскільки все більше співробітників пов'язані з гнучкими, короткотривалими проектами й колективами, які необов'язково належать одній фірмі. Потрібна наявність компетенцій. Для того, хто шукає роботу, це означає «стати універсальним працівником», який володіє «портфелем компетенцій»: він повинен мати різнобічні здібності, які ґрунтуються на власних талантах і пронизані оригінальною комбінацією практичного досвіду. Замість виконання завдання потрібна здатність вирішувати проблеми. Співробітники стають більшою мірою квазісамостійними зі значною ринковою відповідальністю» [8]. Отже, на сучасному етапі компетентним вважають фахівця, який здатен отримати найкращий результат. Компетентність розглядається як системна, інтеграційна єдність, синтез інтелектуальних і навичкових складових (когнітивної і діяльнісної), особистісних характеристик (ціннісні орієнтації, здібності, риси характеру, готовність до професійної діяльності тощо) і досвіду, що дає змогу людині використовувати свій потенціал.

У доповіді міжнародної комісії з освіти, представленій ЮНЕСКО, підкреслюється, що все частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка, на їх погляд, асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як своєрідний коктейль навичок, властивих кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікація в суворому розумінні цього слова, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і прагнення ризику [9, с. 17–18].

Таким чином, компетентним можна назвати робітника, який з точки зору загальних тенденцій розвитку і вимог виробництва, а також конкретних обставин отримує найкращий результат. Звісно, що для цього йому потрібна певна база із знань, умінь, навичок, світоглядних ідей, інтересів, якостей тощо [10].

Результати аналізу наукових досліджень свідчать про ще більше розмаїття співвідношень між поняттями «корпоративна компетентність» і «корпоративна компетенція». У західному світі пропонуються такі визначення компетенції у корпоративному контексті: дещо, що повинна вміти робити людина, щоб упоратися зі своїми посадовими обов'язками в компанії [11]; група знань у певній галузі, навичок і відносин, які впливають на значну частину професійної діяльності (ролі або зони відповідальності), які пов'язані з виконанням діяльності, можуть бути виміряні всупереч прийнятим стандартам, розвинені через навчання; базова характеристика індивіда, що пов'язана з критеріями ефективної або успішної дії у професійних чи життєвих ситуаціях («базова характеристика» означає, що компетенція – це глибока і стійка частина особистості, яка дає змогу передбачити поведінку людини в доволі широкому колі ситуацій – як життєвих, так і професійних; причинний зв'язок означає, що компетенція зумовлює поведінку або дію; зв'язок із критеріями дії означає, що за компетенцією можна визначити, хто робить щось добре або погано, що може бути виміряне за певними критеріями або стандартами); здатність керувати ситуацією (навіть непередбаченою); компетенція – це структура, що складається з різних частин, як пальці на руці (тобто навички, знання, досвід, контакти, цінності – це пальці, координація всіх цих елементів – це долоня, і, нарешті, контроль над усією системою, який символізується нервовою системою, що керує рукою в цілому) [12].

Для вітчизняних науковців, компетентність – це результат підготовки, компетенція в свою чергу має визначити коло повноважень. За визначенням В. Буряка [13], «компетентність можна охарактеризувати як здатність вирішувати професійні завдання певного класу, які потребують наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду. Вона виявляється у практичній професійній діяльності як системна характеристика і має певну структуру. Компетентність може бути виміряна кількісно, наприклад, за допомогою виокремлення рівнів, або якісно

(методологічно, технологічно, соціально тощо)». Слід зазначити, що компетентність – результативне поняття, а компетенція – процесуальне. Основними рівнями професійної компетентності суб'єкта діяльності є професійна підготовленість, професійний досвід. Компетенція – це можливість працювати, це активна позиція, за якої людина знає, може і хоче робити щось [14, с. 59].

Складниками загальної компетентності є часткові компетентності. Отже, корпоративна культура майбутнього офіцера-прикордонника має ґрунтуватися таким чином: професійній, психологічній, соціально-економічній.

На симпозіумі у Берні в узагальнювальній доповіді В. Хутмахера [15] було зазначено, що саме поняття «компетенція», входячи до низки таких понять, як «уміння», «компетентність», «компетенція», «здатність», «майстерність», за змістовно точно не окреслено. Тим не менше, як зауважив доповідач, усі дослідники погоджуються з тим, що поняття «компетенція» ближче до «понятійного поля» «знаю, як», ніж до – «знаю, що». Зазначивши, що головний розробник компетенцій Г. Халаж розглядає їх формулювання як відповідь на виклики, що постають перед Європою (збереження демократичного відкритого суспільства, мультикультура, нові вимоги ринку праці тощо), В. Хутмахер наводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетенцій, якими «повинні бути освячені молоді європейці» [15]. Це: політичні та соціальні; компетенції, пов'язані із життям у багатокультурному суспільстві; компетенції, пов'язані із оволодінням усною та писемною комунікацією; компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства; здатність навчатись протягом усього життя [15].

Складність компетентності як явища зумовлює виокремлення певних структурних елементів поняття «компетентність». Європейські експерти пропонують таку внутрішню структуру компетентності: знання; пізнавальні навички; практичні навички; відношення; емоції; цінності та етика; мотивація [16, с. 18-19]. Як свідчить досвід багатьох європейських країн, що займались визначенням, добором та впровадженням компетенцій, стрижневими серед них є: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти, творчі. Отже, корпоративна культура майбутнього офіцера-прикордонника у контексті компетентнісного підходу відображає його інтегративні професійні якості.

Інструментарій формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників потребує значних коректив. Саме тому доцільним напрямком подальших розвідок є розробка та визначення умов реалізації концепції формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників на основі компетентнісного підходу, а також впровадження системи формування корпоративної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. Основну роль у цьому процесі можуть відігравати механізми первинної передачі корпоративної культури, що буде сприяти формуванню сильної корпоративної культури прикордонного відомства. Важливим є те, що корпоративна культура фіксує цінність професійної діяльності як одного із шляхів особистісної самореалізації й саморозвитку, а також цінність професійної діяльності як умови забезпечення власних актуальних потреб. Сучасні фахівці мають усвідомлювати вплив корпоративної культури на власну кар'єру. Високий рівень корпоративної культури буде сприяти усвідомленню спільних інтересів та успішному розвитку Державної прикордонної служби України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т. Н. Персикова – М.: Логос, 2002. – 224 с.
2. Капитонов Э. А., Зинченко Г. П., Капитонов А. Э. Корпоративная культура: теория и практика / Э. А. Капитонов и др. – М.: Альфа-Пресс, 2005. – 351 с.
3. Андрущенко В. П. Модернізація вищої освіти: проблеми теорії, методології, практики / В. П. Андрущенко // Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку : матеріали міжнар. наук.-практ. конференції. – Х., 2000. – С. 8-17.
4. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // Psychological review. – 1959. – № 66. – Р. 23 - 34.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знания, 1996. – 312 с.
6. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М., 1989. – 137 с.
7. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – Спб. : Питер, 2004. – 541 с.

8. Roos T. G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für Bildung / T. G. Roos // Liecht geändert für Thurgauer Zeitung. - 2002. - 18 Juni. - S. 28-31.
9. Образование: сокрытое сокровище : докл. междунар. комис. по образованию, представл. ЮНЕСКО / Ж. Делор и др. - М. : ЮНЕСКО, 1997. - 297 с.
10. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті / Н. Брюханова // Педагогіка і психологія проф. освіти. - 2007. - № 4. - С. 40-50.
11. Холстед М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию / под ред. А. В. Великановой. - Самара, 2001. - С. 24-27.
12. Stoof A. Open university of Netherlands [Електронний ресурс] / A. Stoof, R. Martens, J. Martens. - Режим доступу : www.hr-zone.net.
13. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища шк. : наук-практ. вид. - 2005. - № 2. - С. 50-57.
14. Тархан Л. З. Компетентностный подход в обучении инженера-педагога / Л. З. Тархан // Проблемы инженерно-педагогической освіти: зб. наук. праць. - 2005. - № 10. - С. 58-64.
15. Hutmacher W. Key competencies for Europe : report of the Symposium / W. Hutmacher // Secondary Education for Europe, (Berne, 27-30 March 1996). - Strsburg : Council for Cultural Cooperation, 1997. - P. 124-128.
16. Родигіна І. В. Компетентісно-орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. - Х.: Основа, 2005. - 96 с.

УДК 371. 26.(44)

Н. Я. КРЕДЕНЕЦЬ

СОЦИОПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ «СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО» В МІЖНАРОДНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА ДОСЛІДЖЕННЯХ

Розглянуто сутність соціопедагогічного феномена соціального партнерства, який розвинувся в міжнародному просторі в ході масштабних освітніх реформ 70-х років ХХ ст. - початку ХХІ ст. Соціальне партнерство розглянуто як засіб вирішення суперечностей між освітою та ринком праці, як механізм розвитку та адекватного функціонування системи освіти. Визначено його категорії, рівні та моделі, що відображені у фундаментальних міжнародних документах і дослідженнях.

Ключові слова: соціальне партнерство, соціальні партнери, децентралізації освітніх систем, глобалізаційні тенденції, виклики часу.

Н. Я. КРЕДЕНЕЦ

СОЦИОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ «СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО» В МЕЖДУНАРОДНЫХ ДОКУМЕНТАХ И ИССЛЕДОВАНИЯХ

Рассмотрена сущность социопедагогического феномена социального партнерства, развившийся в международном пространстве в ходе масштабных образовательных реформ 70-х годов ХХ в. - начала ХХІ в. Социальное партнерство рассмотрено как средство разрешения противоречий между образованием и рынком труда, как механизм развития и адекватного функционирования системы образования. Определены его категории, уровни и модели, которые отражены в фундаментальных международных документах и исследованиях.

Ключевые слова: социальное партнерство, социальные партнеры, децентрализации систем образования, глобализационные тенденции, вызовы времени.

N. KREDENETS

SOCIO-PEDAGOGICAL CATEGORY «SOCIAL PARTNERSHIP» IN INTERNATIONAL DOCUMENTS AND STUDIES

The essence of terms of social partnership's research which developed in the international space during large-scale educational reforms in the 70-s of the 20 century beginning of the 21century is reviewed. Social partnership is considered as a means of resolving differences between education and labour markets as a

mechanism of development and adequate functioning of education system. The category, level, model and general characteristics that are reflected in the fundamental international documents and studies have been defined.

Keywords: *social partnership, social partners, decentralization of educational systems, globalization trends, time challenges.*

З середини 70-х років XX ст. в більшості європейських країн у сфері освіти відбуваються стрімкі інтеграційні процеси, які реалізують соціальні партнери. Свідченням цього є, зокрема, той факт, що питання формування соціального партнерства, які широко обговорювались на всесвітніх конференціях та симпозіумах, стають невід'ємною складовою великої кількості різноманітних проєктів, започаткованих міжнародними організаціями в галузі освіти. Ця проблема набула в контексті поступального розвитку та удосконалення освітньої галузі великої актуальності.

Нині в Україні соціальне партнерство інтенсивно розвивається, тому вивчення та узагальнення європейського досвіду щодо соціального партнерства в системі освіти буде сприяти створенню гнучкої, динамічної системи освіти, здатної оперативно реагувати на всі виклики часу: виклики глобалізації, прискореного технологічного розвитку з новими постачальниками послуг, новими типами навчання, новими особами, котрі навчаються, тощо. Для гідної відповіді на ці та інші виклики формується загальноєвропейський простір освіти, який спирається на європейську інтелектуальну, наукову та культурну спадщину та прагнення і характеризується постійною співпрацею (партнерством) між державою, навчальними закладами, студентами, викладачами, роботодавцями та іншими зацікавленими сторонами [5].

У наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників відображені різні аспекти соціального партнерства в галузі освіти. Понятійно-термінологічний апарат проблеми розглядається в роботах І. Н. Модель та Б. С. Модель, де партнерство розуміється як баланс інтересів, що досягається завдяки соціальній взаємодії на основі компромісу та консенсусу. Сутність, функції та особливості соціального партнерства в європейській системі освіти розкриваються у дослідженнях О. М. Олейнікової, А. А. Муравйової, Л. П. Пуховської, О. І. Огієнко. Цікавими є дослідження Н. В. Абашкіної, де аналізується та узагальнюється німецький досвід функціонування соціального партнерства у професійній освіті.

Наш аналіз наукових досліджень з соціального партнерства виявив, що соціопедагогічна категорія «соціальне партнерство» у контексті міжнародних документів вивчена недостатньо. Це зумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є аналіз фундаментальних критеріїв напряму формування соціопедагогічної категорії «соціальне партнерство» в європейській системі освіти, що відображені в міжнародних документах та наукових дослідженнях.

Поняття «партнерство» походить від англійського слова *partnership* і у «Великому словнику англійської мови» Н. Вебстера тлумачиться як: 1) загальне становище партнера; 2 а) юридичні відносини між представниками бізнес товариства; б) товариства та особи, які входять до нього; 3) відносини, що як правило, передбачають тісну співпрацю між сторонами, котрі мають взаємовигідні права та обов'язки. Синонімічний ряд поняття «партнерство» продовжується синонімами: **СОЮЗ**, співпраця, конфедерація, об'єднання, взаємодія, обмін, взаємозв'язок, взаємодопомога, симбіоз, інтеграція, злиття [11].

Незважаючи на те, що термін «партнерство» дуже близький за змістом до понять «співпраця», «співробітництво», «співучасть», «спільна справа», «злагоджені дії», він жодному з них не тотожний і має самостійний значеннєвий статус, оскільки володіє набором специфічних рис. Такими специфічними рисами-ознаками, які роблять партнерство особливим, є автономія та рівність сторін, їхнє взаємне визнання і довіра, добровільно прийнята взаємна відповідальність та орієнтація на соціально значущі цілі. Антитезою партнерства слугують такі соціально-філософські поняття, як «конкуренція», «суперництво», «боротьба» [3, с. 7].

Через свою багатоплановість і багатоаспектність, а також діалектичну суперечливість партнерство в освіті зумовлює чимало гострих дискусій. Це закономірно, адже в освітній сфері перехрещуються інтереси всіх її учасників (соціальних партнерів): держави, місцевих органів влади та самоврядування, навчальних закладів, науково-педагогічних кадрів, підприємств-

працівників, студентів, профспілкових і громадських організацій, які мають різні завдання і цілі [4, с. 168].

Необхідно зазначити, що в міждержавному спілкуванні в галузі освіти європейські країни використовують узгоджену термінологію Європейського освітнього тезаурусу, який було розроблено в 1979 р. за сприяння Ради Європи та Ради Європейського Союзу (ЄС). Він є доступним для користування через Європейську мережу інформації та документації в освіті (EURYDICE). Протягом останніх десятиліть Європейський освітній тезаурус постійно оновлюється та перевидається з урахуванням особливостей сучасних наукових підходів до проблем освіти. В цій праці одинадцятьма європейськими мовами наведено визначення аналогів соціально-педагогічних понять, які використовуються в науковому обігу на міжнародному та національному рівнях.

У Європейському освітньому тезаурусі термін «соціальні партнери» (Social Partners) входить у групу понять структурного розділу № 11 – «партнери в освіті» (Partners in Education) і тлумачиться як гравці у сфері освіти, тобто учні, вчителі, радники, представники державної влади та сім'ї [13].

Базові концепції соціального партнерства в освітній системі з'явилися в резолюції Ради Європи «Про взаємне визнання дипломів, сертифікатів й інших документів, що підтверджують формальні кваліфікації» (1974 р.) та розглядались у тісній єдності з поняттям «взаємодія між системами освіти». Згідно з цією резолюцією студентам, які успішно завершили навчання у середній школі в одній з країн ЄС, повинні надаватися всі можливості для вступу до університетів країн членів.

У «Програмі дій в галузі освіти», схваленій у 1976 р., поняття «соціальне партнерство» розглядається як взаємодія органів, відповідальних за управління освітою; співпраця осіб, відповідальних за політику в освітній галузі, адміністраторів шкіл та навчальних закладів; взаємовигідний обмін досвідом між викладачами; взаємозалежний розвиток інформаційних та консультативних служб.

У цій програмі міністри освіти країн-членів ЄС – ключових соціальних партнерів – визначили основні принципи соціального партнерства в галузі освіти на наступні десятиліття: співробітництво (партнерство) повинно бути адаптоване до специфіки та потреб освітньої галузі, а також враховувати традиції системи освіти кожної країни, зберігаючи її культурні надбання, дбаючи про поступову адаптацію, спрямовану на забезпечення прозорої та якісної освіти на світовому рівні.

З початку 90-х років XX ст. глобалізаційні тенденції у Європі посилюються. На засіданні у Брюсселі в листопаді 1993 р. підписано угоду щодо формування пакту про стабільність для Європи. Одночасно активно розвивається співробітництво в освіті. Поступальне розширення та ускладнення галузі вимагає не лише розвитку регламентованої нормативної бази, й співробітництва освітніх систем, формування довіри до якості освіти.

Важливою складовою якості освіти слугують спільні дії всіх соціальних партнерів для вирішення першочергових завдань. Від їхньої взаємодії залежить якість освітніх послуг, підготовка висококваліфікованих, конкурентноспроможних, мобільних на ринку праці фахівців. Отже, сфера соціального партнерства стосується усіх складових освіти: навчальної, правової, економічної, соціальної та наукової [2].

У глосарії термінів європейської освіти «Освітній євротюнінг» (Tuning Educational Structures in Europe), що опублікований у 2006 р., термін «соціальне партнерство» тлумачиться як співпраця всіх зацікавлених сторін для реалізації цілей Болонського процесу [14].

Вивчення основних офіційних документів Болонської реформи –Бергенське, Лондонське, Левенське комюніке – дає можливість визначити стратегічні завдання соціального партнерства. У Бергенському комюніке «Загальноєвропейський простір – досягнення мети» (19 – 20 травня 2005 р.) наголошується на необхідності стратегії побудови системи соціального партнерства для подолання проблеми освіти впродовж життя, ратифікації особистісної та професійної компетентності (розвиток методології ратифікації неформальної освіти), якості, індикаторів ефективності інвестицій в освіту, конкурентноспроможності, застосування нових технологій, навчання незаможних верст населення тощо.

У Лондонському комюніке «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» (16 – 19 травня 2007 р.) зазначається, що уряди держав та навчальні заклади повинні розвивати партнерство (співпрацю) з роботодавцями в процесі інноваційних змін навчальних планів, які створюються на основі результатів навчання та кредитів, що сприяють визнанню як кваліфікацій, так і попереднього навчання, включаючи неформальне та неофіційне навчання.

В преамбулі до Левенського комюніке «Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті» (28 – 29 квітня 2009 р.) зазначається, що Європа може досягти успіху в освітній галузі за умови, якщо максимально розкриє таланти і здібності всіх своїх громадян та повністю долучиться до навчання впродовж життя і більш широкої участі соціальних партнерів у вищій освіті.

Дуже плідну роботу з розробки та обґрунтування партнерства здійснює ЮНЕСКО. Аналіз енциклопедичної та довідникової літератури цієї організації показує, що поняття «партнерство» визначається як положення про початок взаємодії: об'єднання, альянс, асоціація, союз, взаємовідносини, співпраця. Укладачі Тезаурусу відносять до них також термін «спільні зусилля» (Shared Services), пов'язуючи його з категорією «освітній взаємозалежний союз» (Educational Interdependent Alliance) [15].

Разом з цим Тезаурус ЮНЕСКО подає тлумачення поняття «партнерство в освіті» (Partnership in Education) як взаємодію освітніх об'єднань для налагодження співпраці на міністерському, регіональному, локальному та міжнародному рівнях: міністерський рівень – співпраця між міністерствами освіти, праці та економіки у підготовці та реалізації політичних програм, формуванні стратегій ринку праці та зайнятості, розробці та реалізації системних реформ; регіональний рівень – налагодження політичної мережі між регіональними гілками влади, освітніми закладами та бізнес-структурами з метою реалізації освітньої політики; локальний рівень – обмін інформацією та досвідом між начальними закладами та роботодавцями для забезпечення висококваліфікованого рівня знань; міжнародний рівень – спільна робота над розробкою та впровадженням освітніх процесів, управління навчальними курсами, проектами та програмами.

Вивчення документів ЮНЕСКО 90-х років ХХ ст. дає можливість виявити певне розширення тлумачення цього явища. Так, у висновках Другого міжнародного конгресу ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти «Освіта і підготовка впродовж усього життя: лист у майбутнє» (м. Сеул, квітень 1999 р.), термін «партнерство» визначається як «співпраця приватного та державного секторів» що необхідна для: забезпечення інформації щодо вимог ринку праці на основі індикаторів та оцінювання потреб у навчанні на національному та галузевих рівнях; обґрунтування, визначення політики й створення законодавчих засад для системи навчання; розробка стандартів якості, включаючи оцінювання і сертифікацію для забезпечення послідовності і наступності; розробка інституційної структури й операціональних механізмів; мобілізація зацікавлених сторін на досягнення максимальної участі у впровадженні системи через відповідні стратегії, заходи і стимули; планування організації навчання; удосконалення навчальних планів та програм, навчання викладачів і керівників [6, с. 37–39].

Для нашого дослідження особливу вагу має міжнародна конференція, що відбулася 3 – 4 грудня 2009 р. в Брюсселі у приміщенні Європейського парламенту і була присвячена конструктивній взаємодії соціальних партнерів у сфері професійної освіти [8]. В її рамках відбулися три тематичні семінари: «Управління і партнерство», «Підприємництво і працевлаштування – нові навички для нової роботи», «Новаторство і творчість у викладанні та навчанні».

На семінарі «Управління і партнерство» зокрема, обговорювалися стратегічно-важливі теми: створення соціальними партнерами національних систем і рамок кваліфікацій, які повинні гарантувати якість освіти, мобільність фахівців, доступ до різних освітніх програм; створення соціальними партнерами нового покоління державних стандартів професійної освіти тощо.

Під час підведення підсумків міжнародної конференції генеральний директор Європейського фонду освіти М. Сербан зазначила, що партнерство бізнесу і освіти необхідно розвивати в усіх країнах світу. Результати цього партнерства доцільно спрямовувати на підвищення конкурентоспроможності й мобільності виробничого персоналу [8]. Наприкінці

конференції було оголошено, що результати партнерства бізнесу й освіти знову обговорюватимуться в Європарламенті у 2011 р. В зв'язку з цим Україна повинна зробити все можливе, щоб показати ефективні результати взаємодії у створенні Національної системи і рамок кваліфікацій, нового покоління державних стандартів професійної освіти, забезпеченні робочих місць для виробничої практики й працевлаштування, а також у виконанні інших важливих умов, які сприяють підвищенню рівня професійної компетентності персоналу підприємств.

На нашу думку, цінними є визначені К. Дечевим у проекті ЄС «Практика соціального партнерства в сфері професійної освіти та навчання в країнах ЄС» загальні характерні риси системи соціального партнерства в професійній освіті в європейських країнах:

- участь соціальних партнерів в організації системи професійної освіти та навчання у європейських країнах – це основна та характерна риса системи, що продовжує залишатися життєздатною, незважаючи на прихильність керівників уряду «інтересам бізнесу» чи «інтересам праці»;

- організації соціальних партнерів незмінно забезпечують довготерміновий зв'язок з тенденціями, що проявляються на ринку праці. З різною інтенсивністю та представництвом організації соціальних партнерів беруть участь в розвитку системи професійної освіти та навчання на різних рівнях: національних, регіональних, галузевих, міських і на рівні підприємств;

- соціальні партнери забезпечують цілісність окремих підсистем в галузі забезпечення підприємств необхідними професійними навичками (кваліфікаціями): початкова професійна освіта та навчання, спеціальне навчання на робочому місці, освіта дорослих. Усі підсистеми професійної освіти та навчання відносяться до принципів навчання протягом усього життя. На державному рівні вищезазначеними підсистемами керують, як правило, окремі міністерства: освіти та науки, праці та працевлаштування. Варто зауважити, що їхня співпраця не завжди відповідає вимогам ринку праці, як наслідок організації роботодавців та робітників виконують інтегруючу та координуючу роль.

- участь соціальних партнерів в організації системи професійної освіти та навчання або в процесі прийняття рішень демонструють ступінь децентралізації системи професійної освіти та навчання в європейських країнах. Особливо важливим є те, що децентралізація розглядається як процес забезпечення прозорості, відповідальності та загальнодоступності [9, с. 2–3].

Вивчивши зарубіжний досвід [1; 7; 10; 14], ми ідентифікували чотири основні моделі, що відрізняються (централізованим/децентралізованим) ступенем державної участі в системі професійної освіти та навчання, а також участі соціальних партнерів.

Ліберальна модель (діє у Великій Британії). Вона характеризується загальними тенденціями децентралізації державного управління, в рамках якої політика в сфері професійного навчання здійснюється переважно місцевими органами влади та підприємствами, що проводять навчання. Проте держава залишає за собою право розподіляти фінансові ресурси, спрямовані на забезпечення навчання для пріоритетних галузей освіти.

Модель державного домінування характерна для Франції. Їй властиві державне планування та управління професійної освіти і навчання. Держава та відповідні місцеві органи влади, відповідальні за професійне навчання, здійснюють контроль за ним. Соціальні партнери беруть участь у прийнятті рішень на державному рівні. На міжгалузевому рівні значну роль у професійній освіті відіграють асоціації роботодавців, які забезпечують особливі потреби в навчанні. На цьому рівні високою є активність професійних спілок.

Неокооперативна модель (діє в Данії та Нідерландах). У ній визначальним є розподіл ролей між державою, компаніями та профспілками. Асоціації роботодавців та профспілки найбільш активно беруть участь у плануванні та управлінні професійної освіти, а держава легітимізує рішення, що прийняті на основі домовленостей соціальних партнерів.

Модель партнерства (склалася в Німеччині). Вона визначається як змішана модель, оскільки система професійної освіти діє у рамках неокооперативної, а фінансування професійної освіти здійснюється в рамках ліберальної моделі. У сфері освіти обов'язки соціальних партнерів законодавчо розмежовані між урядом країни та федеральними землями.

Таким чином, аналіз соціального партнерства у європейській системі освіти дозволив зробити такі висновки:

- соціальне партнерство в освіті можна вважати надійним та апробованим соціальним механізмом, який сприяє економічній стабільності та розвитку, створенню конкурентоспроможної, гнучкої та динамічної системи освіти кожної країни;
- соціальне партнерство є важливою передумовою для формування висококваліфікованої робочої сили в умовах швидких технологічних змін та викликів часу;
- моделі соціального партнерства вказують на те, що, незважаючи на глобалізаційні процеси, кожна країна прагне зберегти в цій галузі власну неповторність і свої традиції.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути дослідження щодо реалізації соціального партнерства у професійному навчанні на виробництві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія / Н. В. Абашкіна. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Андрущенко В. П. Якість освіти в дзеркалі сучасних вимог та експеркацій / В. П. Андрущенко, В. Г. Вікторов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_37/Gileya37/F1_doc.pdf>.
3. Жданенко С. Б. Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-психологічний аналіз). // автореф. дис ... канд. філос. наук: 09.00.03 / С. Б. Жданенко. – Х., 2003. – 16 с.
4. Стариков І. М. Шляхи розвитку соціального партнерства у роботі вищої школи / І. М. Стариков, В. Л. Даниленко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Вип. 12. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Т. 2. – Миколаїв: МДУ, 2006. – С. 168–183.
5. Пуховська Л. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі / Л. Пуховська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10PLPPND.pdf>.
6. Материалы Второго Международного Конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию «Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее». г. Сеул, Республика Корея, 26–30 апреля 1999 г. – Астана, 1999 г. – С. 34–72.
7. Муравйова А. А. Профессиональное образование и обучение в странах Западной Европы: сфера деятельности социальных партнеров / А. А. Муравйова // Труд за рубежом. 2000. – № 4. – С. 117–133.
8. Партнерство бізнесу і освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.apsu.org.ua/ua/news/85976434/>>.
9. Практика социального партнерства в сфере профессионального образования и обучения в странах ЕС. – М., 2008. – 196 с.
10. Хатчинсон Г. Партнерство как метод управления: [управление образованием на местах в Великобритании] / Г. Хатчинсон // Управления школой: Новое приложения к газете. «Первое сентября» для директоров и администраторов школ. – 1996. – № 1.
11. Merriam-Webster's Online Dictionary, 10th Edition Definitions, pronunciation, word origins, thesaurus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.merriam-webster.com/thesaurus/partnership>>.
12. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communique (Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.eu-edu.org/ua/news/info/223>>.- Загол. з екрана. – Мова англ.
13. Thesaurus for Education Systems in Europe. English version Edition, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen_002_intro.pdf>.
14. Tuning Educational Structures in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.owwz.de/glossar.html?&L=2&tx_sfbolognaglossar_pi1\[s\]=RU&tx_sfbolognaglossar_pi1\[u id\]=52](http://www.owwz.de/glossar.html?&L=2&tx_sfbolognaglossar_pi1[s]=RU&tx_sfbolognaglossar_pi1[u id]=52)>.
15. UNESCO: I B E EDUCATION. Sixth edition. Second revision 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_Thesaurus/TH_alpha_array_Oct07.pdf>.

Н. Ю. ЛАЗАРЕНКО

**НАВЧАЛЬНО ГРУПОВЕ СПІВРОБІТНИЦТВО ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ
УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ**

У статті розглянуто роль навчального співробітництва і технологію його взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Визначено параметри групової взаємодії, які найбільше впливають на мотивацію та успішність навчання в умовах співробітництва.

Ключові слова: навчальні умови, цільова структура, система винагород, оцінка, співробітництво, суперництво, групова діяльність, успішність навчання.

Н. Ю. ЛАЗАРЕНКО

**УЧЕБНО ГРУППОВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СПОСОБА
ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ**

В статье рассмотрена проблема роли учебного сотрудничества и его технология взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса. Определены параметры группового взаимодействия, которые в наибольшей степени влияют на мотивацию и успеваемость обучения в условиях сотрудничества.

Ключевые слова: учебные условия, целевая структура, система вознаграждений, оценка, сотрудничество, соперничество, групповая деятельность, успеваемость обучения.

N. LAZARENKO

**STUDY OF GROUP EDUCATIONAL COOPERATION AS A METHOD OF
STUDENTS' PROGRESS INCREASE**

The article discusses the problem of the role of academic cooperation and its cooperation technology between the participants of the educational process. In the article it is determined the parameters of the group interaction that have the greatest impact on motivation and training progress in conditions of cooperation.

Keywords: educational conditions, the target structure, system of awards, evaluation, cooperation, competition, group activity, training progress.

Технології, що орієнтовані на групову роботу учнів, навчання у співробітництві, активний пізнавальний процес, робота з різними джерелами інформації передбачають широке використання дослідницьких, проблемних методів застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності. Також ці технології найбільш ефективно вирішують проблеми особистісно зорієнтованого навчання. Учасники навчально виховного процесу отримують реальну можливість відповідно до індивідуальних задатків, здатностей досягати певних результатів у різних галузях знань, осмислювати набуту інформацію, у результаті чого вони підвищують рівень навчання, можуть сформулювати власну аргументовану точку зору на багаточисленні проблеми буття.

Активно та різнобічно розроблялась проблема ролі навчального співробітництва як у нашій країні, так і за кордоном. Технологія співробітництва та взаємодії учасників навчально-виховного процесу розглядається у працях О. Болан, Р. Грановської, В. Дьяченко, Я. Колкер, Н. Поліванової, Є. Полат, А. Колесник, А. Ксенофонової, В. Корнешук. Прихильники групових форм навчання у Франції, Німеччині, США вважають, що частка часу, впродовж якого застосовуються групові форми роботи, має сягати 70–80% від усього терміну навчання. Автори одного з найбільш досконалих варіантів групового навчання, вчені Вісконсінського центру в США називають іншу цифру – 40% [1; 2]. Педагоги-теоретики і практики вбачають чимало позитивного в навчанні у малих групах, оскільки воно ґрунтується на психологічних особливостях групової динаміки. Американські педагоги Р. Веллер [3], Д. Джонсон [4], Р. Славін [5] та інші також описують переваги цієї методики.

Проблема підвищення рівня успішності привертала увагу багатьох дослідників. Обґрунтуванню підвищення ефективності процесу навчання шляхом підвищення успішності присвячені праці С. . Архангельського, Ю. К. Бабанського, О. Д. Ботвіннікова, Л. Б. Ітельсона, С. В. Ковтуненко, К. Я. Краснянської, К. К. Ляпіна, О. М. Новікова, П. В. Симонова; залежність успішності від мотиву досягнення успіху досліджували А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, В. С. Мерлін, А. Б. Орлова, К. Т. Патріна; теоретичні основи взаємозв'язку успішності довільної діяльності та рівня інтелектуального розвитку вивчали О. М. Анісімова, М. Д. Дворяшина, С. Л. Рубінштейн; фактори неуспішності й відсіву учнів і студентів та їх класифікація представлені у роботах Н. Д. Гусева, Н. В. Кузьміної, Н. Г. Мешкова.

Мета статті – дослідити навчальні умови, які орієнтовані на взаємодію учасників навчально-виховного процесу, з погляду закордонних педагогів; визначити параметри групової взаємодії, які найбільшою мірою впливають на мотивацію та успішність навчання в умовах співробітництва.

Аналіз літератури дає змогу дещо умовно відокремити три основні напрями досліджень мотиваційного потенціалу навчальної кооперації в зарубіжній педагогіці та педагогічній психології. До першого належать порівняльні дослідження співробітництва, суперництва та індивідуалізації в руслі соціальної педагогічної психології. Перші дослідження з вивчення навчальних умов провів М. Дойч [6], який уперше визначив три класичні: співробітництво, суперництво та індивідуальна робота. В основі їх розрізнення лежить співвідношення цілей учасників діяльності. Саме від цільової структури, вважав вчений, залежить характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності один з одним і з викладачем. Нею визначаються також когнітивні та мотиваційно-афективні результати навчання. Крім співробітництва і суперництва, М. Дойч вказав на третю цільову структуру – індивідуалізацію, тобто такий тип навчальних умов, за якого учні або студенти працюють індивідуально і досягають своєї мети незалежно один від одного. В експериментальних дослідженнях науковця піддослідні отримували інструкцію, яка відповідала конкретному типові навчальних умов. Щоб мало місце співробітництво, учні або студенти організовувалися в невеликі групи, що одержували один зошит із завданнями на всіх, їм давали інструкцію працювати разом, групою і фіксувати результати своєї роботи в єдиному загальному протоколі. Кожен повинен був висловлювати свої думки і пропозиції під час розв'язування задачі або за необхідності просити допомоги чи роз'яснення в інших членів групи (а не у викладача). Викладач хвалив або критикував групу загалом, а не окремих її членів.

В умовах індивідуалізації і суперництва студенти отримували інструкцію працювати поодиночці, не розмовляти із сусідами, задавати питання тільки викладачеві. Робота кожного оцінювалася індивідуально або у порівнянні з результатами інших студентів. Контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів здійснював викладач.

На відміну від М. Дойча, Х. Келлі та Дж. Тібо [6; 7], а за ними і інших дослідників, визначають тип навчальних умов на основі того, як чином розподіляється кінцевий результат діяльності. Згідно з Х. Келлі та Дж. Тібо, стимулом активності групи є винагорода. В американській школі такого стимулом традиційно є оцінки. Розвиваючи погляди Х. Келлі та Дж. Тібо, Р. Уїлер та Ф. Райн [1; 7] зробили припущення, що у разі зміни системи винагород, тобто виставленні однакових оцінок усім учасникам спільної навчальної діяльності, можна змінити ситуацію конкуренції на ситуацію співробітництва.

Однак ця ідея не нова, оскільки ще у дослідженні 1949 р. М. Дойч порівняв вплив двох способів оцінювання на характер взаємин і засвоєння матеріалу в групах студентів, які вивчали вступ до психології. У половині груп система оцінок відповідала умовам суперництва, в іншій – умовам співробітництва. У другому випадку студенти однієї групи одержували загальну оцінку залежно від того, наскільки успішно вони проаналізували і обговорили навчальну проблему. Як з'ясувалося, різні способи оцінювання справляють цілком передбачуваний вплив на поведінку піддослідних. У групах співробітництва дискусія мала більш дружній характер, студенти були уважнішими до думок інших членів групи і почувалися вільніше та впевненіше. В умовах конкуренції студенти поводитися більш агресивно, їхні дії часто були спрямовані на те, щоб перешкодити іншому і захистити себе. Вони гірше розуміли один одного, їм частіше доводилося повторювати сказане. Незважаючи на це, навчальна мотивація в обох випадках

була однаковою і значних розбіжностей у засвоєнні навчального матеріалу окремими студентами М. Дойч не виявив.

Неважко помітити, що, незважаючи на різницю в назвах, цільова структура М. Дойча практично не відрізняється від системи винагород Х. Келлі і Дж. Тібо. Метою учасників спільної навчальної діяльності в обох випадках є винагорода у вигляді оцінки.

Експерименти М. Дойча були повторені багатьма дослідниками як у лабораторних умовах, так і в умовах навчального закладу [6]. Незважаючи на деяку суперечливість результатів щодо ефективності засвоєння матеріалу в умовах співробітництва, всі автори сходяться в тому, що воно дійсно сприяє поліпшенню взаємин у навчальній групі і формуванню позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Узагальнення раніше проведених досліджень навчального співробітництва було проведене Д. Джонсоном у книзі «Соціальна педагогічна психологія» [8] і спільно з Р. Джонсоном – у монографії «Навчання разом і поодиночці» [9]. Значна увага у цих книгах приділяється співробітництву, яке, на думку авторів, має виняткове значення для сучасної школи США. Конкуренція й індивідуалізація на заняттях можуть застосовуватися лише в контексті правильно організованого співробітництва. Відзначаючи, що навичкам співробітництва необхідно спеціально навчати, Д. Джонсон і Р. Джонсон визначили кооперативні та комунікативні уміння, якими повинні володіти учні, щоб успішно співпрацювати у навчанні. Авторами було виділено також когнітивні й афективні результати, яких можна досягти, будуючи навчання на основах співпрацювання. На думку Д. Джонсона і Р. Джонсона, навчальне співпрацювання може організовуватися в двох основних формах: а) паралельна робота, коли всі члени групи виконують однакові завдання для досягнення спільної мети; б) поділ праці, у процесі якого кожен учасник виконує певну частину спільного завдання.

Необхідно відзначити, що поділ праці по-різному тлумачиться різними авторами. Так, наприклад, під поділом праці розуміється таке взаємне навчання, коли кожен член групи вивчає свою порцію матеріалу і потім повідомляє її іншим. Ф. Уїлер і Р. Райен [1; 10] трактують поділ праці як розподіл функцій між членами групи. У групі з 5–6 осіб вони виділяли координатора, який повинен був ставити запитання і не дозволяти групі відволікатися; аналізатора, чий функції входило визначення відповідності фактів гіпотезі; літописця, який повинен був заносити результати у журнал після того, як група колективно прийме рішення.

Всі дослідження, присвячені вивченню впливу різних цільових структур на афективний аспект навчального процесу, підтверджують висновки Д. Джонсона і Р. Джонсона про надзвичайно позитивний вплив кооперації на психологічний клімат у класі або навчальній групі, самооцінку суб'єктів навчальної діяльності тощо. Стосовно академічної ефективності співробітництва порівняно з конкуренцією й індивідуалізацією, то тут результати і висновки різних дослідників суттєво розходяться. На це є свої причини. Прихильники кооперації, у тому числі Д. Джонсон і Р. Джонсон, не раз відзначали, що американських школярів необхідно спеціально навчати умінням спільної роботи. Інакше, навіть одержавши установку на співробітництво, вони працюють індивідуально, тому що такий спосіб роботи для них більш звичний. Цей аспект проблеми часто ігнорується. Нерідко для експерименту запрошуються люди, які раніше не були знайомі, а дослідження триває так недовго, що у піддослідних не вистачає часу, щоб познайомитися. Так, експеримент Л. Дауелла, проведений з метою вивчення впливу співробітництва і конкуренції на розуміння і виконання інтелектуальних завдань, тривав усього 20 хвилин [11]. Експеримент виявив значні відмінності між піддослідними чоловічої і жіночої статі, але ніякої різниці між співробітництвом і конкуренцією. Очевидно, це пояснюється тим, що незнайомі люди, які не мають досвіду співробітництва, не можуть налагодити продуктивну спільну роботу за такий короткий час.

Позитивний вплив навчального співробітництва на засвоєння матеріалу і перенесення способів діяльності, як правило, виявляється у тих випадках, коли членами групи є однокласники або члени однієї студентської групи і коли піддослідним пояснюється, що таке цільова структура і як вона повинна функціонувати. Р. Славін з'ясував, зокрема, що співробітництво сприяє підвищенню успішності навчання на противагу конкуренції та індивідуалізації, якщо задовольняються такі вимоги: 1) члени групи обмінюються між собою знаннями та їх джерелами, що допомагає групі досягти успіху; 2) група працює спільно досить

довго, для того щоб склалися певні норми, які вимагають від її членів сумлінної роботи; 3) кожний член групи несе індивідуальну відповідальність за спільний результат; 4) основна увага під час оцінювання звертається на кількість і якість групового результату, а не знання окремих членів групи. [5]

Спільною рисою соціально-психологічних досліджень навчального співробітництва є те, що всі вони залишають поза рамками предмета вивчення власне спільну діяльність. Розглядається, переважно, її вплив на афективний і когнітивний аспекти навчання. Наявність спільної навчальної діяльності лише фіксується, а часто просто постулюється, як щось саме собою зрозуміле. У багатьох емпіричних дослідженнях групова діяльність зводиться до простої суми діяльностей окремих членів групи і тому характеризується неспсихологічними параметрами (кількість і якість результату, час виконання, форма винагороди тощо). Крім того, «чисте» навчальне співробітництво, тобто спільна діяльність учнів або студентів, спрямована на засвоєння навчального матеріалу безвідносно до оцінки чи винагороди, взагалі не розглядається в контексті соціально-психологічних досліджень. Оцінка як стимул діяльності групи присутня навіть у тих випадках, коли досліджуються цільові структури, а не системи винагород.

Перші спостереження впливу різних способів групування суб'єктів навчання на вирішення і перенесення способів вирішення проблемних завдань було зроблено 20–30-і роки. XX ст. (Р. Біллер, Р. Хартілл та ін.). Спостерігаючи за роботою учнів на заняттях і по-різному групуючи їх для виконання навчальних завдань, дослідники помітили, що групування учнів за здібностями, яке дотепер практикується у школах США, не впливає на підвищення успішності навчання. Подальші дослідження ставили за мету визначити, який спосіб групування є оптимальним і яка порівняльна ефективність індивідуальної і групової навчальної роботи. Порівнювалася ефективність індивідуальної роботи і роботи у парах і четвірках як однорідних, так і змішаних за статтю і здібностями. Незважаючи на неоднозначність конкретних результатів, один висновок був спільним: малоздібні учні краще навчаються в змішаних парах. Для пояснення цього факту була висловлена гіпотеза, що між здібними і нездібними учнями, які працюють в умовах співробітництва, встановлюються стосунки «вчитель – учень». Подальші експериментальні дослідження підтвердили цю гіпотезу [12].

У процесі дослідження вдалося визначити параметри групової взаємодії, які найбільше впливають на мотивацію та успішність навчання в умовах співробітництва.

1) успішність спільного навчання знижується, якщо члени групи не одержують відповіді на свої запитання (або одержують правильну відповідь без необхідних пояснень);

2) пояснення навчального матеріалу і способів розв'язання задач позитивно впливає на успішність як того, хто пояснює, так і того, хто одержує пояснення;

3) характер групової взаємодії та успішність навчання значною мірою визначаються складом групи та індивідуальними особливостями її членів: в однорідних групах більше запитань залишається без відповіді, ніж у змішаних; екстраверти частіше не відповідають на звернені до них питання, ніж інтроверти, і т. д.

Також відзначається, що істотною умовою успішності навчання в співробітництві є активність студентів: ті, хто не брав участі у груповій роботі (ролі вчителя або студентів), ніякої користі від неї не отримували.

Узагальнюючи результати досліджень цього напрямку, можна сказати, що у них вивчається лише один спосіб організації навчального співробітництва – взаємне навчання. Як і в соціально-психологічних дослідженнях, навчальне співробітництво спеціально не організовується (якщо не вважати інструкції) і його спеціально не навчають.

Актуальними завданнями вказаної проблеми вбачаємо на основі аналізу досліджень мотиваційного потенціалу групової навчальної діяльності в зарубіжній педагогіці та педагогічній психології висвітлити напрямки розробки загальних методичних стратегій навчального співробітництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ryan F. L. The effects of cooperative and competitive background experiences of students on the play of a simulation game / Ryan F. L., Wheeler R. // J. Educat. Res. – 1977. – V. 70(6). – P. 295–299.

2. Selman R. S. Moral education in the primary grades: an evaluation of a developmental curriculum / Selman R. S., Lieberman M. // J. Educat. Psychol. – 1975. – V. 67(5). – P. 712–716.
3. Wheeler R. Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities / Wheeler R., Ryan F. L. // J. Educat. Psychol. – 1973. – V. 65(3). – P. 402–407.
4. Johnson D. W. Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction / Johnson D. W., Johnson R. T // J. Educat. Psychol. – 1981. – V. 73(3). – P. 444–449.
5. Slavin R. E. Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning / Slavin R. E., Tanner A. M. // J. Educat. Res. – 1979. – V. 72(5). – P. 294–298.
6. Deutch M. An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group performance / Deutch M. // Hum. Relat. – 1949. – V. 2. – P. 199–231.
7. Kelley H. H. Group problem solving / Kelley H. H., Thibaut L. // Handbook of Social Psychology. – N. Y., 1969. – V. 4. – P. 185–201.
8. Johnson D. W. The social psychology of education / Johnson D. W. – N. Y., 1970. – 314 p.
9. Johnson D. W. Learning together and alone: cooperation, competition and individualization / Johnson D. W., Johnson R. T. // Englewood Cliffs. – N. Y., 1975. – 214 p.
10. Wheeler R. Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities / Wheeler R., Ryan F. L. // J. Educat. Psychol. – 1973. – V. 65(3). – P. 402–407.
11. Dowell L. J. The effects of competitive and cooperative environment on the comprehension of a cognitive task / Dowell L. J. // J. Educat. Res. – 1975. – V. 68(7). – P. 274–276.
12. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект / Ярошенко О. Г. – К. : Станіца, 1999. – 245 с.
13. Kelley H. H. Group problem solving / Kelley H. H., Thibaut L. // Handbook of Social Psychology. – N. Y., 1969. – V. 4. – P. 185–201.

УДК 347.96:35.088.7

Н. В. КОЖЕМ'ЯКО

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті досліджено особливості діяльності фахівця юридичного профілю. Розглянуто юридичні спеціальності і їх особливе призначення. Охарактеризовано юридичну діяльність як вид соціальної діяльності. Розкрито особливості юридичної комунікативності. Показана специфіка основних юридичних спеціальностей.

Ключові слова: юрист, комунікативність у юридичній діяльності, суддя, прокурор, слідчий, нотаріус, адвокат.

Н. В. КОЖЕМ'ЯКО

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье исследованы особенности деятельности специалиста юридического профиля; рассмотрены юридические специальности и их особое предназначение. Охарактеризована юридическая деятельность как вид социальной деятельности. Раскрыты особенности юридической коммуникативности. Показана специфика основных юридических специальностей.

Ключевые слова: юрист, коммуникативность в юридической деятельности, судья, прокурор, следователь, нотариус, адвокат.

N. V. KOZHEMIAKO

FEATURES OF JURIDICAL PROFILE SPECIALIST ACTIVITY

In the article the peculiarities of professional juridical profile are described; juridical profession and their special purpose are reviewed.

Keywords: *lawyer, communication in juridical activities, the judge, prosecutor, investigator, notary, lawyer.*

Із розвитком сучасного суспільства і здійсненням перетворень у різноманітних сферах людської діяльності – соціальній, економічній, політичній, духовній – виникають і певні зміни у юриспруденції.

В Україні відбувається формування правової держави і громадянського суспільства, які за своєю сутністю мають правовий характер і ґрунтуються на праві. Це зумовило підвищення ролі та значення у соціальних перетвореннях як права, так і юристів. Все більше визнання юридична діяльність набуває на різних рівнях державно-політичної системи соціального середовища, як одного з найважливіших факторів суспільного прогресу.

В наш час юридична діяльність стала предметом дослідження не тільки представниками юридичної науки, а й фахівцями інших галузей знань: філософії, психології, історії, педагогіки. Проте у цих дослідженнях більшою мірою вивчаються її окремі аспекти, проблемні питання юридичної галузі [5].

У зв'язку з цим **метою нашої статті** є аналіз діяльності фахівця юридичного профілю і розкриття різноманітності юридичної професії.

Вивчення юридичної діяльності досліджувало чимало науковців: Шмоткін О.В., Жалінський О.Е. (поняття, зміст, види юридичної діяльності), Оксамитний В.В., Тихомиров О.Д. (методологія дослідження юридичної діяльності), Біляєв В.П., Бенедик В.М. (правові форми юридичної діяльності), Журавський В.С., Онищенко Н.М., Скакун О.Ф. (особливості юридичної діяльності в сучасних умовах глобалізації), Сливка С.С., Малишко М.І. (морально-етичне забезпечення юридичної діяльності, розвиток деонтологічного напрямку правових досліджень) та інші [5].

Так, у науковій літературі широко висвітлює юридичну діяльність С. Д. Гусарев, який аналізує рівень розвиненості теорії юридичної діяльності й акцентує увагу на тому, що: по-перше, теорія юридичної діяльності має свою історію становлення та розвитку, внутрішню будову, систему принципів, термінологічний ряд, власну методику застосування; по-друге, рівень розвиненості теоретичних знань залежить від інтенсивності досліджень у цьому напрямку, можливостей використання теоретичних розробок на практиці, а також від міждисциплінарних зв'язків з іншими науками. Науковець наголошує на тому, що залишаються поза увагою вчених дослідження юридичної діяльності як різновиду соціальної та правової діяльності, її власне юридична природа, особливості наукової, освітньої та практичної діяльності юристів. Юридична діяльність – це різновид правової діяльності, що здійснюється у формах практичної, освітньої та наукової діяльності юристами на правовій основі з метою отримання відповідного правового результату, задоволення потреб та інтересів соціальних суб'єктів, а також є предметом різних правових та інших соціально-гуманітарних наук, кожна з яких виокремлює властиву їй наукову проблематику. На думку науковця, практична, наукова та навчальна юридична діяльність майбутнього фахівця юридичної галузі є окремими сферами застосування професійної праці юристів. Він наголошує, що разом вони утворюють єдиний соціально-правовий простір юридичної професії [5].

Науковець доводить, що юридична діяльність майбутнього юриста характеризується такими чинниками: здійснюється у сфері права; суб'єктами здійснення виступають юристи – спеціально підготовлені фахівці; юридична діяльність спрямовується на організацію діяльності інших суб'єктів права; кінцевою метою юридичної діяльності є впорядкування та узгодження суспільних відносин; під час її здійснення використовуються як правові, так і не правові засоби; юридична діяльність регламентується правовими та іншими соціальними нормами; здійснюється у формах практичної, наукової та освітньої діяльності.

Не менш цікавим, на нашу думку, є дослідження І. В. Бризгалова. Він визначає юридичну діяльність, як вид соціальної діяльності, яка здійснюється юристами з використанням юридичних засобів та дотриманням в установлених законом випадках юридичної форми з метою розв'язання різних юридичних проблем. Науковець визначає такі функції юридичної діяльності: пізнавально-пошукову (збирання повної інформації щодо юридичних явищ); реконструктивну (аналіз інформації, розробка версій, напряму розв'язання юридичної

проблеми), реєстраційну (передання отриманої інформації в письмовій правовій формі), комунікативну (спілкування з іншими учасниками юридичної справи) [1].

Фахівці з юридичною освітою становлять основу кадрового забезпечення процесів побудови правової держави і мають важливе соціальне призначення. Вони також несуть відповідність за дотримання прав і свобод. Діяльність юриста відбувається в особливих умовах, що зумовлює специфіку категоріального й функціонального складу його інтелектуального розвитку, через потребу переробки великого обсягу текстової інформації, структурування професійного досвіду, дискусійну взаємодію з партнерами, що потребує високої динамічності оперативної пам'яті, прийняття життєво важливих рішень в умовах високої психологічної напруженості [9].

У професійній юридичній діяльності майбутнього юриста можна виділити такі сторони: пошукова (пізнавальна), комунікативна, організаційна, реконструктивна (конструкційна), профілактична, засвідчувальна [6].

На нашу думку, особливе місце в структурі юридичної діяльності займає комунікативна складова. Представнику юридичної галузі необхідні розвинуті комунікативні якості: справедливність, об'єктивність, терпимість у стосунках, тактовність, уміння чітко формулювати свої думки, а також розвинуті комунікативні вміння: привертати людей до себе, слухати і ставити запитання, розуміти невербальні сигнали і порівнювати їх з мовою співрозмовника та ін.

У роботі юриста комунікативність займає значне місце і відбувається в рамках юридичної діяльності: спілкування з громадянином, який звернувся за юридичною консультацією, профілактична бесіда, адміністративний розгляд правопорушень, у ході допиту, очної ставки, інших слідчих дій, у процесі судового слідства та ін. У кожній дії відображені особливості комунікативної компетентності юриста. Комунікативність юриста – це не просто його розмова з іншою людиною, а й поведінка дії щодо вирішення певних професійних завдань.

Одна із суттєвих особливостей юридичної комунікативності – це зацікавленість юриста в тому, щоб більше говорив співрозмовник, оскільки людину, яка активно говорить, можна краще зрозуміти, отримати від неї необхідну інформацію, простежити її позицію і тактику розмови. Значення психологічного контакту юриста з громадянами, з якими йому доводиться спілкуватися, у стосунках і взаємодії з якими він вирішує професійні завдання, важко переоцінити. Річ у тому, що слова того, хто говорить, належать не лише йому, а й тому, хто слухає, а і якщо думки і почуття однієї людини не викликають відповідних думок і почуттів у співрозмовника, то ні про який психологічний контакт говорити не можна. Наступає невидимий розрив між співрозмовниками і, звичайно, ефективність спілкування буде низькою [2].

Психологічний контакт встановлюється в тому разі, коли є співміркування, співпереживання, взаєморозуміння між співрозмовниками. Основа психологічного контакту – це зацікавленість у предметі розмови, близькість в оцінювальних судженнях. Слід зазначити: психологічний контакт не означає, що інтереси, потреби, оцінки людей, які спілкуються повністю збігаються, але єдиний зацікавлений підхід до обговорення того чи іншого питання обов'язковий. На наш погляд, можна дати визначення психологічному контакту в юридичній діяльності, як вияву юристом і громадянином взаєморозуміння, поваги цілей, інтересів, доказів, пропозицій, яке призводить до взаємної довіри. Юристові для розвитку психологічного контакту необхідно викликати до себе почуття симпатії будь-якої особи, з якою йому доводиться спілкуватися. Розвиток контакту продовжується лише за наявності позитивного ставлення один до одного, а іноді доводиться грати роль зацікавленої людини, тому люди шукають зближення з тими, хто їх підтримує і тягнуться до того, хто розглядає їх як особистість [10].

Отже, комунікативність юриста з людьми незалежно від предмета розмови багато в чому визначається знаннями їх особливостей: характер проходження психічних процесів (пізнавальних, емоційних, вольових), структура спрямованості особистості, її характер, мотиви діяльності та ін. Ось чому юрист в процесі спілкування вивчає й оцінює свого співрозмовника. Це дозволяє зрозуміти вчинки і дії людини, з'ясувати причини змін у її поведінці, правильно поудувати стосунки, визначати шляхи і способи психологічного впливу.

Професія юриста виділяється серед інших цілою низкою специфічних властивостей, зумовлених тією роллю, яку відіграють і право, і законність у житті суспільства. Саме юристи

мають ґрунтовні знання, відповідну професійну підготовку, високу правосвідомість, чітке розуміння своєї відповідальності за долю людей, наділені владними повноваженнями і здатні ефективно впливати на зміцнення законності і правопорядку у державі. Необхідність виконання юристами своїх професійних повноважень, громадянського обов'язку ставить перед ними особливо високі вимоги до особистих якостей. У першу чергу юрист має глибоко усвідомлювати, що свою місію він виконує, будучи наділеним довірою суспільства і держави, а тому його порядність, чесність, безкорисливість, об'єктивність, вдумливий підхід до кожної деталі справи, постійне прагнення до самовдосконалення повинні бути невід'ємними рисами його особистості. Таким чином, юрист – це професіонал, який має фундаментальні та спеціальні правові знання, глибоко переконаний у винятковому призначенні права і законності для суспільства, кваліфіковано користується юридичним інструментарієм під час розв'язання юридичних проблем в ім'я захисту прав і законних інтересів громадян [4].

У суспільстві існує багато юридичних спеціальностей, які, на наш погляд, традиційно належать до числа провідних і мають особливе значення у забезпеченні правопорядку і законності (суддя, прокурор, слідчий, адвокат, юрисконсульт, нотаріус тощо).

Кожна юридична спеціальність має свою специфіку. Так, суддя – це посадова особа, якій від імені держави надано право здійснювати правосуддя шляхом розгляду у судовому засіданні кримінальних, цивільних справ, справ про адміністративні правопорушення і виносити відповідне судове рішення. Робота судді надзвичайно складна, багатогранна і відповідальна. Високий рівень судової діяльності, винесення компетентного і справедливого рішення судом є однією з найважливіших гарантій надійного забезпечення прав і законних інтересів громадян. Необхідно визначити деякі функціональні аспекти суддівської діяльності, які характеризують її складний характер та необхідність високого рівня професійності юристів системи правосуддя. Це, перш за все, соціальний, комунікативний та організаційний аспекти. У своїй діяльності суддя піклується не тільки про те, щоб правильно, відповідно до закону розглянути юридичну справу та прийняти у ній справедливе рішення, а й максимально використати юридичну процедуру та весь обсяг своїх повноважень, щоб сприяти високому авторитету права, вихованню громадян у дусі високої поваги до його вимог, сприяти поширенню правових знань та іншої правової інформації [4].

Організаційні здібності судді – це неодмінна властивість його особистості як керівника судового процесу. Його воля, дисциплінованість, зібраність, цілеспрямованість, наполегливість у встановленні істини в поєднанні з правовою культурою значною мірою визначають належну поведінку учасників процесу і організації правосуддя. Комунікабельність – це риса, без якої немислиме повноцінне виконання суддею своїх функцій. Характер його роботи зумовлює повсякденні відносини з людьми різного рівня освіти, віку, способу життя, характеру тощо. І до кожної з них потрібний відповідний підхід, розуміння. Тут, на наш погляд, необхідні такі якості судді: чуйність, урівноваженість, такт, уміння вислухати і у той же час допомогти людині зрозуміти сутність питання, чесно і правдиво висловитися щодо сутності.

Досліджуючи прокурорську діяльність слід зазначити, що цей вид юридичної практичної діяльності слід пов'язувати з діяльністю органів прокуратури та завданнями, які покладені на них. Прокурор – це державна посадова особа, яка покликана здійснювати вищий нагляд за дотриманням і застосуванням законів органами держави, посадовими особами, громадськими організаціями і громадянами. Професійні особливості діяльності прокурорів визначаються змістом прокурорської діяльності в цілому і поділом праці, що складається, у середині прокуратури. Прокурорська діяльність здійснюється в процедурно-нормативному порядку, що визначає зміст роботи прокурорів і означає, що основні види дій здійснюються ними на основі наданих їм повноважень, у формі, передбаченій законом, і за наявності існуючих підстав. Це визначає різний ступінь самостійності і відповідальності прокурорів. Робота прокурора здійснюється в рамках закону і чітко зазначеними в законі методами (попередження, бесіда, протест та ін.). Прокурор у своїй діяльності, перевіряючи інформацію про факти порушення закону, вивчає, аналізує, зіставляє різноманітні матеріали, документацію, статистичні зведення, виявляє, встановлює і доводить склад правопорушення. Фактично прокурор, здійснюючи нагляд, організовує і проводить дослідження, за своїм змістом дуже близьке до розслідування злочинів, що проводить слідчий.

Юридична діяльність прокурора передбачає наявність у нього певних якостей:

- здатність побачити за зовнішніми показниками сутність явища, причинні зв'язки;
- охопити в межах однієї проблеми широке коло питань та фактів, які перебувають поза межами безпосереднього впливу;
- швидко та якісно вирішувати проблеми в межах своєї компетенції, незважаючи на нестандартність обстановки;
- самостійно та відповідально приймати рішення, керуючись буквою закону та правосвідомістю професіонала;
- залишатися на принципах об'єктивності, неупередженості та всебічного вивчення матеріалів справи;
- вміти прогнозувати наслідки прийнятих рішень, вчинених дій із погляду їх правової, економічної або політичної справедливості [4].

Отже, для прокурора важливо вміти передавати свої думки так само, як вміти мислити, слухати, чути, а також говорити. Слід зазначити, що в прокурорській діяльності потрібно виявляти неабиякі вольові якості.

На особливу увагу з погляду ролі і функціонального призначення у процесі здійснення правосуддя заслуговує слідча діяльність. Поряд із діяльністю судді, прокурора діяльність слідчого є невід'ємною частиною судочинства.

Слідчий – це фахівець юрист, призначення якого розслідувати скоєні злочини і, у разі доведення вини обвинуваченого, підготувати матеріали кримінальної справи для віддання його до суду. Цей вид діяльності фахівця юриста, за його змістом, вимагає знання тактики і методики розкриття і розслідування конкретних злочинів, прийомів проведення окремих слідчих дій, способів установлення психологічного контакту з іншими людьми. Великого значення набуває інтелектуальна діяльність, творчість у висуванні обґрунтованих версій злочинів і їхнього кваліфікованого відпрацювання. Всі аспекти професійної діяльності слідчого, а також його особистісні якості, навички і вміння взаємопов'язані. Цей вид діяльності є основним для дізнавачів, слідчих і експертів-криміналістів органів внутрішніх справ, а його зміст вимагає знання тактики і методики розкриття і розслідування конкретних злочинів, прийомів проведення окремих слідчих дій, способів установлення психологічного контакту з іншими людьми.

Психологічна структура слідчої діяльності розглядається як сукупність основних (пізнавальної, конструктивної, комунікативної, організаційної) та допоміжних (профілактичної та засвідчувальної) різновидів діяльності [6].

Пізнавальна діяльність – це пошук, сприйняття, аналіз та узагальнення інформації, за допомогою якої встановлюється достовірне знання щодо кримінальної справи; конструктивна діяльність складається з відбирання та композиції зібраного доказового матеріалу і планування розслідування; комунікативна діяльність – це процес встановлення та підтримання психологічного контакту з різними категоріями учасників процесу розслідування, а також здійснення на них психологічного впливу з метою одержання необхідної інформації про подію злочину; організаційна діяльність – це реалізація системи слідчих дій для одержання доказової інформації; профілактична діяльність полягає у виявленні причин та умов, що сприяють злочинності; засвідчувальна – це надання всій одержаній інформації спеціальних, передбачених законом форм [6].

У сучасному суспільстві все більшої актуальності набувають питання забезпечення правового статусу окремих категорій громадян, їх об'єднань або соціальних груп. Визначаючи Україну правовою соціальною державою, ми повинні визнати і забезпечити реальну наявність закріплених на конституційному рівні прав та свобод громадян. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є інститут адвокатури, що виступає як надійна правова гарантія здійснення захисту прав людини і надання їй правової допомоги. Говорячи про роль адвокатури, її соціальне значення, слід згадати про функцію щодо правових установ, правосуддя, яку можна назвати контрольно-стимулюючою.

Адвокат – це професіональний юрист, який покликаний своєю діяльністю сприяти захисту прав і свобод, представляти інтереси громадян України, іноземних громадян, осіб без громадянства, юридичних осіб, надавати їм юридичну допомогу. У межах своєї компетенції

адвокати дають консультації та роз'яснення, довідки щодо законодавства, складають заяви, скарги та інші документи правового характеру, здійснюють представництво у суді та в інших державних органах в інтересах громадян і юридичних осіб, надають юридичну допомогу суб'єктам права, сприяють правовими засобами здійсненню підприємницької діяльності. Крім високої кваліфікації, адвокат має володіти глибокими знаннями не тільки у галузі юриспруденції, а й в інших сферах науки, бути тонким психологом, вміти робити необхідні висновки. Для нього дуже важливо бути гарним промовцем, мати змогу майстерно складати документи. Неодмінна вимога до адвоката – скрупульозне дотримання свого призначення. Він має захищати не злочин, а людину, мати також високі моральні якості, неухильно дотримуватися адвокатської етики.

Поряд із прокурорською, суддівською, слідчою нотаріальна діяльність є необхідним елементом, невід'ємною частиною в ланцюжку юридичних дій та поведінок, що здійснюються системно у всіх напрямках правової практики. Нотаріус (notarius) – це слово іншомовного походження, яке в дослівному перекладі з латинської мови означає писар, секретар [4].

Нотаріус – це юрист, в обов'язки якого входить посвідчення безперечних прав і фактів, засвідчування документів та виконання інших нотаріальних дій, спрямованих на юридичне закріплення цивільних прав і попередження їх можливого порушення надалі. Робота нотаріуса базується на певних принципах, до яких належать: законність, дотримання таємниці нотаріальних дій, що вчиняються, принцип об'єктивної істини, сприяння громадянам і організаціям у здійсненні їх прав і захисті законних інтересів, принцип державної мови нотаріального провадження. Притаманні нотаріусу якості виявляються у професійній роботі з юридичними документами, їх ретельному дослідженні, комунікативності, вмінні встановлювати психологічний контакт з клієнтами.

Таким чином, нотаріальна діяльність забезпечує виконання засвідчувальної та контрольно-реєстраційної функції під час вирішення юридичних справ.

Поряд з іншими видами юридичної діяльності консультативна діяльність посідає чільне місце. Консультант у перекладі з латинської мови означає радник, тобто фахівець, службовим обов'язком якого є давати поради, робити висновки з питань його спеціальності. Юридична консультативна діяльність – це професійна діяльність юристів, а саме фахівців з різних галузей права, основною функцією яких є правове забезпечення різноманітних форм та методів діяльності тієї організаційної структури, яка користується правовими послугами юрисконсульта. Специфіка консультативної роботи формується за профілем діяльності установи або підприємства на підставі професійної спеціалізації працівника в межах юридичного відділу, групи або служби. Необхідні якості, на наш погляд, юрисконсульта – це комунікативність, здатність відстояти свою точку зору, вимоги закону, вміння здобути авторитет у колективі, порядність, чіткість, оперативність у роботі, принциповість. Слід зазначити, що підвищення ефективності якості праці неможливе без врахування індивідуальних особливостей і відповідності особистих якостей об'єктивним вимогам професії [3].

Юридична діяльність чітко регламентована різними нормативними документами, в рамках яких юрист здійснює свою професійну діяльність. Саме це сприяє прагненню суворо дотримуватися правових норм і відзначає відповідні стереотипи поведінки і спілкування. На наш погляд, виконання юридичної діяльності регламентованої правовими нормами, вимагає від юриста постійного контролю за своїми діями, змушує приймати рішення в чітко визначений час. Все це припускає наявність особистих характеристик (емоційно-вольових, інтелектуальних) і уміння ефективно планувати процес спілкування й керувати ним. Саме під час спілкування люди обмінюються інформацією, здійснюють необхідний вплив один на одного, навчаються та обмінюються досвідом.

Отже, досліджуючи особливості діяльності юридичного профілю, слід зазначити, що у сфері юридичної діяльності мають працювати фахівці-професіонали, які будуть володіти спеціалізованими правовими знаннями, відповідними навичками роботи, виконуватимуть кваліфіковано юридично значущі дії, що буде визначати зміст їхньої майбутньої роботи. На наш погляд, складність у життєвих ситуаціях, вирішуваних юристами, висока вимогливість правової процедури, особливість формально-абстрактного мислення та термінології юридичного спілкування передбачають, що юридичну роботу повинні здійснювати лише

спеціально підготовлені фахівці. Слід сказати, що в системі освіти майбутні фахівці юридичного профілю набувають спеціалізованих знань, умінь, навичок правової роботи, формують свою правову свідомість, логічне мислення.

На підставі викладеного нами матеріалу можемо зробити висновок про те, що за родом своєї діяльності юрист повинен не просто контролювати процес спілкування, а й аналізувати його, враховуючи виділені специфічні характеристики спілкування в сфері юридичної діяльності. Це припускає перерахування цілей співрозмовника, його психологічних ролей, виходячи з того, що юрист визначає тактику і керує ходом спілкування. На нашу думку, юрист повинен володіти психологічною технікою спілкування, яка включає: техніку психологічного впливу; психотехніку визначення внутрішнього стану людини за зовнішніми ознаками поведінки; техніку встановлення психологічного контакту і довірливого спілкування; психотехніку конфліктної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бризгалов І. В. Юридична деонтологія. Короткий курс лекцій / І. В. Бризгалов – К. : МАУП, 2003. – 48 с.
2. Васильев В. Л. Юридическая психология / Васильев В. Л. – С – Петербург : Питер-Пресс, 1997. – 656 с.
3. Губарева О. С. Психологічні особливості формування комунікативної компетентності працівників ОВС: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / О. С. Губарева. – Харків, 2005. – 20 с.
4. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія. Основи юридичної діяльності: навч. посібник / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – К. : Знання, 2008. – 495 с.
5. Гусарев С. Д. Юридична діяльність: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.01 / С. Д. Гусарев. – К., 2007. – 35 с.
6. Казміренко Л. І. Юридична психологія: підручник / Л. І. Казміренко, Є. М. Моїсєєва. – К.: КНТ, 2007. – 359 с.
7. Скаун О. Ф. Юридическая деонтология: учебник / О. Ф. Скаун, Н. И. Овчарук. – Харьков: Основа, 1999. – 304 с.
8. Сливка С. С. Правнича деонтологія підручник / С. С. Сливка. – К.: Атика, 1999. – 335 с.
9. Чупринський Б. О. Формування професійної культури майбутніх юристів: філософсько-правове дослідження: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.12 / Б.О. Чупринський. – Львів, 2010. – 23 с.
10. Чуфаровский Ю. В. Юридическая психология / Ю. В. Чуфаровский – М.: Право и Закон, 1997. – 320 с.

УДК [378.14:004]:005

Г. О. ШЛІХТА

АКТУАЛЬНІСТЬ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Викладено актуальність вдосконалення професійно-технологічної підготовки вчителів інформатики в інфокомунікаційному суспільстві. Висвітлено протиріччя між вимогами та реаліями процесу інформатизації школи. Обґрунтовано введення в педагогічну практику вищих навчальних закладів систем управління якістю професійної підготовки, що вимагає побудови моделі такої системи.

Ключові слова: *вдосконалення професійно-технологічної підготовки вчителів інформатики, управління якістю освіти, система менеджменту якості освіти.*

А. А. ШЛІХТА

АКТУАЛЬНОСТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Изложена актуальность совершенствования профессионально-технологической подготовки учителей информатики в инфокоммуникационном обществе. Отражено противоречие между требованиями и реалиями процесса информатизации школы. Обосновано введение в педагогическую

практику высших учебных заведений системы управления качеством профессиональной подготовки, которая требует построение модели такой системы.

Ключевые слова: *совершенствование профессионально-технологической подготовки учителей информатики, управление качеством образования, система менеджмента качества образования.*

A. A. SHLIHTA

ACTUALITY OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONALLY-TECHNOLOGICAL PREPARATION OF TEACHERS OF INFORMATION TECHNOLOGY

The article is devoted to the actuality of perfection of professionally-technological preparation of teachers of computer science in informative society. The contradiction between claims and realities of the process of informatization of school are clarified. In the article is grounded the introduction into pedagogical practice of higher educational establishments of the quality of management systems training, which requires the construction of model of such system.

Keywords: *perfection of professionally-technological preparation of teachers of information technology, the quality of education management, system of management of quality in education..*

В умовах інтенсивної, інформатизації сучасного суспільства відбувається стрімкий розвиток інформаційних технологій, які якісно змінюють зміст педагогічного процесу та перетворюють діяльність усіх без винятку освітніх структур. З одного боку, сучасна, збагачена потоком різномірної інформації освіта набуває нових можливостей, з іншої – реалізація цих можливостей стає неодмінною вимогою адекватної підготовки нового покоління для успішного та продуктивного життя в інформаційному суспільстві [4, с. 86–87].

Соціальне замовлення відносно сучасних випускників вищих педагогічних навчальних закладів потребує вдосконалення інформаційної підготовки в цілому, а насамперед вимагають професійної підготовки вчителів інформатики, що особливо потребують безперервного підвищення професійної майстерності, підвищення кваліфікації [3, с. 3].

У процесі становлення майбутнього учителя інформатики важливо не лише сформувати нові знання та вміння, але й постійно підтримувати високий рівень професійно-технологічної підготовки, що забезпечується, перш за все, міцним опануванням базових її компонентів. Подальше вдосконалення структури та змісту підготовки дозволяє вчителю інформатики успішно орієнтуватися в потоках інформації, уміти працювати з різними інформаційними ресурсами та технологіями, знаходити, вибирати та обробляти необхідний матеріал, ефективно вирішувати проблеми інфокомунікаційного супроводу самого педагогічного процесу.

Водночас у системі освіти виявлено протиріччя, яке зумовлене експоненціальним зростанням обсягів актуальної інформації та стрімким розвитком засобів обробки інформації, з одного боку, а, з іншого – консервативними, у плані змісту, методів і організаційних форм педагогічного процесу, моделями підготовки вчителів інформатики в різних педагогічних вищих навчальних закладах.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дозволяє зробити висновок, що наявні моделі організації вищої світи бакалаврів та фахівців із напрямку інформатики потребують переосмислення і корекції як сучасних динамічних умов інформатизації, так і введення у педагогічну практику ВНЗ спеціальних систем управління якістю професійної підготовки вчителів інформатики.

Питання якості вищої освіти в останні роки привертає багато уваги науковців і державних діячів [4, с. 120–122]. Так, якістю української освіти, і зокрема вищої, опікувалися экс-міністри освіти В. Кремінь, С. Ніколаєнко, чинний Міністр освіти і науки, молоді і спорту України Д. Табачник та Президент України В. Янукович. Вітчизняні науковці також приділяють значну увагу питанням, пов'язаним із якістю освіти, серед них роботи В. Вікторова, Л. Ващенко, В. Андрущенко, М. Гончаренка, Л. Горбунової, І. Зязюна, М. Михальченка, С. Сисоевої та ін. [6, с. 8]

Згідно з чинними нормативно-правовими актами [1, 3] вища освіта є продуктом інтегрованої системи, яка складається з освітніх програм, освітніх закладів та органів управління. Метою функціонування системи освіти є задоволення потреби людини в «інтелектуальному, культурному та моральному розвитку», тобто в знаннях, професійно-

соціальних навичках, які є основою всебічного розвитку особистості та конкурентоспроможності на ринку праці. Будь-яка система може бути представлена у вигляді взаємопов'язаних процесів, якість яких визначається досягненням мети, стабільністю (здатністю утримуватись в регульованій області) та інноваційним потенціалом (здатністю до вдосконалення) [5, с. 45].

У період розвитку ринкових відносин відповідність вимогам державних стандартів освіти вже не є достатньою умовою для існування вищого навчального закладу [7, с. 53]. Конкурентоспроможність ВНЗ визначається функціонуванням та вдосконаленням чотирьох взаємопов'язаних елементів:

- здатність задовольняти споживачів (зовнішня якість);
- зниження витрат та задоволення робітників (внутрішня якість);
- розробка та комерціалізація інновацій;
- управління об'єктами інтелектуальної власності.

Вживання та успіх ВНЗ пов'язані з виділенням та організацією в системі управління вищих трьох інтегрованих процесів: управління якістю, управління інноваціями, управління нематеріальними активами [8, с. 163].

Метою статті є визначення актуальності удосконалення професійно-технологічної підготовки вчителів інформатики на основі впровадження спеціальних систем управління якістю такої підготовки.

Інфокомунікаційні технології надають широкі можливості оперативному опануванню практично необмеженої кількості інформації, що істотно змінює процеси надбання, поширення та використання отриманих знань.

Різноманіття інфокомунікаційних технологій створює дієву основу для функціонування інформаційного суспільства, що надає якісно нові вимоги до всіх без виключення користувачів інформаційних ресурсів. Тому на сьогодні сама можливість нормального руху процесів соціалізації та навчання дітей залежить від своєчасного і якісного формування в них інфокомунікаційних знань, умінь та навичок, що передбачає фундаментальні зміни у професійній підготовці сучасних педагогів, особливо – вчителів інформатики. Унікальність їх професійно-рольового статусу в школі визначається не лише необхідністю інфокомунікаційного об'єднання всього шкільного колективу на рівні адекватного комп'ютерного забезпечення педагогічного процесу, але й постійного просування в цей процес новітніх, найбільш актуальних інформаційних технологій. Учитель інформатики відрізняється професійним умінням виокремлювати з усього різноманіття інфокомунікаційних засобів насамперед ті, що відповідають статусу педагогічно необхідних інформаційних технологій, які оптимально впроваджуються в педагогічну практику [4, с. 150].

Передбачається, що висока якість професійно-технологічної підготовки вчителів інформатики пов'язана з інтенсивними динамічними її змінами, внаслідок чого зміст і форми цієї підготовки систематично вдосконалюються згідно з темпами розвитку інформаційних технологій. Протягом одного окремо взятого періоду навчання майбутніх вчителів інформатики поява новітніх інформаційних технологій зумовлена не стільки екстенсивними, скільки інтенціональними факторами, серед яких на першому місці знаходиться фактор безперервної зміни декількох поколінь апаратних та програмних засобів. Отже, і в професійній підготовці сучасного вчителя інформатики недостатньо самого лише опанування базових знань та умінь, які визначені відповідним освітнім стандартом. Висока якість професійної підготовки вчителів інформатики може бути забезпеченою лише на основі цілеспрямованого управління особливим педагогічним процесом, що інтенсивно розвивається та містить новітні форми навчання і підвищення кваліфікації. Завдяки спеціально організованому управлінню якістю професійної підготовки, вища інформаційно-технологічна освіта набуває не лише соціально-інноваційного, спрямованого на розвиток суспільства, характеру, але й зберігає актуально необхідну ефективність у рамках наявних соціально-економічних умов.

Проблема полягає в тому, що ні дотримання актуальних технологій, ні відстоювання консервативних стандартів інформатизації освіти, не може стати єдиною основою підвищення якості підготовки вчителів інформатики. Навпаки, досконала освіта фахівця завжди має бути актуальною і спрямованою на розвиток суспільства, зберігати спадкоємність науково-

практичної школи ВНЗ, залишаючись ефективною в рамках наявних соціально-економічних взаємин.

Отже, інформатизація сучасного суспільства, з одного боку, змінює вимоги, що склалися, зокрема, до підготовки вчителя інформатики, з іншого боку, вкрай неприйнятне абсолютне заперечення методології та теорії педагогіки вищої школи, а також історичного досвіду підготовки педагогічних кадрів високої кваліфікації.

Педагогічні системи, що історично склалися, є складними за своєю структурою, і в той же час – відкритими відповідно до зовнішніх умов. Значні історичні події і неодмінні зміни в зовнішньому і внутрішньому освітньому середовищі можуть призвести до невідповідності раніше прийнятих освітніх програм і способів дій до нових умов і вимог [7]. При цьому, ті або інші невідповідності досвіду і нової інформації можуть в більшій або меншій мірі не лише ускладнювати, але й сприяти досягненню необхідного результату.

Якщо метою дослідження стає пошук шляхів підвищення ефективності управління якістю професійно-педагогічної підготовки вчителів інформатики, то необхідно прагнути адаптувати наявний педагогічний процес до нових умов розвитку інформаційних технологій виявити і перетворити найбільш стійкі і пластичні базові компоненти педагогічного процесу, аби на їх основі забезпечити необхідну ефективність підготовки сучасного вчителя інформатики.

Природно, що в умовах динамічних культурно-цивілізаційних змін суспільних стосунків, що викликані інформатизацією повсякденного людського буття і прискореного розвитку інформатики, суспільні інфокомунікаційні вимоги часто випереджають інформаційно-технологічні можливості наявних освітніх стандартів. Отже, мета введення системи управління якістю може бути досягнута на основі випереджального поєднання суспільних вимог і можливостей, освітніх стандартів шляхом виділення найбільш перспективних і ефективних критеріїв, що визначають високу якість професійно-технологічної підготовки вчителів інформатики.

Загалом на концептуальному рівні дослідження, пошук шляхів підвищення ефективності професійно-технологічної підготовки вчителя інформатики призводить до того, що якість підготовки вчителів, яку проєктують, повинна відповідати не лише вимогам стандартів, але й реаліям ринку праці. Тому слід передбачити, що управління якістю підготовки сучасного вчителя інформатики є особливим видом випереджального інфокомунікаційного управління, цілеспрямовано організованого спеціалізованою моделлю досягнення суспільно визначених і прогнозованих результатів педагогічно адекватної вищої професійної освіти. Це визначення має принципове методологічне і, відповідно, концептуальне значення не лише підготовки вчителів інформатики, але й проблеми управління якістю освіти будь-якого сучасного фахівця.

При цьому системи оцінок якості підготовки і ефективності управління її якістю повинні не лише констатувати позитивні змін педагогічного процесу, але й бути досить динамічними, тобто такими, які сприяють розвитку педагогічного процесу відповідно до критеріїв проєктованої професійно-технологічної підготовки.

Структура критеріїв і, відповідно, основних компонентів, що визначають якість підготовки вчителя інформатики в цілому адекватна структурі підготовки сучасного фахівця, і в той же час відрізняється підвищеною, інтенсифікованою її «спрямованістю» на актуальні суспільні інфокомунікаційні вимоги. По-перше, слід вказати на ті важливі компоненти, які є загальними при оцінці професійної підготовки будь-якого сучасного фахівця:

- федеральний компонент встановлюється державою, що визначає обов'язковий мінімум вмісту і рівня підготовки фахівця;
- регіональний компонент, що відображає національно-регіональні освітні можливості і особливості професійної освіти, що бажана на регіональному ринку;
- вузівський компонент, що відрізняється додатковими науково- і практико-орієнтованими вимогами до випускників, покликаних продовжити розвиток і трансляцію культури, традицій і досвіду науково-освітньої діяльності окремого університету.

Потрібно передбачити, що всі вказані компоненти загалом визначають якість професійної підготовки як деяку сукупність істотних її ознак. У той же час, таке сукупне розуміння якості професійної підготовки і якості взагалі не є досить визначеними, особливо маючи на увазі

конкретну орієнтовану практику напруженої інфокомунікаційної взаємодії на сучасному глобальному світі, де від якості підготовки вчителя інформатики в певній мірі залежить якість професійного самовизначення і якість життя його учнів [8, с. 163].

Скасування державного розподілу випускників вузів; дефіцит фахівців, здатних працювати в умовах ринкової економіки; зниження інтересу до оволодіння технічними знаннями та набуття інженерної професії; скорочення фінансування з державного бюджету загальноосвітньої та наукової діяльності зумовлюють існування проблеми забезпечення і підвищення якості вищої освіти.

На сьогодні актуальні питання визначення критеріїв якості професійної освіти вчителів інформатики і, особливо, питання управління якістю їх професійної підготовки в умовах динамічного розвитку інформаційної культури дотепер не мають достатнього науково-педагогічного висвітлення. Помітним є актуальне протиріччя між неперервним ускладненням інфокомунікаційних і професійно-технологічних вимог до організації сучасного педагогічного процесу та явно недостатніми дослідженнями шляхів реалізації цих вимог у сфері управління якістю професійної підготовки вчителів інформатики у вищому навчальному закладі. Підвищення якості навчального процесу в загальноосвітній і вищій школі є неможливим шляхом поступового усування вказаного протиріччя за рахунок розвитку можливостей сучасної інформаційної цивілізації і стихійного залучення нових засобів інформаційно-технологічного забезпечення в педагогічну практику.

Таким чином, вирішення вказаного протиріччя передбачається можливим на основі спеціально організованого управління підготовкою вчителів інформатики, що й складає проблему нашого дослідження: чим та як будуть визначатися зміст і технології управління якістю професійно-технологічної підготовки вчителів інформатики у ВНЗ, тобто проектування та реалізація моделі управління якістю такої підготовки. Як висновок нашої статті можемо сказати: одним із можливих шляхів вирішення проблеми забезпечення успіху університету в конкурентній боротьбі на ринку послуг у сфері вищої освіти є розробка та запровадження системи менеджменту якості освіти, що стане проблемою нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» // ВВР України. – 1991. – № 34. – С. 451.
2. Закон України «Про вищу освіту» // ВВР України. – 2002. – № 20. – С. 134.
3. Наказ Міністерства освіти та науки України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» від 13 липня 2007 р. № 612. – К.: МОН України, 2007. – 10 с.
4. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти: (соціально-філософський аналіз): монографія /В.Г. Вікторов. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 286 с.
5. Віткін Л. М. Місце України у світовій та європейській якості / Л. М. Віткін // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2002. – № 3 (18). – С. 43–49.
6. Коротков Є. Концепція якості освіти / Є. Коротков // Підручник для директора. – 2006. – № 7. – С. 4–24.
7. Стимул и инструмент повышения качества деятельности вузов / В. Соловьёв, А. Кочетов, А. Шестаков [та ін.] // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 52–56.
8. Терентьева Н. О. Управління якістю освіти – запорука конкурентоспроможності ВНЗ / Н. О. Терентьева // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во РІПО. – 2008. – № 3. – С. 161–165.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.018.3.091.4:377(477.54) «192»

А. В. ТКАЧЕНКО

ХАРКІВСЬКА ТРУДОВА КОЛОНІЯ ІМЕНІ М. ГОРЬКОГО В УМОВАХ ДЕРЖАВНОЇ ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ УСТАНОВ (20-І РОКИ МИНУЛОГО СТОЛІТТЯ)

Досліджено загальноукраїнську практику працевлаштування та організації професійної освіти випускників дитячих інтернатних установ у 20-х роках минулого століття, представлену діяльністю органів державної влади і міжвідомчих установ. Показано роль і специфіка роботи Центральної комісії допомоги дітям і її місцевого представництва в Харківському окрузі. Проаналізовано типові форми забезпечення професійного становлення колишніх вихованців як важливий зовнішній фактор розвитку сконструйованої А. С. Макаренком виховної системи Харківської трудової колонії ім. М. Горького.

Ключові слова: Харківська трудова колонія імені М. Горького, працевлаштування вихованців, патронат, професійна освіта, професійний розвиток, Центральна комісія допомоги дітям, дитячі інтернатні установи.

А. В. ТКАЧЕНКО

ХАРЬКОВСКАЯ ТРУДОВАЯ КОЛОНИЯ ИМЕНИ М. ГОРЬКОГО В УСЛОВИЯХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТРУДОУСТРОЙСТВА ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ (20-Е ГОДЫ ПРОШЛОГО ВЕКА)

Исследована общеукраинская практика трудоустройства и организации профессионального образования выпускников детских интернатных учреждений в 20-е годы прошлого века, представленная деятельностью органов государственной власти и межведомственных учреждений. Показана роль и специфика работы Центральной комиссии помощи детям и ее местного представительства в Харьковском округе. Проанализированы типичные формы обеспечения профессионального становления бывших воспитанников как важный внешний фактор развития сконструированной А. С. Макаренко воспитательной системы Харьковской трудовой колонии имени М. Горького.

Ключевые слова: Харьковская трудовая колония имени М. Горького, трудоустройство воспитанников, патронат, профессиональное образование, профессиональное развитие, Центральная комиссия помощи детям, детские интернатные учреждения.

A. V. TKACHENKO

KHARKIV LABOUR COLONY NAMED AFTER M. GORKIY IN CONDITION OF STATE PRACTICE OF PROFESSIONAL EDUCATION AND EMPLOYMENT OF PUPILS OF BOARDING SCHOOLS (20TH OF THE LAST CENTURY)

The article reveals the analysis of Ukrainian practice of the boarding school pupils employment and the organization of their professional education in the 20th of the last century, presented as activity of public authority and interdepartmental agencies. The role and specificity of the Central Commission work directed to help children and its local offices in Kharkiv district is demonstrated. Typical forms of providing the professional establishment of former pupils as an important external factor of development education system of Kharkiv Labour M. Gorkiy Colony designed by A. S. Makarenko.

Keywords: *Kharkiv Labour Colony named after M. Gorkiy, pupils employment, protection, professional education, professional development, Central commission directed to help children, children's boarding schools.*

В умовах катастрофічних масштабів дитячої безпритульності, якими позначені для України 20-і роки минулого століття, керівник кожного тогочасного дитячого інтернатного закладу в державній системі соціального виховання неминуче опинявся під тиском керівних освітніх органів, державних і громадських організацій щодо необхідності підвищення такого показника роботи його установи, як «проточність». Головні економічні труднощі в цьому питанні для інтернатів полягали у значному погіршенні їхнього матеріального становища, пов'язаного з необхідністю забезпечення випускників стартовими засобами для самостійного існування: «обмундируванням», «ліжковим приладдям», іноді грошовою допомогою тощо.

Аналогічні вимоги висувалися і перед керівником Полтавської, а пізніше й Харківської трудової колонії імені М. Горького А. С. Макаренком, який, на відміну від багатьох завідуючих колоніями, цілком усвідомлював, що збільшення проточності є вкрай негативним педагогічним фактором: зменшення терміну перебування в інтернатній установі знижує якість «кінцевого продукту» її діяльності, під яким він розумів «вихованця, що випущений із колонії і закінчив своє виховання задовільним чином». Але навіть у тому випадку, коли вихованець повноцінно пройшов увесь виховний цикл у дитячій установі й був випущений з неї у 16–18-річному віці, подальша його суспільна інтеграція багато в чому залежала від соціальної і педагогічної ситуації у тих професійних навчальних і виробничих інституціях, які приймали від інтернатів турботу про його долю.

Аналіз фактів показує, що у таких обставинах А. С. Макаренко не міг залишатися осторонь питань педагогічної наступності виховного середовища, тобто не помічати того, наскільки приймаюча інституція забезпечувала продовження трудових і загальнопрофесійних традицій, винайдених та апробованих у створеній ним колонії. Адже, якщо загальні умови професійного розвитку вихованців усередині колонії були до певної міри ним і його педагогічним колективом контрольованими, а результативність цього розвитку такою ж мірою прогнозованою, то їхній «післяколонійський» професійний шлях залежав від багатьох випадкових і стихійних чинників.

Питань господарсько-економічної історії макаренківських виховних закладів тією чи іншою мірою торкалися всі, хто вивчав досвід практичної діяльності педагога. Більш детально ця тема досліджена у роботах І. Кривоноса [1], А. Фролова [2] та інших науковців. Проблеми організації колективної трудової діяльності підлітків як педагогічного пріоритету А. С. Макаренка присвятили свої праці Р. Бескіна, М. Виноградова [3], Ю. Гербеєв [4], Л. Гордін [5], М. Євтух [6], С. Невська [7], М. Ніжинський [8], Н. Носовець [9], В. Петрова [10] тощо.

Окремому розгляду макаренківського досвіду економічного виховання як форми підготовки підлітків до майбутнього професійного життя присвячені деякі дисертаційні дослідження останніх років (О. Мельникова [11], А. Неустроєв [12]). Ретельний аналіз питань профорієнтаційної роботи у макаренківських виховних закладах пов'язаний перш за все з іменами таких вчених, як К. Вербова [13], Л. Віннікова [14], Є. Вольський [15], К. Книш [16], С. Кульневич [17], П. Мазур [18] та ін.

Оскільки існуюча в 20-і роки мережа закладів професійної освіти, а також загальнодержавна практика соціального супроводу колишніх безпритульних не могли не бути важливими зовнішніми обставинами формування педагогічної стратегії А. С. Макаренка у питаннях професійного розвитку його вихованців, ми поставили перед собою завдання проаналізувати особливості й педагогічну пріоритетність основних форм організації професійного майбутнього випускників Харківської трудової колонії імені М. Горького.

Процедура випуску й організація подальшої навчальної або трудової зайнятості вихованців виступала не лише важливим аспектом діяльності керівників інтернатних установ, а й певним показником ефективності роботи закладу в цілому, а також приводом для його критики. Вітчизняні архіви містять дуже багато свідчень як про неформальну турботу, навіть особисте фінансування колишніх випускників, так і повну байдужість та недбалість у цьому питанні деяких колег А. С. Макаренка. На початку 1927 р. навіть у центральній українській освітянській газеті «Народний учитель» йшлося про випадки звільнення підлітків з дитячих

установ без хоча б якогось працевлаштування. На це народний комісаріат освіти України наголошував усім окружним інспекторам народної освіти (ОІНО): при вилученні підлітків із дитустанов обов'язково влаштовувати їх на роботу або навчання [19].

Питання фінансування і матеріального забезпечення справи працевлаштування колишніх вихованців дитячих колоній і містечок зазвичай вирішувалися на державному рівні. Вища рада народного господарства України, наприклад, ініціювала передачу організаціям, що проводять боротьбу з безпритульністю, низки бездіяльних підприємств, а також промислового устаткування з неліквідного фонду, сприяла працевлаштуванню підлітків на підприємствах місцевої промисловості тощо [20].

Стимулювала і координувала цю роботу в регіонах через свої представництва Центральна комісія допомоги дітям (ЦКДД), утворена постановою уряду УСРР від 28 листопада 1922 р. ЦКДД концентрувала на своїх банківських рахунках великі кошти і здійснювала фінансування широкого спектру заходів, спрямованих на боротьбу з дитячою безпритульністю. Так, у липні 1927 р. з метою підтримки праце- та житловлаштування підлітків по промислових підприємствах, серед кустарів і селян ЦКДД асигнувала 70000 крб. [21].

Місцеві представництва ЦКДД, окружні комісії допомоги дітям (ОКДД), хоча і проводили постійну роботу з пошуку нових та удосконалення існуючих форм патронату, мали декілька сталих шляхів працевлаштування підлітків. Архівні фонди дають можливість визначити основні напрямки такої діяльності: працевлаштування за посередництвом біржі праці на місцевих промислових підприємствах, укладення відповідних угод і влаштування на патронат кустарям-одинакам, селянам і кустарним артілям, працевлаштування через окружну колгоспну секцію на сільськогосподарські комуні і артілі, а також через Спиртотрест і Цукротрест на підпорядковані їм радгоспи, відрядження до виробничих колективів комітету боротьби з безробіттям, направлення до музичних команд військових частин тощо.

У 5-річному плані боротьби з дитячою безпритульністю харківської ОКДД, складеному в січні 1928 р., на 1927–1928 операційний рік, наприклад, планувалися такі цифри розвантаження дитячих установ: через біржу праці на виробництво – 840 осіб, до ФЗУ – 180 осіб, на патронат кустарям – 100 осіб, на патронат селянам – 100 осіб, реевакуація на батьківщину – 300 осіб, на робітничі факультети, у вищі навчальні заклади – 75 осіб, «на договірних началах Помдита» – 205 осіб, до щойно відкритої комуні імені Дзержинського – 100 осіб [22]. Як бачимо, найбільша частка працевлаштованих випускників очікувалася від посередництва біржі праці.

За угодою з ОКДД, харківська біржа праці залишала так звану «броню» – 25% своїх вакансій на низькокваліфіковані види робіт для вихованців дитячих інтернатних установ округу. Наскільки ефективно діяла така співпраця, говорить доповідь про наслідки передачі підлітків на роботу й про перспективи її надалі інспектора охорони дитинства харківської окрінспектури наросвіти Розовського на засіданні президії ОКДД 30 березня 1928 р.: «Лише за 5 останніх місяців таким чином було працевлаштовано 419 підлітків. Враховуючи, що за весь попередній рік подібна цифра складала лише 319 осіб, можна уявити загальну тенденцію у цій справі» [23].

Проте така форма визначення професійної перспективи колишніх вихованців дитячих містечок і колоній мала низку як педагогічних, так і соціальних недоліків. Навіть у зазначеній вище доповіді прозвучало, що подальша робота в цьому напрямку значно ускладнюється перевантаженістю так званих «будинків робітничих підлітків» – тимчасових гуртожитків для випускників інтернатів. Більш принципова критика пролунала з вуст заступниці завідувача управління дитячих установ округу Софії Зайчик, яка наполягала на тому, що за відсутності належного обліку, прямування вихованців на біржу праці відбувається без урахування отриманої ними у колонії кваліфікації. На що Розовський заперечував: «Посилки не за фахом трапляються через те і тоді, як немає попиту відповідних фахів і доводиться прямувати на заклик тих, хто є під рукою» [23]. Хоча на цьому засіданні було вирішено «перевести облік кваліфікації тих дітей, що потребують надсилки до біржі праці й рахуватися по можливості з кваліфікацією підлітків» [24], але в дійсності виявилось надзвичайно важко узгодити випадковий, наданий у виробничих майстернях дитячих будинків, колоній і містечок фах вихованця з реальною ситуацією на ринку праці.

Харківська біржа праці переважно заповнювала вакансії різного типу державних підприємств округу. На початку 1928 р., наприклад, підлітки спрямовувалися до вагонних майстерень, деревообробного заводу в м. Мерчику, Харківської швейної фабрики імені Тінякова [25]. Але особливі проблеми виникали у тих випадках, коли вільні місця належали приватним підприємствам. Факти свідчать про те, що іноді власники, не надаючи жодної кваліфікації підліткам, тримали їх у себе лише перший рік, коли їхню працю дозволялося оплачувати за найнижчими розцінками, а потім звільняли, поповнюючи тим самим лави безробітних [26]. Таким чином, подібна прихована форма експлуатації дитячої праці поряд зі своєю юридичною і моральною неприпустимістю мала ще й катастрофічні педагогічні наслідки.

Окрім біржі праці, посередництво щодо залучення підлітків до професійного навчання брали на себе Спілка кустарів, Всеукраїнський промислово-кредитний союз та інші організації, які відправляли їх до різних кустарних артілей. Так, у серпні 1927 р. харківська ОКДД уклала подібну угоду з артіллю «Нове об'єднання» на навчання в ній протягом 2 років 20 підлітків із дитбудинків. За цією угодою перші 6 місяців ОКДД зобов'язувалося сплачувати артілі за кожного підлітка по 10 крб., а після цього підлітки мали одержувати утримання за ставками, узгодженими з профспілками [27].

До справи кваліфікування підлітків зрештою долучилося і військове відомство. На початку 1927 р. Народний комісаріат освіти підписав угоду з управлінням Українського військового округу про передачу з 1 лютого 300 вихованців дитячих установ віком 16–18 років на навчання до музичних команд військових частин. Поряд з музичною освітою підтримувалося отримання підлітками і виробничої кваліфікації, для чого планувалося залучати їх до роботи в майстернях у тих військових частинах, що такі майстерні мали [28].

Однією з найпопулярніших форм розвантаження дитячих закладів був патронат. Тобто передача вихованців із метою здобуття певного робітничого фаху до кустарів, що займалися індивідуальним виробництвом переважно за місцем проживання, або до селян.

Кустар, що брав на навчання підлітка, отримував за це певну платню, але позбавлявся деяких пільг, про що йшлося у документі, за «користування працею учнів», тому харківський окружний виконавчий комітет восени 1927 р. звернувся до Всеукраїнського центрального виконавчого комітету з клопотанням внести певні зміни до тимчасових правил учнівства в кустарів. Згідно з пропозицією кустар-одинач повинен мати право навчати не більше трьох учнів, не втрачаючи при цьому своїх пільг, крім того, протягом першого року навчання він позбавлявся необхідності платити учню [29].

Намагаючись зацікавити кустарів, які неохоче брали підлітків на патронат, Вища рада народного господарства України виступала також за переважне постачання промисловою сировиною тих кустарних артілей і окремих кустарів, що використовують працю безпритульних [20].

Не зважаючи на це, проблеми у такій формі професіоналізації випускників як патронат, провокувалися і «відряджуючою», і «приймаючою» сторонами. Пасивність кустарів пояснювалася їх більшою зацікавленістю в тих підлітках, що мають родину, ніж у колишніх безпритульних. Саме про це йшлося, наприклад, у виступі на початку листопада 1927 р. тодішнього голови харківської ОКДД Сухарева [30]. Така позиція кустарів пояснюється тим, що безпритульні, а разом з ними і вихованці дитячих інтернатних установ, передусім, сприймалися як потенційне джерело небезпеки для самого кустаря, його родини і майна, що дійсно у багатьох випадках підтверджувалося. По-друге, діти, які не мали сім'ї та батьків потребували значно більшої побутової турботи – приймаючи підлітка на навчання, кустар тим самим брав на себе цілий комплекс зобов'язань, серед яких були: забезпечення виховання певною, офіційно встановленою, житловою площею, дотримання санітарних умов у місці його проживання та роботи, забезпечення повноцінного і регулярного харчування, догляд за зовнішністю підлітка та його здоров'ям тощо.

З іншого боку, завідувачі колоній добре розуміли професійну малоперспективність подібної форми навчання. Це призводило до того, що самі завідувачі колоній, як зазначалося на засіданні президії ОКДД у березні 1928 р., намагалися виділити кустарям дітей малоздібних, більш обдарованих і, відповідно, більш професійно перспективних залишаючи у себе в очікуванні кращих можливостей для їхнього працевлаштування або навчання [31].

Яскраву характеристику цієї ситуації дає А. С. Макаренко: «Кращих хлопців, що показують успіхи у школі чи у виробництві, і сам завкол не пошле до чоботаря на доволі важке і безпросвітне життя, у цьому випадку і хлопчик і завкол завжди будуть чогось чекати кращого. Отже, до кустарів відправляються або ті, яких завідувачу цікаво скоріше сплавити, або ті хлопці, яким взагалі нічого особливого не хочеться і яким просто цікаво змінити обстановку. Все це визначає те, що за допомогою кустарів ми розвантажуюсь від хлопців, що далеко не закінчили виховання» [32, с. 133].

На березневому засіданні ОКДД також прозвучала й інша принципова проблема. Виявляється, найбільша кількість заявок того часу поступала від кустарів-чоботарів, але є цілком зрозумілим, що далеко не кожен із підлітків мав бажання кваліфікуватися саме з цього фаху [31]. Треба зазначити, що повне або часткове ігнорування уподобань, прагнень й індивідуальних здібностей вихованців дитячих установ та надання більшості з них типової кваліфікації не стільки створювало певний дисбаланс на ринку праці, скільки перешкоджало майбутній професійній самореалізації цих вихованців, дезорієнтувало їх у пошуках власної професійної ідентичності, блокувало найсензитивніший щодо професіогенезу період особистісного розвитку. Потрапляючи у середовище кустарів, підліток піддавався небезпеці несвідомого засвоєння цілої системи професійних стереотипів, цінностей і традицій, що значною мірою могли змінити не лише його уявлення про власне професійне майбутнє, але й уплинути на усвідомлення суспільного змісту своєї професійної діяльності.

Повертаючись до специфіки патронату в кустарів, ми маємо підкреслити, що окремим негативним фактором цієї форми професійного навчання виступали незадовільні санітарно-гігієнічні умови. Якщо санітарний стан дитячих інтернатних установ перевірявся відповідними органами, а їхні завідувачі і штатні лікарі несли відповідальність за нього, то аналогічний показник щодо помешкання і виробничих приміщень кустаря залежав від рівня загальної культури і гігієнічної освіченості останнього. У тому ж березні 1928 р. харківська міська санітарно-епідеміологічна служба, що обстежувала патронованих підлітків, констатувала масові випадки порушення гігієнічних і санітарних нормативів житлових умов патронованих підлітків. Серед них відмічено погане і нерегулярне харчування, у 40% випадків зафіксована вологість значної частини помешкань кустарів, 18,8% приміщень, як виявилось, розташовані у підвальних і напівпідвальних поверхах будинків, недостатність корисної житлової площі на одного мешканця спостерігається у 87,5% випадків, кваліфікований як антисанітарний стан 35,5% помешкань. Також відмічалася відсутність у 7,5% підлітків ліжкової білизни, надмірна тривалість робочого дня тощо [33].

Серед розмаїття видів супроводу випускників інтернатів найбільшу критику з боку А. С. Макаренка викликала така форма, як патронат у селян. Сама процедура передачі вихованців дитустанов на трудове виховання до селянського двору або сільськогосподарського колективу була занадто громіздкою: зацікавлений у вихованцеві селянській двір або колектив подавав відповідну заяву до сільської ради; сільська рада, щоб виявити доцільність і можливість такого патронату, або сама обслідувала колектив чи селянській двір, або доручала це одній з організацій – осередку КП(б)У, ЛКСМУ, «Друзів дітей», Комітету незаможних селян, місцевому комітету професійної спілки робітників освіти чи Робітземлісу, делегаткам від селянок, і весь матеріал надсилала до ОІНО; розглянувши матеріали, ОІНО надсилала проект договору до сільради, яка відбирала на договорі підпис представника двору чи колективу. Лише після цього патронат ставав юридично можливим. Були розроблені й певні засоби заохочення селян: їм надавалося право одержати на вихованця земельний наділ за нормами трудового землекористування, що звільнявся протягом перших трьох років від сільськогосподарського податку, або видавалася окрема плата на утримання патронованого. Педагогічні ради інтернатів складали списки кандидатів на цю форму патронату, дотримуючись двох неодмінних вимог: вік від 12 до 17 років та фізичне здоров'я. Патроновані селянами підлітки могли також розраховувати і на певні соціальні гарантії: право на земельний наділ, позачерговий вступ до школи, безкоштовне навчальне приладдя і медичну допомогу [34].

Віддзеркаленням суттєвих недоліків такої форми патронату є протоколи засідань президії харківської ОКДД. У червні 1928 р. наступник А. С. Макаренка на посаді керівника Управління дитячими установами Харківського округу Михайло Сухарев наголошував на тому, що

оскільки підлітки у селян виконують роботу батраків, завідуючі дитустановами виступають проти цього виду патронату. Підтримував його і Розовський: «Селяни беруть на патронат дітей виключно з метою одержати за них гроші й ніякого виховання дітям та трудового навички вони їм дати не можуть» [35].

Цікаві думки на цю тему ми знаходимо й у А. С. Макаренка, в його незавершеній роботі «Про патрунування». «Я дуже боюся, – писав він, – що у питанні передачі дітей селянам ми знаходимося у цілій смузі непорозуміння». Спираючись на власний досвід і розуміння ситуації, А. С. Макаренко наголошував, що за тих умов цей захід ні в педагогічному, ні в соціальному відношенні не може вважатися дієвим. За наявності у вітчизняному селі 20-х років минулого століття надмірної кількості пропозицій щодо виконання будь-якої роботи, прийнятий за гроші вихованець інтернату неминуче виштовхне з села на вулиці нового безпритульного, який через певний час неодмінно потрапить до дитячого будинку, «але який уже навчився дечому на вулиці і отримав певну міру відрази до сільськогосподарської праці, та, втім, і до всякої іншої праці». Таким чином, патронат у селян, за образним виразом Макаренка, лише переставляє одного безпритульного на місце іншого. При цьому А. С. Макаренко стверджував, що через очолюване ним Управління дитячими установами Харківського округу не було направлено до селян жодного хлопця і навіть не було жодної відповідної вимоги [32, с. 133].

Патронат у селян був проблематичний з огляду ще на одну, розкриту Макаренком, слушну обставину. Неможливість для вихованців інтернатів мати необхідний сільськогосподарський реманент виключала взагалі серед них будь-які прагнення до занять сільським господарством. Перспектива ж для підлітка стати членом сільськогосподарської комуні теж виступала досить нереальною, оскільки до таких комун приймали людей досить обачно і більш старшого віку. Колонії теж не в змозі тримати у себе вихованця до 18 років, постійно орієнтуючи його на таке майбутнє, оскільки до цього віку він встигне навчитися чомусь «з його точки зору більш солідному, ніж сільське господарство» [32, с. 134].

Як прикрий випадок повідомляє А. С. Макаренко і про невдачу спробу ініційованого комісією допомоги дітям улаштування вихованців дитячих установ округу до сільськогосподарської комуні «Сніжне». Ретельно підібрані Управлінням дитустановами підлітки, прибувши до комуні, з'ясували, що «Сніжне» являє собою лише звичайну нечисленну, всього на 50 вихованців, дитячу колонію залізничного підпорядкування, бідне господарство якої унеможливлювало для них будь-яку перспективу колективного господарювання [32, с. 133].

Педагогічну неспроможність ідеї патронату, принаймні для тих часів, її невідповідність виховному контексту діяльності інтернатної установи Макаренко виводив із суми протиріч між дрібногопідприємством приватним виробництвом і великою державною промисловістю. Він роздумував над питаннями: який вплив може здійснити самий процес патрунування на роботу дитячого будинку, які настрої вносяться цим інститутом у життя трудової колонії? «Як би погано не була поставлена робота в нашій колонії, все ж наші діти ростуть під впливом ідеї робітничого класу. Вони, може бути, не уміють вести себе, не уміють навіть працювати, якщо ми погані вихователі, але вони вже уміють зневажати експлуатацію і експлуататорів і самі зовсім відверто прагнуть бути робітниками у місті, на виробництві. Інша справа, наскільки ми зможемо задовольнити їх прагнення і підготувати їх на той випадок, якщо воно буде задоволено, але саме прагнення це повинне бути визнане здоровим і утворити базу для виховної роботи колонії» [32, с. 134].

Те, що патронат навіть штучно перешкоджав вихованцям шлях до великого виробництва, підтверджується і документально. Наприкінці серпня 1928 р. президія ОКДД відповіла на клопотання селян про можливість працевлаштування на підприємствах патрунованих у них підлітків: у клопотанні відмовити, поставити питання перед ОІНО, щоб надалі були дані вказівки завідуючим дитустановами про роз'яснення селянам «у тому напрямку що діти на підприємства послані бути не можуть» [36].

Давали підстави сподіватися на певні гарантії щодо набуття професії колишніми колоністами хіба що угоди з державними сільськогосподарськими підприємствами. Так, у березні 1928 р. центральний орган КП(б)У газета «Комуніст» висвітлювала один з таких прикладів: НКО, ЦКДД і Центральна комісія по боротьбі з безробіттям уклали з Цукротрестом

договори про те, щоб розмістити по його підприємствах – цукроварнях і радгоспах України – 338 переростків понад броню, «поставивши їх в такі умови, щоб підлітки мали змогу набути певної кваліфікації» [37].

Як виявилось, окремо для колонії імені М. Горького деяку епізодичну допомогу в справі працевлаштування вихованців надавав їй досить потужний шефський комітет. Відображення цього знаходимо в архівних документах: у серпні 1927 р. харківський Жовтневий районний комітет товариства «Друзі дітей» затверджував протокол шефкому: «Запропонувати шефському комітету представити списки вихованців колонії, яких у першу чергу необхідно послати на роботу. Рекомендувати Шефкому звернутися до Окрвійськомату для з'ясування можливості розподілу підлітків» [38]. А на початку червня того ж року райком, затверджуючи штат підзвітної йому буфету при харківському клубі ім. Моїсеєнка, вирішив узяти з числа вихованців підшефної горьківської колонії третього працівника з оплатою 25 крб. [39].

Вітчизняні державні й недержавні організації, що у 20-х роках минулого століття тією чи іншою мірою опікувалися питаннями подолання дитячої безпритульності й малолітньої злочинності, одне з головних своїх завдань убачали в створенні розгалуженої та досить мобільної системи працевлаштування випускників інтернатних закладів. Однак, незважаючи на те, що розмаїття форм і засобів фінансування такої опіки постійно розширювалося, головними її важелями виступали передусім економічні міркування. З огляду на це, якість професіоналізації вчорашніх безпритульних залишалася скоріше випадковою, ніж гарантованою категорією, що є обмежуючим зовнішнім фактором розвитку створеної А. С. Макаренком виховної системи. Послідовний противник примату економічних міркувань перед педагогічними в організації виховання, педагог-письменник використовував щонайменші можливості для уникнення невизначеності педагогічного контексту формування професійного майбутнього своїх випускників.

Поряд із працевлаштуванням формувалася інша, більш перспективна і дієва система соціальної інтеграції випускників інтернатів, що набагато більше відповідала ідеї та потребі їх професійного самовизначення – підготовці і вступу до професійно-освітніх навчальних закладів. Виховна роль цих закладів, а також усвідомлення вихованцем перспективи вступу до них у загальному процесі його професійного розвитку являють проблему, предметне дослідження якої становить окреме наукове завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кривонос І. Ф. Тенденції розвитку трудового виховання й виробничо-господарської діяльності колонії як педагогічного фактору / І. Ф. Кривонос // Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926–1928 рр.): монографія / [автори-укладачі: І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко]; за ред. дійсного члена АПН України І. А. Зязюна. – К.: Педагогічна думка, 2008. – С. 13–18.
2. Организация воспитательного процесса в практике А. С. Макаренко: учеб. пособие / [Подг. А. А. Фролов; под. ред. В. А. Сластенина и Н. Э. Фере]. – Горький, 1976. – 98 с.
3. Бескина Р. М. «Воспитывает трудовая логика, логика хозяйничанья» / Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова // Идеи А. С. Макаренко сегодня / Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М.: Знание, 1988. – С. 43–62.
4. Гербеев Ю. В. Производительный труд в педагогической системе А. С. Макаренко / Ю. В. Гербеев // Из опыта учебно-воспитательной работы учреждений интернатного типа. – М., 1979. – С. 17–21.
5. Гордин Л. Ю. Система трудового воспитания в опыте и воззрениях А. С. Макаренко / Л. Ю. Гордин // Макаренко А. С. Трудовое воспитание. – Минск, 1977. – С. 3–38.
6. Євтух М. Б. Трудове виховання дітей у спадщині А. С. Макаренка / М. Б. Євтух // Початкова школа. – 1983. – № 6. – С. 59–61.
7. Невская С. С. Значение идей А. С. Макаренко в педагогическом стимулировании трудовой деятельности воспитанников в современной теории воспитания / С. С. Невская // Педагогическое наследие А. С. Макаренко и современная школа: опыт и проблемы: сб. науч. тр. / [Ред. кол.: Л. Ю. Гордин (отв. ред.) и др.]. – Кишинев, 1987. – С. 38–49.
8. Ніжинський М. П. А. С. Макаренко про виховання в праці і політехнічне навчання / М. П. Ніжинський // Радянська школа. – 1953. – № 9. – С. 14–18.

9. Носовець Н. М. Гуманістична спрямованість системи трудового виховання молоді в педагогічній спадщині А. С. Макаренка: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Носовець Наталія Михайлівна. – К., 2003. – 271 с.
10. Петрова В. И. Проблемы трудового воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко / В. И. Петрова // Советская педагогика. – 1979. – № 3. – С. 120–122.
11. Мельникова О. В. Проблеми економічного виховання в педагогічній спадщині А. С. Макаренка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мельникова Ольга Володимирівна. – Х., 2005. – 241 с.
12. Неустроев А. Н. Формирование экономического сознания воспитанников в системе трудового воспитания А. С. Макаренко: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Неустроев Ариан Николаевич. – Якутск, 2002. – 128 с.
13. Вербова К. В. А. С. Макаренко о проблеме формирования жизненных планов воспитанников / К. В. Вербова // Педагогическая система А. С. Макаренко и вопросы ее творческого применения современными воспитательными учреждениями: Материалы к симпозиуму. – М., 1972. – С. 37–41.
14. Винникова Л. М. А. С. Макаренко о выборе профессии / Л. М. Винникова // Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко и современность: краткие тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф. – Воронеж, 1988. – С. 51–53.
15. Вольский Е. Н. Проблемы подготовки воспитанников к выбору профессии в педагогическом наследии А. С. Макаренко / Е. Н. Вольский // Воспитание общественной и профессиональной направленности личности. – Иркутск, 1979. – С. 160–168.
16. Кныш К. А. Производительный труд как фактор профориентации в опыте и воззрениях А. С. Макаренко / К. А. Кныш // Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко и современность: Краткие тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф. – Воронеж, 1988. – С. 56–57.
17. Кульневич С. В. А. С. Макаренко о взаимодействии школы с выпускниками в профориентации / С. В. Кульневич // Выдающийся советский педагог А. С. Макаренко и современность : краткие тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф. – Воронеж, 1988. – С. 55–56.
18. Мазур П. И. Советуясь с А. С. Макаренко : А. С. Макаренко о выборе профессии / П. И. Мазур // Школа и производство. – 1978. – № 3. – С. 9–14.
19. Вилучення підлітків з дитячих установ // Народний учитель. – 1927. – 19 січня. – № 3 (108). – С. 4.
20. Промисловість у боротьбі з безпритульністю // Комуніст. – 1927. – 18 грудня. – № 289 (2374). – С. 3.
21. Розміщення підлітків по підприємствах // Комуніст. – 1927. – 17 липня. – № 161 (2246). – С. 3.
22. Державний архів Харківської області (далі – ДАХО). – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 167 зі зв.
23. ДАХО. – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 205.
24. ДАХО. – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 248.
25. Безпритульних до роботи // Комуніст. – 1928. – 5 січня. – № 4 (2388). – С. 3.
26. Підлітки на приватних підприємствах // Комуніст. – 1927. – 5 серпня. – № 177 (2262). – С. 3.
27. Розміщення підлітків по артілях // Комуніст. – 1927. – 26 серпня. – № 193 (2278). – С. 3.
28. Передача вихованців дит. буд. до музичних команд військов. частин // Народний учитель. – 1927. – 16 лютого. – № 7 (112). – С. 4.
29. Ученичество у кустарей // Харьковский пролетарий. – 1927. – 20 жовтня. – № 240 (1053). – С. 3.
30. ДАХО. – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 29.
31. ДАХО. – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 174.
32. Макаренко А. С. О патронировании / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. – М. : Педагогика, 1983–1986. – Т. 8 / [сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов]. – С. 132–134.
33. ДАХО. – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 182, 191.
34. У Наркомосвіті // Народний учитель. – 1927. – 9 лютого. – № 6 (111). – С. 2.
35. ДАХО. – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 216.
36. ДАХО. – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 104. – Арк. 264.
37. Розміщення вихованців з дитячих будинків // Комуніст. – 1928. – 16 березня. – № 64 (2448). – С. 3.
38. ДАХО. – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 46. – Арк. 140 зі зв.
39. ДАХО. – Ф. Р-1492. – Оп. 1. – Спр. 46. – Арк. 113.

І. В. КІЗИН

**НАУКОВО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ
ЕДВАРДА ЖАРСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ
XX СТОЛІТТЯ**

У статті здійснено виклад педагогічних ідей Е. Жарського у контексті реформаторської педагогіки. Виявлено культурно-історичні умови розвитку науково-просвітницької діяльності та формування педагогічної спадщини вченого. Визначено місце, роль і значення педагогічних діяльності та ідей Е. Жарського у контексті української та світової, зокрема реформаторської педагогіки XX ст.

Ключові слова: реформаторська педагогіка XX ст., авторитарна педагогіка, нове виховання, педагогіка культури, національне виховання.

И. В. КИЗЫН

**НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИДЕИ ЭДВАРДА ЖАРСКОГО В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМАТОРСКОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

В статье изложены педагогические идеи Э. Жарского в контексте реформаторской педагогики; определены культурно-исторические условия развития научно-просветительской деятельности и формирования педагогического наследия ученого, определены место, роль и значение педагогической деятельности и идей Э. Жарского в контексте украинской и мировой, в частности реформаторской педагогики XX в.

Ключевые слова: реформаторская педагогика XX ст., авторитарная педагогика, новое воспитание, педагогика культуры, национальное воспитание

I. V. KIZYN

**SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ACTIVITIES AND PEDAGOGICAL IDEAS OF
EDWARD ZHARSKYJ IN THE CONTEXT OF REFORMATIVE PEDAGOGY OF
XX CENTURY**

The article made a statement of pedagogical ideas in the context of E. Zharskyj of reformatory pedagogy, showed cultural and historical conditions of development of scientific and enlightenment activities and pedagogical heritage formation of scientist; defined place, role and importance of pedagogical activities and ideas of E. Zharskyj in context of Ukrainian and World, including reformatory pedagogy of twentieth century

Keywords: reformatory pedagogy of XX th. century, authoritarian pedagogy, new education, pedagogy of culture, national education.

Сьогодні постає необхідність відтворити цілісний культурно-історичний процес розвитку української національної педагогіки у минулому і сьогоденні, включивши до її скарбниці наукові, просвітницькі, педагогічні ідеї педагогів у т.зв. материковій Україні та за її межами.

Одним із творців національної педагогіки у діаспорі є просвітитель і педагог Едвард-Андрій Жарський (1906–2003). Життя і педагогічно-просвітницька діяльність Е.-А. Жарського пов'язані з основними ідеями та тенденціями розвитку української галицької педагогіки першої половини ХХ ст., перенесеними у другій половині ХХ ст. в діаспору. Вони стосуються засвоєння світової класичної педагогічної спадщини, впровадження у життя основних ідей світової реформаторської педагогіки, зв'язку освіти та виховання з українською національною ідеєю, в основу якої було покладено збереження і розвиток етнокультурної самобутності українців в умовах колонізації земель України та обґрунтування потреб українців у національному вихованні. Це визначає необхідність вивчати науково-просвітницьку діяльність та демократичні педагогічні ідеї Е. Жарського у контексті світової реформаторської педагогіки ХХ ст.

До проблеми вивчення історії освіти та виховання у Галичині у першій половині ХХ ст., зокрема ідей реформаторської педагогіки, зверталися українські педагоги Г. Кемінь [4], В. Кравець [6], Б. Ступарик [9], М. Чепіль [15] та низка інших учених. Ними розглянуто регіональні особливості галицької педагогіки в її культурно-історичному розвитку та в контексті української національної та світової педагогіки відповідно до її реформаторських тенденцій кінця ХІХ – першої половини ХХ ст.

Менш дослідженою є педагогічна спадщина української діаспори, зокрема західної. Загальну характеристику розвитку освіти у діаспорі дано у працях В. Андрущенка [1], П. Кононенка [5], О. Сухомлинської [10], Т. Усатенко [13]; педагогічну спадщину окремих діячів української діаспори вивчали О. Вишневський [2], П. Кононенко [5], М. Левківський [7], А. Онкович [8], М. Фіцула [14], П. Щербань [16]. Постать Е. Жарського, значення його культуротворчої просвітницької діяльності опосередковано вивчали О. Вацеба [12] – у дослідженні проблем фізичного виховання і спорту української молоді в минулому і сьогоденні; А. Онкович [8] – у контексті діяльності Шкільної Ради та часопису «Рідна Школа»; Б. Трофим'як [11] – у межах вивчення історичної проблеми ролі і значення гімнастично-спортивних організацій у національно-визвольному русі Галичини другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст.

Історіографічний огляд засвідчив, що педагогічні погляди Е. Жарського, як і численних представників вітчизняної національно-демократичної педагогіки, до 90-х рр. ХХ ст. в Україні були невідомими, а їхній науково-педагогічний доробок – недостатньо дослідженим. Тому опрацювання значного обсягу літературних джерел, широкого кола архівних, друкованих та рукописних матеріалів, які висвітлюють життєвий простір і багатовекторність напрямів діяльності вченого-педагога, уможливають виявлення основних концептуальних ідей та положень його творчої спадщини у контексті розвитку реформаторської педагогіки.

Метою статті є виклад педагогічних ідей Едварда-Андрія Жарського у контексті реформаторської педагогіки для їх використання у сучасних умовах модернізації вітчизняної освітньої галузі.

Науково-просвітницька та науково-педагогічна діяльність Е. Жарського як українського вченого та педагога розвивалася впродовж галицького (львівського – до 1944 р.) та еміграційного (з 1944 – Словаччина, Німеччина та ін.; з 1950 – США) періодів. Життя і науково-просвітницька діяльність Е. Жарського у галицький (львівський) період здійснювалася в умовах колоніальної залежності та культурно-політичного впливу метрополії (у різні періоди – це Польща, Австро-Угорщина, Радянський Союз), а в еміграції (у США) пов'язані з соціокультурними обставинами розвитку української культури, зокрема педагогіки, в Україні та українській західній діаспорі.

Різнобічною була науково-просвітницька і педагогічна діяльність Е. Жарського, яка виявлялася у багатовекторності її напрямів: *науково-природничого* (пов'язаний з базовою освітою та науковим пошуком у галузі біології, іхтіології, геології та географії); *науково-педагогічного* (представлений творчою спадщиною в галузі історії педагогіки, дидактики, теорії виховання, предметних методик), *освітньо-організаційного* (зумовлений діяльністю на різних посадах в освітніх закладах та наукових установах, зокрема: директора Львівської приватної

гімназії імені Т. Шевченка, асистента кафедри зоології Львівського університету, доцента Інституту педагогіки та Лісового інституту у Львові, професора Українського технічно-господарського інституту у Мюнхені, професора та директора Українського Технічного Інституту у Нью-Йорку, наукового співробітника департаменту патології та ембріології Нью-Йоркського університету, директора Педагогічного Інституту Університету Українознавства НТШ, голови Координаційної Виховно-Освітньої Ради при Світовому Конгресі Вільних Українців та Шкільної ради при Українському Конгресовому Комітеті Америки); *просвітницько-виховного* (актуалізований пропагуванням української культури, освіти, науки та спорту у численних публікаціях в журналах і часописах, поширенням санітарно-гігієнічних знань серед широких мас населення з метою утвердження здоров'язберігаючої, родинної педагогіки); *фізкультурно-виховного* (представлений низкою наукових праць з теорії та історії спорту, методики фізичного виховання учнівської молоді); *спортивно-організаційного* (характеризується особистим активним заняттям спортом, пропагуванням на власному прикладі здорового способу життя, гарту і вишколу, участю в організації галицького «Пласту», членством в Управі спортивного товариства «Україна», керівництвом Українським Студентським Спортивним Клубом у Львові, спортивною радою Української Спортової Централі Америки і Канади; редагуванням спортивних журналів «Змаг» та «Спортові Вісті»).

Серед основних напрямів діяльності Е. Жарського вагомою є освітньо-організаційна, про що свідчать посади, які обіймав український педагог у освітньому просторі української діаспори: з 1953 року член-засновник, перший голова (1953 – 1954 рр.) Шкільної ради при Українському конгресовому комітеті Америки (УККА), директор Педагогічного інституту українознавства (педагогічний факультет Університету українознавства НТШ спільно з філією УВУ), голова Координаційної виховно-Освітньої ради при СКВУ; вдруге обов'язки голови Шкільної ради Е. Жарський виконував у 1961 – 1977 роках. В еміграції як голова Шкільної ради Е. Жарський ініціює вирішення низки питань культурно-просвітницького характеру, що становить зміст освітньо-організаційної діяльності педагога: видавнича справа, організація періодичних педагогічних видань, організація ефективної освітньо-виховної практики, робота з кадрами. Освітньо-організаційну діяльність Е. Жарського можна назвати управлінською, вона значною мірою пов'язана з посадами, які обіймав педагог.

Провідною метою і завданням науково-педагогічної діяльності Е. Жарського було висвітлення ідей «нового виховання» (експериментальної педагогіки, реформаторської педагогіки, вільного виховання тощо) у контексті світової та української історії педагогіки. У межах цієї мети визначаємо предметне коло науково-педагогічної діяльності Е. Жарського: виховання у системі стосунків: держава і освіта, особистість і держава; аналіз і схвалення «нових течій» у вихованні; аналіз і критика авторитарної, «традиційної» педагогіки; порівняльна характеристика «педагогіки культури» та теорії національного виховання; пріоритетність національного виховання над класовим і державницьким; обґрунтування мети і завдань національного виховання.

Контекст науково-просвітницької діяльності та педагогічних поглядів Едварда Жарського визначають демократичні перетворення у сфері освіти, а саме: ідеї реформаторської педагогіки, напрямками якої були педагогіка позитивізму, теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка і психологія, педагогіка дії, теорія трудової школи та громадського виховання, теорія нових шкіл та нового виховання, педагогіка прагматизму (прогресивізму), педагогіка культури.

Реформаторська педагогіка, як зазначає О. Сухомлинська, – це потужний педагогічний рух першої третини ХХ ст., який об'єднав педагогів багатьох країн у їх бажанні реформувати систему освіти, яка не відповідала вимогам часу і потребам дитини, і пропозиції докорінним чином її змінити на новий тип школи й освіти, новий зміст освіти і нові організаційні форми, методи і засоби навчання, які висувалися ним на перший план. Реформаторська педагогіка – це різнорівневий і різнобічний рух, до якого входило багато педагогічних напрямів і течій, які розробляли різні шляхи реформування школи. Реформаторська педагогіка охоплювала «нове виховання» з його новими школами, що спиралися на педоцентричні позиції і вільний розвиток особистості, експериментальну педагогіку, що будувала свою концепцію на кількісних методах природничих наук, «трудова школа» з її ідеями активізму та мануалізму й підготовки до життя, соціальну педагогіку П. Наторпа, який підкреслював суспільний характер виховання та його

зумовленість суспільним життям, педагогіку особистості Г. Гаудіга, який розробляв ідеї художньо-творчого розвитку особистості на основі самодіяльності і творчості і ін. [10, 774].

Ідеї реформаторської педагогіки знайшли своє відображення у основних працях Е. Жарського: «Руханка. Гри-забави. Нарис програми фізичного виховання» (1956), «Невже тільки вчити?» (1958), «Природа України. Підручник для шкіл українознавства» (1958), «Нарис економічної географії України» (1958), «Творча функція виховання» (1959), «Історія виховання» (1960), «Програми навчання і виховання» (1960), «Педагог прогресивізму» (1965), «Виховання та його мета» (1966), «Виховання: суть, мета, курс працівників дошкілля» (1967р.), «Напрявні української виховної системи» (1967), «Мистецтво навчання» (1969), «Велетні педагогіки національної культури: Я.А.Коменський (1592 – 1670) – Б. Грінченко (1863 – 1910)», (1970), «Йоган Гайнріх Песталоцці (у 225-річчя народин)» (1971), «Педагогіка ХХ ст.» (1972), «Географія України: зошит для вправ» (1987).

Заслугою експериментальної педагогіки, як зазначає Е. Жарський, було те, що вона вимагала основного і всебічного дослідження дитини. Це призвело до гострої критики панівного гербартського ригоризму, безкомпромісності та формалізму. Одночасно вона висувала вимоги свободи й права особистості на вільне життя, що означало виникнення наприкінці ХІХ ст. різних індивідуалістичних напрямків у вихованні, які пропагували т.зв. «нову школу» як протиставлення «старій традиційній школі». До того ж вважалося, що суттю та призначенням людини є «діяння» і зрозумілим для неї є тільки те, що вона сама створює та здійснює у своїх діях та чинах. Тому й головним завданням виховання повинна бути не «культура розуму», а «культура волі»; коли ідеалом стає людина, здатна до відповідальної праці як у професійній чи економічній сферах, так і в суспільно-громадській [3, 21].

Е. Жарському найбільш близькі ідеї педагогіки культури: «педагогіка культури на свій лад підходить до педагогічного процесу і в характерний для себе спосіб розв'язує проблему виховуючого навчання. Педагогіка культури розрізняє два способи мислення: один – переживання вартості, другий – для пізнання речі. Для педагогіки культури вивчення є ненавчальною тільки певною сторінкою поняття «формування» ... Молодь сама має їх переживати, визнавати та засвоювати. Це є своєрідне самовиховання гуманістичного характеру, що сильно відрізняє педагогіку культури від натуралістичного утилітаризму» [3, 36 – 37]. Ці ідеї знайшли прихильників і набули поширення у середовищі галицьких педагогів першої половини ХХ століття, де формувалася педагогічна професійність Е. Жарському, а також вони не втратили своєї актуальності і сьогодні.

Е. Жарський робить підсумки («зведення») дослідження ідей і напрямів реформаторської педагогіки: «1. Розвиток психології вніс позитивний вклад у науковий розвиток педагогіки. Психологія виявила хибний погляд старої, традиційної педагогіки, що «дитина є поменшення дозрілої людини», що всі її психічні функції є такі ж, як і в дозрілих людей, тільки їхній зміст багато менший. Виявляється намагання поборювати інтелектуалістичний статизм традиційної школи шляхом волюнтаризму й динамізму «нового виховання». Проте надмірний психологізм у педагогіці викликає у деяких колах поважні застереження. 2. «Традиційна школа», сконцентрована на праці вчителя, поступається «новому вихованню», яке концентрується на праці учня. Змінюється ставлення вчителя до учня. Розкривається виховна роль ігор та спорту у вихованні молоді; ревізується поняття кари, поширюється виховання у молодіжних організаціях і т. п. 3. Різні педагогічні системи неоднаково вирішують проблему мети виховання. Важко знайти якусь однозгідність, бо натрапляється тут на деякі труднощі; лібералізміві протиставляється авторитаризм, індивідуалізміві – усупільнення, свободі – примус, суб'єктивізміві – об'єктивізм, свобідному вихованню – муштрування, ідеалізміві – матеріалізм, натуралізміві – гуманізм. 4. Практичні вартості педагогічних напрямків знаходять свою оцінку на основі того, у якому ступені організація виховання відповідає моральним, політично-суспільним, науковим, культурним і економічним вимогам даної суспільності і держави. До І світової війни традиційна школа повністю реалізувала ці вимоги» [3, 38].

Науково-педагогічна праця Е. Жарського пов'язана з проблемами загальної дидактики, які розкриті ним у процесі ґрунтовного аналізу дидактичних теорій попередників («Мистецтво навчання», «Загальна педагогіка», «Педагогіка ХХ ст.» та ін.), а також часткової, зокрема методики викладання рідної мови, географії рідного краю – України, фізичного виховання

(«Природа України. Підручник для шкіл українознавства», «Географія України». Зошит для вправ», «Нарис економічної географії України», «Основи спортивного тренінгу», «Історія українського фізичного виховання», «Руханка. Гри-забави. Нарис програми фізичного виховання» та ін.). Серед основних дидактичних принципів учений-педагог виділяв: дитиноцентризм, природовідповідність, науковість, наочність, національнокультурну детермінованість. Домінуючим методом у педагогічній діяльності Е. Жарський вважав особистісно зорієнтований підхід до навчання і виховання, зосередження зусиль вихователя на внутрішньому світі дитини, вихованні самостійності, здатності до самовиховання, а з-поміж цінностей, які мають формувати педагоги в школах українознавства, виокремлював такі: милосердя і толерантність, доброту та чесність, демократизм і свободу, патріотизм та жертвовність, здоровий спосіб життя й працьовитість, цілеспрямованість і самокритичність та ін.

У педагогічній спадщині Е. Жарського знаходимо посилання на праці провідних філософів, психологів, педагогів (Г. Ващенко, Й. Ф. Гербарт, Б. Грінченко, О. Декролі, Дж. Дьюї, Е. Кей, Г. Кершенштейнер, Е. Клапаред, Я. А. Коменський, М. Монтессорі, П. Наторп, Й. Г. Песталоцці, В. Ратке, Д. Рескін, Г. Шарельман та ін.) та висвітлення їхніх науково-педагогічних поглядів. Е. Жарський визначає при цьому національно-культурну специфіку українського виховання, врахування якої важливе для впровадження досвіду «нового виховання» на українських теренах – і в Галичині, і в діаспорі.

Дидактичні уявлення Е. Жарського спонукали критично оцінити окремі теорії, зокрема традиційного, гербартівського, виховання; детально проаналізувати напрямки експериментальної (реформаторської) педагогіки; розробити нові особистісно зорієнтовані підходи (на основі системного, діяльнісного, культурологічного, аксіологічного) до проблеми національного виховання української молоді в іноетнічному оточенні (у діаспорі).

У складних умовах полікультурного оточення чужини для Е. Жарського питання національного виховання молоді через навчання у школах українознавства надавалося націотворчого значення, оскільки українська громада поза межами України ніколи не трактувалася ним відокремлено від української нації. Проблему національного виховання української молоді в іноетнічному оточенні Е. Жарський називає «вітальною (життєво необхідною – прим. І.К) проблемою» – проблемою буття і росту української спільноти, яка пов'язана з питанням «бути чи не бути» українській нації серед інших народів світу.

Встановлено, що провідною метою та завданням науково-педагогічної діяльності Е. Жарського було висвітлення ідей, концептуальних положень різних напрямів реформаторської педагогіки, їхній відбір, наукове опрацювання і впровадження у систему вітчизняної освіти та педагогіки. Зокрема, Е. Жарським особлива увага приділялася: проблемам виховання у системі відносин «держава і освіта», «особистість і держава»; аналізу та популяризації «нових течій» у вихованні; аналізу і критиці авторитарної, «традиційної» педагогіки; встановленню спільних рис у «педагогіці культури» та теорії національного виховання; обґрунтуванню пріоритетності національного виховання над класовим чи державницьким, а також формулюванню мети, завдань і напрямів національного виховання.

Досліджуючи та популяризуючи ідеї реформаторської педагогіки, що заклали підґрунтя демократичних зрушень у світовій та вітчизняній освітній галузі, Е. Жарський у змісті своєї науково-педагогічної спадщини, представлений численними науково-теоретичними положеннями, висновками і практичними рекомендаціями, розкрив мету, завдання, напрями й шляхи здійснення національного виховання; значення родинного, материнського, здоров'язберігаючого виховання; єдність концептуальних ідей національної педагогіки та педагогіки культури; взаємозв'язок традиційного і «нового» виховання; роль учителя як суб'єкта виховання; способи та методи формування особистості вихованця тощо.

Педагогічна спадщина Е. Жарського та сукупний освітньо-виховний досвід української діаспори актуальні і водночас недостатньо засвоєні сучасною українською системою виховання. Порівнюючи системи освіти в сучасній Україні та середовищі української діаспори, встановлено, що українці в еміграції, навчаючи та виховуючи молодь на ґрунті національних традицій та в контексті ідей реформаторської педагогіки, пройшли свій шлях «інтернаціоналізації», «глобалізації освітнього простору», пошуку «інноваційної діяльності» в нових культурно-цивілізаційних умовах, подолання авторитаризму «всезнаючого» учителя,

ідеалу «дидактичного енциклопедизму» шкільного змісту – всього того, що нині задекларовано в освітньому просторі України на найвищому рівні. Тому в процесі модернізації національної системи освіти в Україні неocenним вважаємо інтелектуальний досвід української діаспори загалом, концептуальні ідеї і теорії, методичні поради й рекомендації відомих українських педагогів, і зокрема Е. Жарського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11 – 17.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів / О.Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
3. Жарський Е. Історія виховання / Е.Жарський // Мандрівець. – №2 (3). – 1994. – С. 2 – 47.
4. Кемінь Г. Теорія і практика «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX – середина XX ст.) / Г.Кемінь. – Дрогобич: Коло, 2004. – 124 с.
5. Кононенко П. П. Одностудентське світове українство / П. П. Кононенко // Українознавство. – 2006. – № 3. – С. 298 – 301. – С. 298.
6. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття / В.П. Кравець. – Тернопіль: Обласне книжково-журнальне видавництво «Тернопіль», 1996. – 290 с.
7. Левківський М. В. Історія педагогіки: підручник / М. В. Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360с.
8. Онкович А. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики: дисертація ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. Онкович. – К., 2004. – 165 с.
9. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення: навчально-метод. посібник / Б.М. Ступарик. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
10. Сухомлинська О. Реформаторська педагогіка / О.Сухомлинська // ЕО / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 774
11. Трофим'як Б.Є. Гімнастично-спортивні організації в національно-визвольному русі Галичини (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.): монографія / Б.Є. Трофим'як. – Львів, 2003.
12. Український спортивний показник книжкових видань з фізичного виховання та спорту в Україні (1922 – 1941) / укладач та автор передмови О. Вацеба; наук. ред. Б.Якимович. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2002. – 120 с.: іл. – (Укр.. бібліографія. Нова серія; Ч. 6).
13. Усатенко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє: українознавчий вимір / Т.П. Усатенко. – К.: Наукова думка, 2003. – 285 с.
14. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник / М. М. Фіцула. – Видання 2-ге, виправлене, доповнене. – К.: Академвидав, 2005. – 560 с.
15. Чепіль М. М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини / друга половина XIX – перша третина XX століття: монографія / М.М Чепіль. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 503 с.
16. Щербань П. М. Прикладна педагогіка: навчальний посібник / П. М. Щербань – К.: Вища школа, 2002. – 215 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 371.13:504 (008)

Н. О. МИКИТЕНКО

СУГЕСТИВНО-АСОЦІАТИВНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті запропоновано шляхи застосування сугестивно-асоціативної методики в процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю. Здійснено аналіз теоретичних засад методики. Висвітлено особливості застосування сугестивно-асоціативної методики у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Представлені результати експериментального дослідження ефективності методики.

Ключові слова: сугестивно-асоціативна методика, ефективність методики, формування іншомовної професійної компетентності, майбутні фахівці природничих спеціальностей, теоретичні засади.

Н. А. МИКИТЕНКО

СУГЕСТИВНО-АСОЦІАТИВНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье предложены возможности применения сугестивно-ассоциативной методики в процессе формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов природоведческого профиля. Произведен анализ теоретических основ методики. Высветлены особенности применения сугестивно-ассоциативной методики в процессе формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов природоведческих специальностей. Представлены результаты экспериментального исследования эффективности методики.

Ключевые слова: сугестивно-ассоциативная методика, эффективность методики, формирование иноязычной профессиональной компетентности, будущие специалисты природоведческих специальностей, теоретические основы.

N. O. MYKYTENKO

SUGGESTIVE-ASSOCIATIVE METHOD OF THE FLSP COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS MAJORING IN SCIENCES

The ways of suggestive-associative method implementation in the process of FLSP competence formation of students majoring in sciences are suggested in the article. The analysis of the method's theoretical basics has been made. Specific features of suggestive-associative method implementation in the process of FLSP competence formation of students majoring in sciences have been highlighted. The results of the experimental research of the method's efficiency have been presented.

Keywords: suggestive-associative method, method's efficiency, FLSP competence formation, students majoring in sciences, theoretical basics

На основі результатів наукових досліджень вважаємо доцільною розробку і активне використання у навчальному процесі сугестивно-асоціативної методики як складової організаційно-змістового та процесуального компонентів технології формування іншомовної професійної компетентності (ІПК) майбутніх фахівців природничих спеціальностей.

Розроблена нами на основі праць вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, філософів та лінгвістів, сугестивно-асоціативна методика належить до групи інтенсивних методик навчання іноземних мов.

Предметом сугестивно-асоціативної методики є систематичне, комплексне, різнобічне оволодіння іноземною мовою, у т. ч. професійного спрямування, зокрема оволодіння явищами, що є об'єктами не лише педагогіки, психології, філософії, а й лінгвістики. Саме тому багато положень методики випливає з певних лінгвістичних учень. Задля розуміння механізму застосування методики у навчальному процесі зупинимось детальніше на ключових для неї лінгвістичних поняттях та підходах, а також можливостях їх інтерпретації та екстраполяції в умовах навчання студентів природничих спеціальностей іноземної мови професійного спрямування і формування у них ІПК.

Мета статті – обґрунтувати доцільність застосування сугестивно-асоціативної методики з метою підвищення ефективності процесу формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю. Відповідно до мети визначено завдання дослідження: 1) здійснити аналіз теоретичних засад сугестивно-асоціативної методики; 2) проаналізувати особливості застосування сугестивно-асоціативної методики у процесі формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей; 3) експериментально перевірити ефективність застосування сугестивно-асоціативної методики у процесі формування ІПК студентів природничих факультетів.

Філософською і психологічною основою сугестивно-асоціативної методики вважаємо асоціатіонізм та теорію сугесії. Асоціатіонізм витікає з емпіризму Аристотеля, основною доктриною якого є те, що знання походить від досвіду діяльності, ідеї генеруються і продукують нові ідеї [23, с. 11]. У XVII ст. це вчення підтримував Дж. Локк. Філософ вважав, що не існує «вроджених» думок, а знання є наслідком конфлікту та компромісу двох ідей [22, с. 313 – 314]. Він поділив якості об'єктів на первинні (форма, вага, кількість і розмір) та вторинні (колір, звук, смак) [23, с. 12].

Перші спроби розробити так звану «механічну» модель асоціацій зробили у XVII ст. французький філософ, фізик та математик Р. Декарт, англійський філософ Т. Гоббс, нідерландський філософ Б. Спіноза. Дж. Беркелі припускав, що ідеї є похідними від досвіду. Д. Х'юм був переконаний, що людина пізнавала реальність через ідеї.

Термін «асоціатіонізм» запропонував на початку XX ст. психолог і філософ Дж. Мілл. У його праці «Аналіз феномена людського мозку» поняття «ідея» та «відчуття» фігурують як ключові поняття теорії асоціатіонізму. Вчений поділяє асоціації на синхронні та послідовні. Перші з'являються разом, коли задіяні усі відчуття, а другі – послідовно, одна за одною. Дж. Мілл наголошує, що досвід будь-якої діяльності можна звести до асоціацій [22, с. 331–332]. Він заперечує очевидність генерування комплексних ідей простими ідеями, проте вважає, що комплексні ідеї повинні складатися з простих. Позиція Дж. Мілла відображає вчення про те, що ціле більше, ніж сума його частин [23, с. 12].

Д. Діз визначав асоціативне значення, як найбільш адекватне психологічній структурі значення, як потенційний розподіл відповідей на слово-стимул. Учений детально вивчив характеристики асоціативних зв'язків слова з іншими словами за допомогою кластерного аналізу.

У контексті нашого дослідження трактуємо асоціатіонізм як вчення про те, що досвід навчання студентів іноземної мови може базуватися на певних елементах ідей та відчуттів. По ланцюговій реакції такий досвід може починатися з відчуття чи асоціації. Таким чином, досвід навчання перетворюється у послідовність відчуттів, асоціацій та ідей. Асоціації можуть бути комплексними.

Можливість цілеспрямованого впливу викладача на підсвідомість студентів, прогнозування та корекції їхньої поведінки, навчальної діяльності обґрунтовує теорія сугесії. Вплив сугестора (суб'єкта сугестивного впливу) на сугеренда (об'єкта сугестивного впливу) здійснюється в процесі їхньої взаємодії за допомогою лінгвальних та позалінгвальних засобів. Успішність взаємодії залежить від рівня сформованості комунікативної компетенції учасників комунікативного акту й особливостей структурування сугестивного повідомлення [8, с. 16].

Основу теорії сугесії (тобто навіювання) складає гіпотеза болгарського психотерапевта Г. Лозанова про неусвідомлювану психічну активність, яка, в комплексі з усвідомлюваною

активністю особистості, продукує не лише інтенсивні тенденції, а й вторинно-автоматизовану діяльність, що зумовлює розвиток студента, у тому числі і його навчальну діяльність [9, с. 249–262]. Лікар-сугестолог обґрунтував можливість використання у навчанні іноземних мов неусвідомлених резервних можливостей психічної активності людини. Неусвідомлювана психічна активність є носієм індивідуальної й видової пам'яті [15, с. 218–219]. Основними засобами сугестії є авторитет викладача, інфантилізація (встановлення довірливих стосунків у системі викладач-студент), двоплановість (лінгвістичні засоби супроводжуються екстралінгвістичними: інтонацією, ритмом, мімікою, жестами), здатність студента до гіпермнезії (формування надпам'яті). Вказані засоби повинні реалізовуватись на всіх основних етапах педагогічного процесу, тобто на підготовчому етапі, етапі засвоєння навчального матеріалу та етапі активного відтворення засвоєних знань [15, с. 218–219]. Вони допоможуть подолати психологічні бар'єри у процесі засвоєння і відтворення навчального матеріалу, підвищити рівень мотивації студентів до навчання завдяки релаксації, зняттю втоми та підвищенню рівня їх працездатності, активізувати психологічні механізми розвитку пам'яті та формування надпам'яті.

На початкових етапах навчання викладач відіграє провідну роль у реалізації прийомів сугестивно-асоціативної методики навчання іноземних мов. Проте, враховуючи факт, що майже половина навчального часу відводиться навчальними планами підготовки бакалаврів та магістрів природничих спеціальностей вітчизняних вузів самостійній роботі студентів, у процесі аудиторної навчальної діяльності вони повинні опанувати техніку психічної саморегуляції, прийоми релаксації та аутосугестії (самонавіювання).

Серед науковців немає одностайності щодо тлумачення поняття «саморегуляція» («саморегулювання»). Одні (І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов [18]) визначають її як мимовільний психічний процес, що відбувається поза межами мисленнєвої діяльності особи. Інші (А. В. Брушлинський [3], В. Е. Чудновський [21], В. Е. Ключко [10]) вважають саморегуляцію діяльності управлінням людиною власними діями. На думку вчених, навіть якщо таке управління є результатом вольових зусиль людини, все ж її діяльність регулюється єдністю свідомого і несвідомого, тобто є сукупністю вольових і мимовільних компонентів системи цілісного психічного саморегулювання. В. М. Чайка акцентує, що основа саморегуляції діяльності особистості – це рефлексія, тобто усвідомлення суб'єктом діяльності своїх дій, а також встановлення зворотного зв'язку між його зовнішнім і внутрішнім світом. Розглядаючи рефлексію, як категорію мислення, науковець вважає її «основою розвитку особистості, її самосвідомості», що відображає єдність самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до своєї особи і до предмета діяльності, саморегуляції поведінки і діяльності [20, с. 13]. М. І. Дьяченко та Л. О. Кандилович розглядають саморегулювання як відповідне певним умовам, цілеспрямоване встановлення рівноваги між середовищем, що постійно змінюється, і людиною [11, с. 92]. Отож, задля ефективного використання сугестивно-асоціативної методики у навчальному процесі як викладач, так і студенти повинні мати сформовану здатність до саморегулювання, що у контексті нашого дослідження розглядаємо як встановлення рівноваги шляхом регулювання внутрішньої емоційної сфери і формування емоційної стійкості у процесі навчальної діяльності [11, с. 93]. Аутосугестія, чи самонавіювання – це індивідуальне саморегулювання, що передбачає навіювання суб'єктом навчальної діяльності самому собі певного психічного стану, ставлення до предмета діяльності, відношення до інших суб'єктів навчальної діяльності та оточуючого середовища.

Іншими педагогічними техніками, спрямованими на ефективну реалізацію сугестивно-асоціативної методики навчання іноземних мов, є установка на активне сприйняття: відтворення інформації, продуктивну навчальну діяльність та релаксацію. У контексті нашого дослідження найбільш прийнятним є визначення поняття «установка», запропоноване Д. Узнадзе, котрий визначає його як цілісний стан суб'єкта, його готовність до реалізації потреб, що є актуальними за певної ситуації [11, с. 92]. Релаксацію розглядатимемо як поступовий перехід суб'єкта навчальної діяльності від неврівноваженого стану, спричиненого зовнішніми впливами, до врівноваженого, відкритого і позитивно налаштованого на виконання певної діяльності й співпрацю.

Деякі послідовники Г. Лозанова, зокрема російський учений Г. Китайгородська, відзначали, що псевдопасивність студента – один із ключових недоліків сугестивної методики навчання іноземних мов, і вважали, що студент повинен бути активним учасником процесу навчання, творчо оволодівати знаннями, уміннями та навичками, а зміст навчання повинен відповідати його інтересам [9, с. 125]. Таке бачення повністю відповідає актуальним сьогодні особистісно-орієнтованому, діяльнісному, конструктивістському підходам до організації навчальної діяльності студентів. Методика активізації резервних можливостей особистості Г. Китайгородської акцентує на відповідності процесу навчання іноземних мов принципам: організації особистісного спілкування; поетапно-концентричної організації навчального процесу; використання рольової гри в організації навчального процесу; організації колективного спілкування [9, с. 135]. Дидактичні положення методики вченої частково є теоретичною основою сугестивно-асоціативної методики навчання іноземних мов.

Лінгвістичну теоретичну основу сугестивно-асоціативної методики становлять учення асоціативної лінгвістики, зокрема ідеї лінгвістів про те, що мови не різняться у своїй основі, лише їх елементи можуть взаємозамінюватися. Лінгвісти підходять до визначення понять «асоціація» й «асоціативність» з погляду функціонування елементів мови, їх відношень та зв'язків у мовній системі і розглядають їх як об'єднання мовних одиниць за формальною або логіко-семантичною ознакою [13, с. 368]. Д. Діз вперше здійснив спробу поєднання психологічного і лінгвістичного підходів до аналізу асоціацій. Він розробив метод аналізу асоціативної структури, застосовувавши асоціативний експеримент для дослідження семантичних компонентів слів [19, с. 12]. У перекладних методиках асоціативні зв'язки використовувалися як актуалізовані в свідомості читача зв'язки між елементами лексичної структури тексту та співвідносними з ними явищами дійсності або свідомості [2, с. 48], відображаючи зв'язки з формами та значеннями інших лексем.

Сугестивно-асоціативна методика вдосконалювалась також і на основі методики асоціативного експерименту, популярної у другій половині ХХ ст., особливо в зв'язку з активним розвитком психолінгвістики і соціолінгвістики. Методика асоціативного експерименту залучала аналіз мовних реакцій на слова чи стимули, виявляючи тимчасові рефлекторні зв'язки відчуттів, почуттів, образів, понять та їх позначень у ментальному лексиконі носіїв мови з метою конструювання мережі асоціацій у свідомості особи.

Беручи до уваги той факт, що домінуючий вид мислення фахівців природничого профілю – теоретичне понятійне та теоретичне образне, аналітичне, логічне, дивергентне, асоціативне мислення, сугестивно-асоціативна методика акцентує на побудові логічних і асоціативних зв'язків, зокрема, на вивченні іноземної мови у соціальному контексті, тобто на формуванні асоціацій з потенційною мовною поведінкою носіїв іноземної мови.

Одним з основних шляхів оволодіння лексичним складом іноземної мови, подальшої систематизації лексики є виокремлення та деяких окремих лексичних мікросистем у межах семантичних полів. Л. Вайсгербер, який запропонував польовий підхід до вивчення лексичного шару мови, вважав, що тематична множина лексичних одиниць і є семантичним полем [4, с. 12].

Сучасні когнітивно орієнтовані дослідження, присвячені проблемам семантики, моделюють зв'язки лексико-семантичного варіанта за допомогою семантичних графів, «що відображають множинне поєднання значень у полісемантів». Семантичні графи дають можливість представлення структури значення слова у вигляді ієрархії сем або семантичних множників, які у мовленні реалізуються як диференційні семантичні ознаки – ноєми [17, с. 91–92]. Цікавий вид навчально-пошукової діяльності студентів – це побудова семантичних графів не лише значень окремих слів, а й синонімічних та антонімічних рядів слів.

Важливим аспектом побудови структури значень є валентність, що відображає здатність слова до семантичного зв'язку з іншими словами [17, с. 94]. Розробниками загальної концепції валентності вважають німецького дослідника Г. Гельбіга та російського лінгвіста С. Кацнельсона (він вперше вжив поняття валентності у мовознавстві) [17, с. 94]. Інтерес до семантичної валентності пов'язаний з вченням про семантичне узгодження слів. Семантичне узгодження є проявом валентності слів, тобто їхньої сполучуваності у словосполученнях, реченнях, надфразних єдностях, текстах [6, с. 16].

Підвищити ефективність навчання може застосування викладачем нейросемантичних моделей під час проведення ним аудиторних практичних занять. Теоретичною основою таких моделей можна вважати когнітивізм, біхевіоризм, психологію розвитку та семантику.

Окрема увага у асоціативно-сугестивній методиці відводиться усвідомленню студентами правил комбінаторної семантики та розумінню ними змістовних й виразних ефектів комбінаторно-семантичних правил. Крім валентнісного, вагоме значення відводиться компонентному, контекстологічному аналізу, моделюванню. У процесі опрацювання текстів доцільно здійснювати їх контекстологічний аналіз. В основу останнього покладено принцип дистрибуції. «Контекстологічний аналіз представляє слово у єдності з його оточенням..., що дає змогу встановити значення досліджуваного елемента тексту», – вказує О. О. Селіванова [17, с. 109]. Н. Амосова розрізняла змінний та постійний лексичний і синтаксичний контексти [1, с. 34]. Напрацювання у сфері контекстологічного аналізу призвели до розробки так званого «стилістичного контексту», який передбачав відображення асоціацій у свідомості й лексиконі адресатів комунікативного акту. Дослідження контекстологічного аналізу науковців Лондонської лінгвістичної школи Дж. Фьора оперують поняттями колокації та колігації, на основі яких у лінгвістичній науці виникло поняття «морфологічний контекст» [17, с. 110]. Саме морфологічний контекст дає можливість пояснення студентам обмежень валентності лексичних одиниць. Це, зокрема, стосується і термінологічних одиниць у метамовному дискурсі фаху.

Компонентний аналіз – аналіз структурної організації значення як набору мінімальних функціональних семантичних компонентів, пов'язаних ієрархічними відношеннями. Він ґрунтується на парадигматиці та синтагматиці лексичного рівня мовної системи. В основі компонентного аналізу – ідея розкладу значення на найпростіші елементи, запропонована Л. Єльмслевом і Р. Якобсоном [17, с. 106]. У концепції Дж. Катца, Дж. Фьора і П. Посталя компонентний аналіз ґрунтувався на категоріях: 1) окремі значення слів; 2) семи; 3) селекційні обмеження, тобто – правила вживання [17, с. 107]. Не потрібно якоїсь особливої техніки для виокремлення значень слів, тобто ридінгів, що відносяться до першої категорії класифікації основ компонентного аналізу, оскільки їх можна взяти із словників. Проте при демонстрації валентності лексем допоможе тлумачення селекційних обмежень.

Так, А. Л. Демидова розрізняє взаємозамінні, невзаємозамінні синоніми, а також синоніми, що поєднують ознаки взаємозамінних та невзаємозамінних і є взаємозамінними в одних випадках і невзаємозамінними в інших. Ю. Найда у праці «Компонентний аналіз значення» запропонував вертикально-горизонтальний аналіз значення, процедура якого передбачає зіставлення значень і у вертикальній ієрархії гіпо-гіперонімічних відношень, і горизонтальний аналіз значень одного рівня ієрархії. Науковець продемонстрував це на прикладі аналізу значення слова *magazine* порівняно із значеннями слів *journal*, *newspaper*, *book*, *pamphlet*, *brochure* (англ. мова) [17, с. 107]. Найбільш доцільно застосовувати запропонований Ю. Найдою аналіз з метою демонстрації та вивчення значень, що належать до однієї семантичної групи. Універсальний метод застосування компонентного аналізу – членування словникових дефініцій, запропонований І. Арнольд, Ю. Карауловим, Д. Шмельовим, Е. Скороходько. Його вперше використали М. Мастерман та інші кембриджські науковці для індексування слів відповідно до груп, класів та тем за словником-тезаурусом англійських слів [17, с. 107].

Пояснюючи значення слів, співвідносячи їх з явищами об'єктивної дійсності, викладач повинен акцентувати на національній специфіці значень, закріплених за конкретними словами. Так, можемо спостерігати ширше значення українського слова *людина* і російського слова *человек*, ніж англійських слів *man*, *person*, *woman*; українського слова *пальці* та російського *пальцы*, ніж англійських слів *fingers*, *toes*; українського слова *рука* і російського *рука*, аніж англійських слів *hand*, *arm* тощо. У процесі вивчення англійської мови як іноземної доцільно зосередити увагу студентів на конкретизації значення англійських слів порівняно з українськими чи російськими: українські слова *мріяти*, *снити*, російські *мечтать*, *спать* відповідають англійському слову *dream*; українські слова *пахнути*, *нюхати*, російські *пахнуть*, *нюхать* – англійському *smell*.

Під час проведення аудиторного заняття викладач може здійснювати аналіз різних лексико-семантичних парадигм (груп слів за певною семантичною ознакою), до яких

належать тематичні, лексико-семантичні, родовидові групи, синонімічні, антонімічні, омонімічні парадигми. Доцільно пропонувати студентам здійснювати такий аналіз та будувати семантичні граfi у процесі самостійної роботи на основі тезауруса чи словника-активатора лексичного шару іноземної мови [16, с. 15].

У процесі навчання іноземних мов за сугестивно-асоціативною методикою широко застосовуються як індивідуальні чи групові, так і фронтальні методи роботи з аудиторією. Зокрема, на етапі проведення експериментального дослідження з перевірки ефективності застосування авторської асоціативно-сугестивної методики у процесі формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей активно використовувались такі методи навчання: візуалізація; брейн-стормінг у процесі групового й індивідуального складання семантичних граfiв; читання «зигзагом»; метод ланцюгових асоціацій; інтерв'ю; індивідуальні та групові проекти, у т. ч. побудова інтелект-мап [5, с. 16–17]; презентації; «акваріум» (обговорення проблемного завдання у малій групі 4–6 осіб, повідомлення учасниками малої групи інформації усім членам академічної групи, активне обговорення проблеми у великій групі), обмін думками, дискусії, диспути; кейс-метод; «карусель» (внутрішні/зовнішні кола); занурення у віртуальне середовище, коли студенти за допомогою сугестії й автосугестії асоціюють себе з певними учасниками ситуацій; симуляції, імітації, рольові, ділові ігри, ток-шоу, дебати, телешоу; вистави, спектаклі; презентації наукових відкриттів; проведення та презентація результатів природничих експериментів; метод послідовного чергування циклів, що ґрунтується на почерговому виконанні студентами видів мовленнєвої діяльності, сконцентрованих на засвоєнні мовного матеріалу, до прикладу – чергування читання з усним мовленням та ін. [12, с. 7–8]; тестування, у т. ч. бліц-тест розуміння валентності.

Візуалізацію – ефективний метод розвитку асоціативного мислення – варто щоразу застосовувати у процесі засвоєння нових мовних і мовленнєвих моделей і конструкцій, пояснення правил граматики, вивчення мовленнєвих моделей, опанування нової лексики і побудови семантичних граfiв. Різнокольорові схеми, зображення, рисунки змушують працювати зорові центри головного мозку студентів, таким чином активізуючи їхню увагу й візуальну пам'ять. Ефективному запам'ятовуванню сприяє залучення таких механізмів пам'яті як ефект першості і ефект свіжості, а також принципу мнемотехніки використання уяви, пов'язаної з кольорами чи сенсорними почуттями.

Метод побудови інтелект-мап також сприяє розвитку аналітичного, логічного, дивергентного й асоціативного мислення студентів завдяки визначенню образних скорочень теми заняття або проекту, тобто так званого слова-ключа, а також розбудови багатовимірної ієрархії системи знаків, тобто слів-ключів та знаків-символів, що позначають об'єкти, пов'язані з основною темою.

Метод ланцюгових асоціацій сприятиме розвитку усіх видів пам'яті студентів за критерієм пам'яті, а саме: сенсорної, короткочасної і, особливо, довготривалої. Його суть полягає в запам'ятовуванні коротких послідовностей певних даних (здебільшого лексичних одиниць), а також їх порядку. При цьому кожен наступний елемент послідовності пов'язується і асоціюється з попереднім. Процес запам'ятовування повинен здійснюватися за принципом: образ + дія = пам'ять. Отож, використання «живого» образу для запам'ятовування кожної ланки ланцюга і пов'язування його з образом наступної ланки сприятиме ефективності засвоєння нового матеріалу.

Імітації, симуляції та інші активні методи навчання сприяють реалізації принципу мнемотехніки використання уяви, пов'язаної з динамікою. Ці методи особливо ефективні після перегляду навчальних відеоматеріалів, уривків телепередач чи прослуховування аудіозаписів, коли студент асоціює себе з певним героєм і, застосовуючи сугестію, намагається відтворити його образ та дії за допомогою не лише лінгвістичних, а й екстралінгвістичних засобів – міміки, жестів, інтонації.

Читання «зигзагом» передбачає поділ тексту на уривки, частини або використання на певному етапі навчального заняття різних текстів за тією ж тематикою. Студенти отримують уривки тексту або різні тексти, ознайомлюються з ними і обговорюють прочитане з метою виявлення змісту всього тексту або висловлювання різних точок зору щодо прочитаного. Метод читання «зигзагом» дозволяє активізувати логічне й асоціативне мислення студентів у процесі

відтворення логічного ланцюга подій, описаних в уривках текстів, мотивує їх до участі в обміні думками, обговореннях, дискусіях.

Використання кейс-методу у процесі формування ІПК передбачає концентрацію уваги студентів на конкретних ситуаціях, історіях, текстах з подальшим обговоренням у групі, спільним аналізом, прийняттям конструктивних рішень. Таким чином, метод забезпечує реалізацію принципу інтеграції теорії з практикою, оскільки студентам доводиться застосовувати комплекс теоретичних знань для формування умінь у процесі розв'язання практичних проблем.

Метод послідовного чергування циклів підвищує ефективність сугестивно-асоціативної методики завдяки використанню різнопланових прийомів, що сприяє зростанню рівня зацікавлення студентів, дозволяє утримувати їх увагу за рахунок уникнення монотонності у навчальному процесі [12, с. 8].

Рекомендується вживання іноземної мови впродовж усього заняття з іноземної мови чи іноземної мови професійного спрямування. Викладачеві дозволяється вживати лише окремі мовленнєві моделі та конструкції рідною мовою з метою привернення уваги студентів до існування паралельних моделей і конструкцій у рідній мові та кращого їх засвоєння за допомогою побудови асоціативних пар і ланцюгів.

Мова природничих наук оперує поняттями та термінами, які складають значну частину усього лексичного шару іноземної мови за професійним спрямуванням. Термінологіку вважають субмовою певної галузі фахової комунікації. Основними характеристиками терміна є однозначність, точність, стислість, вмотивованість [7, с. 8]. Термін, зазвичай, визначає одне поняття, тому у процесі його вивчення, на противагу вивченню слів загальної лексики, необхідно акцентувати на його єдиному функціонально-смысловому боці. Процес оволодіння терміносистемою метамови передбачає належний рівень володіння студентами прийомами, техніками і методами науково-пошукової діяльності.

Вивчення терміносистеми, граматичних і стилістичних моделей іноземної метамови на практичних заняттях та у процесі самостійної роботи студентів повинно відповідати принципу реалізації міжпредметних зв'язків і включати такі основні етапи:

1) ознайомчий, впродовж якого студенти знайомляться з основними поняттями їхньої спеціальності як у процесі вивчення дисциплін фундаментального циклу, так і іноземною мовою у процесі вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування/спілкування»;

2) подальший, впродовж якого студенти: вивчають денотативні, конотативні, функціональні особливості вживання термінів метамови рідною мовою у процесі вивчення дисциплін фахово орієнтованого циклу, а також іноземною мовою на подальших етапах вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування»; ознайомлюються з жанровими стилістичними особливостями метамови, мовними і мовленнєвими конструкціями і моделями; розвивають навички самостійного користування термінологічними словниками як перекладними, так і тлумачними іноземною мовою, а також укладання індивідуальних словників-активаторів у виді семантичних графів, індивідуальних перекладних і тлумачних термінологічних словників;

3) поглиблений, що передбачає порівняльний аналіз вживання термінів у рідній й іноземній метамові, формування умінь та навичок пояснення й інтерпретації значення терміна іноземною мовою, перекладу термінів і термінологічних виразів з іноземної мови на рідну і навпаки, здійснення жанрового аналізу текстів метамови та практикування вживання притаманних різним жанрам мовних і мовленнєвих конструкцій і моделей;

4) закріплюючий, на якому у студентів цілеспрямовано формуються уміння і навички спонтанного використання термінів і термінологічних виразів як в усній, так і у письмовій комунікації, чіткої диференціації властивих жанрам метамови мовних і мовленнєвих конструкцій і моделей, вільного їх вживання.

Сугестивно-асоціативна методика формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю акцентує на важливості реалізації дидактичного принципу міжпредметних зв'язків у процесі опанування терміносистеми та жанрових стилістичних особливостей іноземної метамови, а також застосуванні великої кількості

активних й інтерактивних методів навчання задля досягнення дидактичної мети навчання на кожному із задекларованих етапів.

У процесі відбору та комбінування методів навчання за сугестивно-асоціативною методикою ми керувалися такими критеріями:

- відповідність методів меті і завданням технології формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю [14, с. 186–217], авторської сугестивно-асоціативної методики [14, с. 146–147] та конкретного навчального заняття;
- відповідність педагогічним умовам формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей [14, с. 186–217];
- відповідність темі змістового модуля;
- відповідність навчальним можливостям студентів.

Нами доведено ефективність застосування сугестивно-асоціативної методики у процесі формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю на основі проведення кількох часткових експериментів. Експериментом було охоплено 63 студенти II-го курсу географічного факультету Львівського національного університету імені Івана Франка: 32 студенти навчалися за сугестивно-асоціативною методикою в експериментальних групах, решта (31 студент) – за традиційними методиками навчання іноземних мов.

Побудова студентами експериментальних груп у процесі вивчення нової лексики семантичних графів в індивідуальних глосаріях дозволила їм засвоїти на 36% більше нових лексичних одиниць, ніж це вдалося студентам контрольних груп, і значно легше опанувати синонімічні й антонімічні ряди завдяки формуванню свідомих і підсвідомих асоціативних ланцюгів.

Завдяки формуванню асоціативних мовленнєвих моделей та конструкцій, спільних для рідної й іноземної мов, студенти краще орієнтувались у структурі речень іноземної мови і здійснювали їх переклад з іноземної мови на рідну та навпаки. Формування асоціативних пар ідіом і фразеологізмів іноземною та рідною мовами дозволяло значно полегшити їх запам'ятовування й адекватне вживання у комунікативному контексті, у процесі самостійного продукування студентами іншомовного дискурсу. Ми неодноразово наголошували на важливості оволодіння студентами не лише окремими термінами іноземної мови у сфері фаху, й властивими жанрам метамови мовними і мовленнєвими конструкціями і моделями, уміннями їх вільного вживання у процесі навчання за сугестивно-асоціативною методикою.

Застосування сугестивно-асоціативної методики дозволяє значно підвищити рівень працездатності студентів та знизити рівень їх втомлюваності за рахунок сугестії, автосугестії та саморегуляції. Дослідження стану працездатності студентів експериментальних і контрольних груп довели, що наприкінці практичного заняття з іноземної мови професійного спрямування із застосуванням сугестивно-асоціативної методики рівень працездатності студентів залишався досить високим, тоді як рівень їхньої втоми суттєво знизився. Опитування і бліц-тестування студентів проводилося наприкінці третьої і четвертої пар, якими згідно розкладу занять була іноземна мова. Середній бал самооцінки студентами експериментальних груп рівня їхньої працездатності – 8,5 за десятибальною шкалою опитувальника, рівня їхньої втоми – 1,5 за десятибальною шкалою опитувальника. Середній бал самооцінки рівня працездатності студентами контрольних груп – 3,5 за десятибальною шкалою, рівня втоми – 6,5 за десятибальною шкалою. Рівень працездатності суттєво впливає на мотивацію студентів до навчальної діяльності та їх здатність до засвоєння і відтворення знань, формування відповідних умінь і навичок.

Було також здійснено комплексну перевірку ефективності сугестивно-асоціативної методики як важливої складової технології формування ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей у процесі послідовного проведення усіх етапів педагогічного експерименту застосування технології у навчальному процесі, зокрема: констатувального експерименту першого порядку, формувального експерименту, констатувального експерименту другого порядку та відтермінованої діагностики залишкових знань і умінь студентів [14, с. 249–274].

На підставі аналізу проблеми дослідження, розвідок науковців, а також узагальнення його результатів зроблено певні висновки:

1. Філософською, психологічною та лінгвістичною основою сугестивно-асоціативної методики формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю є асоціаціонізм (учення про те, що досвід навчання формується по ланцюговій реакції і базується на відчуттях та асоціаціях), теорія сугестії (гіпотеза Г. Лозанова про взаємодію неусвідомлюваної психічної активності з усвідомлюваною, яка продукує вторинно-автоматизовану діяльність, а у контексті нашого дослідження – стимулює навчальну продуктивність) та учення асоціативної лінгвістики (аналіз асоціативної структури Д. Діза).

2. Застосування сугестивно-асоціативної методики: 1) позитивно впливає на мотиваційну сферу студентів і надає викладачеві можливість втручання та корекції з метою підвищення ефективності процесу формування у них ІПК завдяки відсутності нервової напруги, зосередженню уваги студентів на меті й завданнях навчального заняття, підвищенню їх пізнавальної активності; 2) оптимізує процес формування ІПК студентів шляхом використання у навчальному процесі адекватних сугестивно-асоціативній методиці форм і методів навчання, правильного підбору навчально-методичного забезпечення, реалізації принципу міжпредметних зв'язків у процесі опанування студентами терміносистеми, граматичних та стилістичних моделей метадискурсу; 3) значно підвищує рівень сформованості ІПК студентів завдяки інтенсифікації аудиторного навчання, збільшенню продуктивності їх самостійної роботи.

3. Експериментальне дослідження можливостей застосування авторської сугестивно-асоціативної методики у процесі формування ІПК студентів природничих факультетів ВНЗ України довело її ефективність та продуктивність. Рівень сформованості ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей експериментальних груп, де навчання здійснювалося за авторською сугестивно-асоціативною методикою, зріс вдвічі порівняно з рівнем сформованості ІПК студентів контрольних груп, які навчалися за традиційними методиками навчання іноземних мов.

Дослідження окреслених можливостей застосування сугестивно-асоціативної методики у формуванні ІПК майбутніх фахівців природничих спеціальностей не вичерпує усіх аспектів задекларованої проблеми. Пошук та імплементація нових методів активного навчання іноземних мов за професійним спрямуванням у рамках сугестивно-асоціативної методики формування ІПК майбутніх фахівців природничого профілю буде предметом наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова – Л., 1963. – 208 с.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: пособие для филологов. Ч. 1 / Н. С. Болотнова. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – 129 с.
3. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке : (ст. первая) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, – № 6. – С. 3–10.
4. Венкель Т. В. Синтагматичні, парадигматичні та епідигматичні характеристики прикметників на позначення кольору в англійській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / – Львів, 2004. – 20 с.
5. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Гриненко. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 20 с.
6. Денисенко З. М. Семантичне узгодження між компонентами словосполучення в українській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / З. М. Денисенко; – К., 2005. – 20 с.
7. Дуда О. І. Процеси термінологізації в сучасній англійській мові (на мат. літератури з кредитно-банківської справи): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. І. Дуда. – К., 2001. – 20 с.
8. Ільницька Л. Л. Англomовний сугестивний дискурс: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Л. Л. Ільницька, – Х., 2006. – 20 с.
9. Китайгородская Г. О. Интенсивное обучение иностранным языкам: учебно-метод. пособие / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.
10. Ключко В. Е. Саморегуляция мышления и ее формирование / В. Е. Ключко. – Караганда: Изд-во КарГУ, 1987. – 94 с.
11. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: навч. посібник / Л. Ковальчук. – Л.: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – 608 с.

12. Крючков Г. Гуманістичний підхід у навчанні іноземній мові / Г. Крючков // Іноземні мови у навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 6–10.
13. Марфіна Ж. Мовна асоціація як поняття психолінгвістики та лінгвостилістики / Ж. Марфіна // Вісник Львівського університету ім. Івана Франка. Серія філологічна. – 2004. – Вип. 34, – Ч. II. – С. 366–372.
14. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія / Н. О. Микитенко; за ред. Г.В. Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – 411 с.
15. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посібник / О. М. Пехота та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
16. Половинко О. О. Лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори наповнення семантичних полів у сучасній російській літературній мові (семантичне поле вік): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / О. О. Половинко. – Донецьк, 2006. – 19 с.
17. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Напрями та проблеми: підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2008. – 712 с.
18. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. П. Степанов // Исследование проблем творчества; / под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Педагогика, 1980. – С. 116–124.
19. Слива Т. В. Асоціативно-семантична група як форма парадигматичної організації лексики: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / Т. В. Слива. – К, 2005. – 20 с.
20. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / В. М. Чайка; за ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 275 с.
21. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, – № 5. – С. 3–12.
22. Jones J., Wilson W. An Incomplete education / J. Jones, W. Wilson. – New York: Ballantine Books, 1987. – 687 p.
23. Schunk D. H. Learning Theories: An Educational Perspective / D. H. Schunk. – 5th ed. – Allyn & Bacon, 2008. – 592 p.

УДК 371.14

Л. І. МЕДВЕДЕВА

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Проведено аналіз різноманітних сучасних методів вивчення іноземних мов, які ґрунтуються на принципі проблемності. Зроблено висновок, що проектна методика найкращим чином відповідає умовам і цілям навчання у вищих технічних навчальних закладах. У вивченні іноземної мови проектна методика розглядається як особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності; вона створює умови для спільної творчої роботи студентів, моделює науково-дослідницьку фахову діяльність.

Ключові слова: проектна методика, іноземна мова.

Л. И. МЕДВЕДЕВА

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Проведен анализ разнообразных современных методов обучения иностранным языкам, которые основываются на принципе проблемности. Сделан вывод о том, что проектная методика наилучшим образом отвечает условиям и целям учебы в высших технических учебных заведениях. В обучении иностранному языку проектная методика рассматривается как особенная форма организации коммуникативно-познавательной деятельности, она создает условия для совместной творческой работы студентов, моделирует научно-исследовательскую профессиональную деятельность.

Ключевые слова: проектная методика, иностранный язык.

PROJECTED TECHNIQUE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

The analysis of various modern methods of learning the foreign languages which are based on the principle of problems is made and the conclusion that projected technique meets the requirements and aims of studying at higher technical educational establishments was made in the best way. In the aspect of learning a foreign language projected technique is considered to be the special form of organization of communicative-cognitive activity, it creates conditions for creative teamwork of students, designs the scientifically-research professional activity.

Keywords: *projected technique, foreign language.*

Мета вивчення іноземної мови – це комунікативна діяльність студентів, тобто практичне володіння іноземною мовою. Завдання викладача активізувати діяльність кожного студента, створити ситуації для творчої активності в процесі навчання. Використання нових інформаційних технологій не лише пришвидшує і урізноманітнює навчальний процес, але й відкриває великі можливості для розширення освітніх меж, і, безумовно, несе в собі величезний мотиваційний потенціал і сприяє принципам індивідуалізації навчання.

На сучасному етапі розвитку українська система освіти характеризується поступовим переходом до особистісно-орієнтованого співробітництва, де тому, хто навчається, відводиться активна роль суб'єкта освітньої діяльності. Саме тому необхідним є використання в навчально-виховному процесі нестандартних технологій, активізація педагогічного пошуку, підвищення майстерності, запровадження інновацій.

Чільне місце серед новітніх технологій посідає метод проектів, який останнім часом набуває все більшого поширення в сучасних освітніх закладах України. Проектний підхід сприяє посиленню індивідуалізації процесу навчання, пошуку оптимального поєднання теорії та практики, актуалізації наявних знань та умінь студентів. Для такого виду діяльності є характерним кооперативне чи групове навчання, за якого діє принцип "навчаючи – вчуся", бо у процесі цієї діяльності надбання кожного студента неодмінно стають надбанням усієї групи.

Питання добору та змісту проектних завдань, а також методики виконання творчих проектів стали об'єктом вивчення у вітчизняній і зарубіжній педагогічній літературі. Історіографію методу проектів простежуємо у працях Д. Дьюї, У. Кілпатрика, Е. Коллінгса, С. Шацького та інших. У вітчизняних періодичних виданнях друкувалися публікації О. Авраменка, В. Бербеца, Т. Бербец, А. Вдовиченко, А. Касперського, О. Коберника, В. Сидоренка, А. Терещука, Л. Хоменко, С. Ящука, які розкривають зміст і значення проектною діяльності в навчальному процесі учнів. У працях цих науковців зазначається, що проектна діяльність учнів дає змогу найбільш повно врахувати здібності, потреби, освітні нахили учнів, їхні наміри і майбутні професійні інтереси.

Питання реалізації проектною методики вивчення іноземної мови (ІМ) знайшли своє відображення в дослідженнях та публікаціях багатьох авторів. Так, визначенню основних характеристик проектною методики та видів проектів, опису послідовності реалізації проектів у навчальному процесі з ІМ присвячені праці зарубіжних дослідників W. H. Kilpatrick, S. Haines, G. Carter, H. Thomas, S. Estaire, J. Zanyn, D. Fried-Booth, T. Hutchinson, R. Rib, N. Vidal, F. L. Stoller. Розроблено класифікацію проектів (S. Haines), запропоновано систему поетапного виконання проекту, а також оцінювання та контролю процесу виконання проектів (S. Estaire, J. Zanyn, N. Vidal). Створено навчально-методичні комплекси (НМК) для навчання англійської мови (АМ) на основі проектів (T. Hutchinson). Є. С. Полат було узагальнено методичну класифікацію проектів та описано досвід міжнародних Інтернет-проектів.

Проблему реалізації проектною методики навчання ІМ у навчальних закладах різних типів розглядали українські та російські дослідники І. О. Зимня та Т. Є. Сахарова, Н. Д. Гальськова, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Матяш, Н. Г. Чанілова, Л. С. Єсіна, О. Б. Тарнопольський, В. В. Титова тощо.

У дослідженнях В. В. Копилової, О. М. Мойсєєвої, І. Ю. Соловйової запропоновано комплекси вправ для окремих видів мовленнєвої діяльності на основі проектів та описано методичні моделі навчання АМ на основі проектів.

У вітчизняній науковій літературі існує концепція модульно-проектного навчання в технічних вищих навчальних закладах, розроблена В.В.Титовою. Проектна методика навчання АМ в економічних вищих навчальних закладах, розроблена О. Б. Тарнопольським та О. О. Житніковою, якими запропоновані методичні системи навчання АМ на основі професійно орієнтованих проектів.

Мета статті – проаналізувати праці та науково-методичні підходи використання проектної методики в процесі навчання іноземної мови в контексті сучасних педагогічних технологій.

Проведений нами аналіз різноманітних сучасних комунікативних методів навчання ІМ, які ґрунтуються на принципі проблемності (М. О. Давидова, Ю. І. Пассов, С. Brumfit, Р. С. Robinson), дозволяє зробити висновок про те, що проектна методика (*project-work method*) найкращим чином відповідає умовам і цілям навчання у вищих технічних навчальних закладах. Ідея впровадження проектної методики у навчання ІМ у вищих технічних навчальних закладах пов'язана з тенденцією до інтеграції викладання цієї дисципліни з фаховими дисциплінами, перш за все технічними, в тому числі інтеграції в плані проєктивності.

Аналіз досліджень багатьох прихильників проектної методики як серед зарубіжних теоретиків і практиків викладання ІМ (G. Carter, D. L. Fried-Booth, S. Haines, J. Henry), так і в країнах колишнього СРСР (І. О. Зімня, Т. Є. Сахарова, О. Б. Тарнопольський) дозволяє розробити алгоритм функціонування цієї методики у професійно орієнтованому навчальному процесі з ІМ у технічних вищих навчальних закладах.

В аспекті навчання іноземної мови діяльності у технічних ВНЗ проектну методику можна розглядати як особливу форму організації комунікативно-пізнавальної діяльності, що створює умови для спільної творчої роботи студентів. Вона моделює науково-дослідницьку фахову діяльність, під час якої студенти реалізують власні можливості планування, виконання та оформлення певного професійно спрямованого фахового проекту засобами усного або писемного іншомовного мовленнєвого спілкування.

Проектна діяльність дозволяє студентам виступати в ролі авторів, творців, підвищує творчий потенціал, розширює не лише загальний кругозір, але і сприяє розширенню мовних знань.

Участь в Інтернет-проектах підвищує рівень практичного володіння англійською мовою і комп'ютером, а головне формує навички самостійної діяльності, ініціативність. В процесі проектної роботи відповідальність покладається на самого студента як індивіда. Найважливіше те, що студент, а не викладач, визначає, що міститиме проект, в якій формі і як пройде його презентація. Проект – це можливість студентів окреслити власні ідеї в зручній для них, творчо продуманій формі.

Застосування проектної методики на заняттях з іноземної мови показало, що студенти:

- досягають добрих результатів у вивченні іноземної мови;
- мають практичну можливість застосувати навички роботи з комп'ютером та іншими мультимедійними засобами навчання;
- розуміють необхідність міждисциплінарних зв'язків.

Метод проектів володіє рядом переваг перед традиційними методами навчання. Основними перевагами є:

- підвищення мотивації студентів при вивченні іноземної мови;
- інтеграція знань з різних предметів;
- простір для творчої діяльності.

Останнім часом метод проектів стає в нашій країні не просто популярним, але й «модним», що вселяє тривогу, оскільки віддаючи дань моді, іноді ми сприймаємо звичайну групову роботу студентів за створення проекту. Отже, щоб не допуститися такої помилки, при застосуванні методу проектів у навчальній діяльності студентів слід мати на увазі, що головною особливістю проектної технології, яка відрізняє її від інших традиційних методів навчання, є суб'єктні взаємини учасників педагогічного процесу. Педагог при такому підході виступає консультантом, партнером. Будь-який проект в такому разі має особистісно-орієнтований характер.

Узагальнюючи існуючі теорії, проект у навчанні іноземних мов можна визначити як комплекс вправ або завдань, які передбачають організовану, тривалу, значеннєву для студентів самостійну дослідну діяльність іноземною мовою, яка виконується як в аудиторії так і у позааудиторний час. Мета методу проектів – стимулювати інтереси студентів до окремих проблем, що передбачають володіння ними певною сумою знань, та через проектну діяльність, яка включає розв’язування однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування набутих знань. Цим зумовлюються основні завдання методу проектів:

- передати студентам суму тих чи інших знань, навчити здобувати ці їх самостійно і вміти застосовувати знання для розв’язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти студентові у здобутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати в різноманітних групах, виконувати різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо);
- розширити коло спілкування студентів, знайомства з іншими професіоналами, ознайомлення з різними точками зору на одну проблему;
- сформувані вмінь студентів користуватись дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки.

З оволодіння педагогом методикою проектування «починається нове педагогічне мислення: чіткість дидактичних цілей, навчання в контексті майбутньої професійної діяльності, структурність навчального матеріалу, ясність методичної мови, обґрунтованість у керуванні пізнавальною діяльністю студентів»[4].

Аналіз сучасної методичної літератури дозволяє відокремити загальну типологію проектів. Так, Є. С. Полат визначає наступні типи проектів: за характером домінуючого виду діяльності: дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, інформаційні, практико-орієнтовальні [4].

Крім того, розрізняють проекти міжпредметні (за ознакою віднесеності до предметно-змістової галузі знань), гнучкі (за характером координації проекту), довгострокові (за терміном виконання), усно-письмові (за використанням видів мовленнєвої діяльності)[3].

Базуючись на таких критеріях як різні методи збору інформації для виконання проекту, різні джерела цієї інформації та різні типи презентації виконаної роботи, розрізняють відповідні типи проектних завдань: інформаційно-дослідницькі проекти, проекти-огляди, виробничі проекти, організаційно-ігрові проекти. За критеріями участі викладача і студентів у процесі вибору типу, тематики та послідовності виконання проекту розрізняються керовані проекти, проекти напіввільного вибору, проекти вільного вибору.

Слідом за S. Haines ми вважаємо основною типологічною ознакою домінуючий у проекті вид діяльності й вид кінцевого продукту. За цією ознакою розрізняють виробничі, інформаційно-дослідницькі, організаційно-ігрові проекти та проекти-огляди.

За додатковими критеріями розрізняють такі типи проектів: за предметно-змістовою галуззю – міжпредметні та монопредметні; за характером контактів студентів у проекті – внутрішні, регіональні й міжнародні; за кількістю учасників – групові й індивідуальні проекти; за тривалістю проекту – нетривалі, середньої тривалості й довготермінові (Є. С. Полат); за характером спілкування з носіями мови – проекти з безпосереднім спілкуванням, кореспондентським спілкуванням, або із спілкуванням через автентичні художні твори чи пресу (M. Legutke, H. Thomas).

В дисертаційному дослідженні Е.Г.Арванітопуло було обґрунтовано необхідність виділення ще двох типологічних ознак: структура проекту та опора на підручник під час виконання проекту. За структурою автор поділяє проекти на прості й складні, за другою ознакою розрізняє проекти з опорою та без опори на підручник [1]. Автор зауважує, що опора на підручник передбачає використання таких НМК, які побудовані на проектній методиці навчання ІМ, наприклад: “Project Work” або “Project” (автор – Т. Hutchinson) [5].

Також вважаємо доцільним у рамках цієї статті виділити наступні риси проектної методики:

- тривала дослідна діяльність, яка планується, реалізується й оцінюється самими студентами;
- взаємопов’язане навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності;
- інтеграція знань, навичок та вмінь з різних галузей науки і власного життєвого досвіду;

- стимуляція активної класної й позакласної діяльності студентів;
- одержання певного кінцевого продукту у вигляді письмового документа, оформленого буклету, газети, відеофільму тощо [2].

Ми вважаємо, що окрім досягнення певного конкретного результату, одним із найголовніших завдань організації проектної діяльності студентів є використання іноземної мови на всіх без винятку етапах реалізації проекту. Досягненню цієї мети сприятиме, на наш погляд, створення системи завдань для самостійної роботи, орієнтованих на особистісні інтереси та захоплення студентів з урахуванням їх власного життєвого досвіду і знань, а також навичок і вмінь з різних сфер життя.

Реалізація будь-якого з проектів відбувається у чотири етапи: підготовчому, виконавчому, презентаційному та підсумковому.

Отже, метою підготовчого етапу є планування викладачем діяльності студентів з виконання проекту (відокремлення основних напрямків діяльності, розподіл студентів за мінігрупами, які працюватимуть за цими напрямками, визначення формату очікуваного кінцевого продукту, планування шляхів і джерел пошуку інформації, а також способів презентації результатів дослідження). Для цього етапу характерне виконання студентами рецептивних та рецептивно-репродуктивних умовно-комунікативних вправ.

На другому, виконавчому етапі студентами здійснюється виконання рецептивних, репродуктивних, продуктивних комунікативних вправ, спрямованих передусім на вдосконалення вмінь студентів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

На етапі презентації студенти власне презентують результати своєї проектної діяльності. У процесі виконання рецептивних та продуктивних комунікативних вправ студенти готуються до усної доповіді.

Підсумковий етап передбачає обговорення, аналіз та оцінювання якості й результатів проектної діяльності і проектів студентів спочатку у міні групах, а потім проекту в цілому.

Роль викладача полягає у тому, щоб проаналізувати одержану інформацію і використати її для загального оцінювання діяльності студентів.

Загальна оцінка проекту, на думку Є. С. Полат, включає аналіз значення й актуальності проблеми; коректність обраних методів дослідження і методів опрацювання одержаних результатів; активність кожного учасника проекту у відповідності до його індивідуальних можливостей; колективний характер рішень, що приймаються; характер спілкування і взаємодопомоги; необхідна і достатня глибина проникнення в проблему; доказовість рішень, що приймаються, вміння аргументувати свої висновки; естетика оформлення результатів проекту; вміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність та аргументованість відповідей кожного члена групи [4].

А ми додамо до вище перелічених параметрів ще один: якість мовного і мовленнєвого оформлення проекту.

Сьогодні методу проектів приділяють багато уваги тому, що він як інструмент створення особистісно-орієнтованої ситуації відрізняється від широко розповсюджених традиційних методів навчання є найбільш продуктивним, тому що в процесі його розробки та реалізації досягаються всі особливості педагогічної праці, пов'язані із цілями, завданнями, об'єктом, способами здійснення і його результатом. Саме такий метод в поєднанні з іншими технологіями навчання здатний вирішити завдання поступового формування й подальшого розвитку самостійного мислення студентів, володіння ними певними інтелектуальними, творчими та комунікативними вміннями.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми полягають у дослідженні та обґрунтуванні педагогічних умов використання проектної методики в процесі вивчення іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е. Г. Особливості навчання іноземної мови за проектною методикою / Е. Г. Арванітопуло // Вісник Київського національного лінгвістичного університету: Серія педагогіка та психологія. Вип. 5. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2002. – С. 230–236.
2. Клак І. Є. Особливості реалізації проектної методики у процесі формування навичок іншомовного спілкування / І. Є. Клак // Іноземні мови. – 2005. – № 6. – С. 11–12.

3. Ніколаєва С. Ю. Проектна робота "Europe is more than you think" для учнів старшої школи / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2006. – № 1. – С.3–16.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия. 2002. – С. 73–77.
5. Hutchinson Tom. Introduction to Project Work / Tom Hutchinson / – Oxford University Press, 1991. – 23 p.

УДК 371.134

Г. А. ЧЕРЕДНИЧЕНКО, Л. Ю. ШАПРАН, Л. И. КУНИЦЯ

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА» У ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стрімкий соціальний, економічний і технічний розвиток суспільства ставить нові завдання перед системою вищої освіти. Виявляється недостатнім дати студенту певну суму знань, яку можна закласти в стандарти, навчальні посібники тощо. Необхідно розвивати у студента самостійне, гнучке, варіативне, критичне мислення. Мультимедійні технології – це найпотужніше джерело пізнавальної активності студентів, розвитку їх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників.

Ключові слова: мультимедійні технології, іноземна мова.

Г. А. ЧЕРЕДНИЧЕНКО, Л. Ю. ШАПРАН, Л. И. КУНИЦЯ

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ТЕХНИЧЕСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Стремительное социальное, экономическое и техническое развитие общества ставит новые задачи перед системой высшего образования. Оказывается недостаточным дать студенту определенную сумму знаний, которую можно заложить в стандарты, учебные пособия, и тому подобное. Необходимо развивать у студента самостоятельное, гибкое, вариативное, критическое мышление. Мультимедийные технологии – это мощнейший источник познавательной активности студентов, развития их творческих способностей, интересов, умений и навыков и других интеллектуальных факторов.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, иностранный язык.

G. CHEREDNICHENKO, L. SHAPRAN, L. KUNITSA

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING THE DISCIPLINE «FOREIGN LANGUAGE» AT HIGHER EDUCATIONAL TECHNICAL ESTABLISHMENTS

Swift social, economic and technical development of the society sets new tasks for the system of higher education. It turns out insufficient to give to a student the certain amount of knowledge, which can be put in standards, textbooks and others. It is necessary to develop independent, flexible, variant, critical thinking of a student. Multimedia technologies is the most powerful source of cognitive activity of students, they can develop their creative capabilities, interests, abilities and skills and other intellectual factors.

Keywords: multimedia technologies, foreign language.

Важливе завдання, котре постало нині перед системою вищої освіти України, полягає в підвищенні рівня ефективності навчання студентів. Впроваджуючи нові знання, педагоги потребують забезпечення їх новими технологіями. Без знань мультимедійних технологій, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією неможливо стати сучасним спеціалістом, котрий володіє своєю професією. Впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів дозволяє

підвищити якість знань, посилити мотиваційний аспект, а на цій основі і пізнавальний інтерес у студентів до підвищення рівня фахової підготовки.

Інноваційні технології в освіті – це, насамперед, інформаційні й комунікаційні технології, нерозривно пов'язані із застосуванням комп'ютеризованого навчання.

Проблемами інноваційних технологій займаються такі дослідники, як Н.Басова, С.Ветров, М.Кларін, І.Підласий, Ж.Поплавська, Д.Стетченко, В.Тинний, В.Шукшунів. Застосування у педагогіці нових інформаційних технологій розглядали у своїх дослідженнях В.Безпалько, А.Нісімчук, І.Підласий, О.Шиян та інші. Однак, на жаль, недостатньо уваги приділяється застосуванню комп'ютерів у вивченні іноземної мови з метою розвитку навичок комунікативної компетенції.

Мета статті – розглянути можливості застосування мультимедійних технологій у процесі викладання дисципліни «Іноземна мова».

У ВНЗ України постійно поширюється використання автоматизованих навчальних курсів (АНК) вивчення іноземних мов (ІМ).

Методика використання комп'ютерів у навчанні ІМ виявилась перспективним напрямком [1, 4, 7]. Традиційні форми контролю навчальної діяльності – письмова контрольна робота, усне опитування, диктант, твір, переказ та іспит – недостатньо об'єктивні, точні та оперативні. Комп'ютеризоване навчання ІМ дозволяє контролювати навчальну діяльність студента з високою точністю і об'єктивністю, здійснюючи постійний зворотний зв'язок.

Нові мультимедійні засоби, в яких використовується аудіо-візуальний формат, надають такі можливості, які традиційні підручники надати не можуть.

Н.Ротмістров вважає, що нові комп'ютерні технології дозволяють підійти до перетворення ЕОМ у дієвий засіб освіти, в якому змодельовані всі аспекти процесу навчання: від методичного до презентаційного [6, с. 89].

Наявність зазначених засобів дає викладачам можливість планувати такі види діяльності, які вносять елемент зацікавленості в навчальний процес. Вони дозволяють створити активне кероване комунікативне середовище, у якому здійснюється навчання. Взаємодія студента з комп'ютером, таким чином, із простого обміну інформацією або виконання команд перетворюється на багатогранну діяльність у цьому середовищі, завдяки чому перед студентом відкриваються дійсно необмежені можливості [7].

Комп'ютеризоване навчання іноземних мов (КНІМ) має цілий ряд переваг [3]:

- варіативність застосування на різних етапах навчання;
- можливість застосування на будь-якому етапі роботи під час практичного заняття;
- навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами;
- економне використання навчального часу;
- індивідуалізація навчання, визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи;
- реєстрація даних про студента;
- збір та обробка статистичних даних про індивідуальну навчальну діяльність студентів;
- скорочення видів роботи, що втомлюють студента;
- використання різних аудіовізуальних засобів навчання (графіки, звуку) для збагачення і мотивації навчання, наочного та динамічного подання матеріалу;
- розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента;
- адаптація існуючих навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання;
- створення комфортного середовища навчання;
- впровадження експериментальних досліджень;
- активізація навчальної діяльності студента;
- інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації;
- формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи.

Усі перераховані переваги комп'ютерної форми навчання допомагають вирішити основне завдання мовної освіти – формування в студентів мовної компетенції.

Сучасні АНК ІМ можуть широко використовуватися для ознайомлення студентів із новим мовним матеріалом, новими зразками, на етапі тренування та застосування знань,

навичок і вмінь. За їх допомогою студенти мають можливість виконувати такі види навчальної діяльності:

- тренувати правопис;
- вивчати лексичний матеріал;
- удосконалювати розуміння аудіотексту;
- розвивати техніку читання;
- вивчати граматику;
- навчатися писемного мовлення;
- тренувати вимову.

Комп'ютер дозволяє моделювати умови комунікативної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру [1].

М. Варшауер (M. Warshauer) [9, с. 1–14] визначає три фази у КНІМ: біхевіористичне КНІМ, комунікативне КНІМ та інтегративне КНІМ.

Біхевіористичне КНІМ відображає біхевіористичні теорії навчання і спирається на тренування та практику, де у ролі викладача виступає комп'ютер (надає інструкції, оцінює). Біхевіористичне КНІМ головним чином спрямоване на засвоєння граматичного і лексичного матеріалу. Недоліком цього методу є те, що він не дає можливості здійснити справжню комунікацію.

Комунікативне КНІМ пов'язане з розвитком комунікативного методу навчання і спрямоване на створення природного середовища для використання мови, навчає граматики опосередковано, дозволяє студентам створювати власні висловлювання і гнучко реагує на варіантність відповідей студента. Серед програмних засобів, спрямованих на КНІМ, можна назвати мовні ігри, поетапне читання, реконструкцію тексту. Тут комп'ютер все ще є джерелом інформації, однак студенти більш контрольовані на відміну від біхевіористично-спрямованих програм.

Інтегровані підходи до КНІМ базуються на двох важливих технологічних розробках: мультимедійних комп'ютерах та Інтернеті. Мультимедійні комп'ютерні програмні засоби дозволяють користувачеві одночасно сприймати візуальну і аудіоінформацію. Мультимедія також включає і гіпермедію, яка зв'язує мультимедійні ресурси разом і дозволяє користувачам вибирати власний шлях всередині програми.

Мультимедійні засоби дозволяють задіяти майже всі органи чуття студентів, поєднуючи друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, статичні фотографії та аудіозапис, створюючи «віртуальну реальність» справжнього спілкування. Доведено, що застосування мультимедійних матеріалів та комп'ютерних мереж скорочує час навчання майже втричі, а рівень запам'ятовування через одночасне використання зображень, звуку, тексту зростає на 30–40 відсотків. Однак М. Варшауер [9, с. 1–14] зазначає, що незважаючи на всі переваги, гіпермедійні засоби недостатньо вплинули на викладання іноземних мов. Дійсно, більшість мультимедійних програмних засобів створюються комерційними розробниками, які не завжди створюють програми, що базуються на існуючій теорії оволодіння другою мовою. Добрий програмний засіб повинен реагувати на «слабкі місця» користувача і обирати стратегію, яка б дозволила подолати цю «слабкість», включаючи повторення, перефразування, уповільнення темпу, виправлення чи посилення студента до довідкової інформації.

Іншим інтегративним КНІМ є Інтернет, який дає студентам доступ до інформації, включаючи аудіювання, читання і письмо. Студенти можуть працювати в комунікативному середовищі в реальному часі або вибирати засоби, які дадуть їм змогу створити і перевірити повідомлення; зайти на форум і поспілкуватися з одним або декількома співбесідниками. Електронна пошта дозволяє студентам підтримувати зв'язки з носіями мови, спонукає їх до діалогу з ними.

В останні роки у торговій мережі поряд з підручниками, посібниками та зошитами з'явилося чимало АНК, словників та енциклопедій, які можна використовувати для вивчення англійської мови. Програмне забезпечення для вивчення англійської мови розробляється досить інтенсивно. Вже існує велика кількість різноманітних програм і курсів, які підтримують комп'ютерне вивчення англійської мови. Усе наявне програмне забезпечення можна поділити на такі види:

- Комп'ютерні словники.
- Електронні енциклопедії.
- Програми комп'ютерного перекладу.
- Автоматизовані навчальні курси з англійської мови.
- Комп'ютерні мовні ігри.
- Автоматизовані тестові системи.

Оскільки доступні наукові літературні джерела розглядають застосування інформаційно-педагогічних технологій як таких, що використовуються в основному в електронно-дидактичному вигляді, то відповідно слід визначити такі основні електронно-дидактичні функції АНК ІМ:

- наочність (забезпечення формування уявлень і понять);
- інформативність (засоби освіти є безпосередніми джерелами знань, тобто носіями певної інформації);
- компенсаторність (забезпечення досягнення мети з найменшими витратами сил та часу);
- адаптивність (підтримування сприятливих умов протікання процесу навчання, наступність знань);
- інтегративність (можливість розглядати об'єкт чи явище як частину і як ціле);
- інструментальність (забезпечення певних видів діяльності, дій та операцій і досягнення методичної цілі);
- мотиваційність (формування зовнішньої стійкої мотивації навчальної діяльності).

Виходячи з вищезазначеного, можна сформулювати основні методичні та дидактичні вимоги до АНК ІМ для навчання англійської мови [3]:

- структура навчальних комп'ютерних програм;
- відповідність основним дидактичним принципам навчання: свідомості, активності, комунікативності, індивідуалізації та інтенсифікації;
- довговічність (порівняно з іншими носіями аудіо- та відеоінформації);
- використання техніко-дидактичних можливостей комп'ютера: кольору, графіки, звуку, анімації, функціональних шумів тощо;
- використання мовних ігор;
- організація постійного розгалуженого зворотного зв'язку зі студентом у процесі виконання комп'ютерних вправ;
- спрямованість на ліквідацію та запобігання типових помилок;
- використання явного та неявного оцінювання результатів роботи студента з курсом;
- використання лексико-граматичного коментаря, граматичних та фонетичних довідників, автоматизованих словників та чітких інструкцій;
- оформлення курсу, доступність, цікавість, ефективність.

Під час роботи з мультимедійними системами слід поставити ряд запитань, які допоможуть нам уявити себе в «технологічно урізноманітненому робочому середовищі» [8, с. 30]:

- Які цілі ми переслідуюмо?
- Що і як ми будемо планувати, створювати, впроваджувати та чого навчати з використанням мультимедійних систем?
- Які комп'ютерні технології будемо використовувати?
- Коли будемо їх застосовувати – повністю чи частково протягом заняття, за фіксованим чи гнучким графіком?
- Яка роль викладача у цьому процесі?

Нові засоби навчання і нові інформаційні технології вимагають високого ступеня підготовленості, навченості і готовності викладачів застосовувати різні досягнення інформаційних технологій у процесі навчання. Викладачам слід усвідомити, що без удосконалення і розширення своїх знань і навичок у сфері використання інформаційних технологій вони можуть відстати від своїх учнів і тим самим втратити авторитет викладача. Сучасний викладач – це генератор ідей, організатор, режисер, який визначає ролі і процес навчання, поєднуючи традиційні і новітні методики, прийоми і засоби. Він повинен знайти

мотивацію для студента і побудувати його діяльність так, щоб в останнього виникло бажання пізнавати і відкривати нове.

Існують певні проблеми щодо застосування КНІМ, які є загальними для багатьох ВНЗ України. Це, насамперед, недостатня матеріально-технічна база, яка не дозволяє широко використовувати ПК для вивчення іноземних мов, недостатнє програмне забезпечення, відсутність відповідних науково-методичних засобів, необхідних для організації самостійної роботи студентів [5, с. 2], обмеженість доступу до Інтернету. Однак комп'ютеризація навчання іноземної мови вже почалася і успішно розвивається. В. Кремінь запропонував оголосити 2004–2005 навчальний рік роком посиленої уваги до новітніх технологій навчання [5, с. 2]. Нині комп'ютер все більше входить до найближчого інтелектуального оточення студента. Вдале поєднання нових і традиційних методів навчання, набуття інноваційного досвіду сприяє інтенсифікації процесу навчання у нашому університеті.

Отже, КНІМ з використанням мультимедійних програм значно розширює та урізноманітнює програму вивчення іноземних мов у ВНЗ; надає доступ до різноманітних автентичних матеріалів (комп'ютерне подання мовного матеріалу на основі художньої літератури, статей, матеріалів інформаційних сайтів; робота зі словником та ін.); зацікавлює студентів до вивчення іноземних мов; розширює мотивацію студентів до навчання, надаючи їм можливість працювати над мовою у зручному для них темпі, сприяючи, таким чином, індивідуалізації навчання та ефективному оволодінню іноземною мовою.

Застосування засобів мультимедіа під час навчального процесу неминуче потребує створення й використання нових педагогічних технологій навчання, які повинні будуватися на основі психолого-педагогічних і дидактичних принципів, тому актуальними напрямками подальшої розробки пропонованої проблеми є визначення цих принципів та їх теоретичне обґрунтування. В іншому випадку важко розраховувати на ефективне використання мультимедійних технологій у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аскоянц П. Г. Основи методики створення та застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов / П. Г. Аскоянц, Г. С. Чекаль, П. І. Сердюков. – К.: КДПШМ, 2004. – 108 с.
2. Гаевский А. Справочник по программным продуктам / А. Гаевский, О. Леонтьев – К.: Диа Тайп, 1998. – С. 187–192.
3. Кужель О. М. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов / О. М. Кужель, Т. І. Коваль // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник. Вип. 8: Педагогіка / Редкол.: І. І. Мархель (гол.ред.) та ін. – Одеса: Друк, 2001. – 242 с.
4. Нилов О. Английский без репетитора / О. Нилов // Компьютерное обозрение. – 1997. – №2 7 – С. 35–38.
5. Основні положення доповіді Міністра освіти і науки України Василя Кременя // Освіта. – 3–4 березня 2004. – №11. – С. 2.
6. Ротмистров Н. Д. Мультимедиа в образовании / Н. Д. Ротмистров // Информатика и образование. – 1994. – № 4. – С. 89–96.
7. Сердюков П. І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов / П. І. Сердюков. – К.: Ленвіт, 1996. – 111 с.
8. Gavalis B. Computers and the EFL Class: Their Advantages and Possible Outcome. English Teaching Forum, Vol. 35, № 4, 1998. – 64с.
9. Warshauer M. Computer Learning Networks and Student Empowerment // System, № 24, 1996. – P. 1–14.

УДК 372.8:378.147:811.111

В. В. ВОЛІК

ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ ЧИТАННЮ АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ СТАТЕЙ ЗА ФАХОМ

Розглянуто проблему експериментальної перевірки методики навчання студентів-міжнародників читанню англomовних публіцистичних статей економічної тематики. Висвітлено основні теоретичні положення навчання професійно-орієнтованого читання, яке ґрунтується на засадах формування

стратегічної компетенції в читанні та медіації. Проведено аналіз та інтерпретацію результатів розвідувальної та експериментальної стадій дослідного навчання, які вказують на ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: стратегії, медіація, професійно орієнтоване читання, експеримент, публіцистичні статті.

В. В. ВОЛИК

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ЧТЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Рассмотрена проблема экспериментальной проверки методики обучения студентов-международников чтению англоязычных публицистических статей на экономическую тематику. Освещены основные теоретические положения обучения профессионально-ориентированному чтению, которое основывается на формировании стратегической компетенции в чтении и медиации. Проанализировано результаты разведывательной и основной стадий экспериментального обучения, что доказывает эффективность предложенной методики.

Ключевые слова: стратегии, медиация, профессионально ориентированное чтение, эксперимент, публицистические статьи.

V. V. VOLIK

THE EFFICIENCY OF TEACHING THE INTERNATIONAL ECONOMIC RELATIONS' STUDENTS ESP READING

The article is devoted to the problem of experimental verification of ESP reading methodology teaching the international economic relation's students to read publicistic articles in Economy. The author highlights the main points of teaching ESP reading that is based on strategy competence formation. The thorough analysis of the probing and main stages of the experiment is made to prove the efficiency of the suggested methodology.

Key words: strategies, mediation, ESP reading, publicistic articles.

За останнє десятиріччя в соціально-економічному розвитку України відбулися значні зміни. Вагомо активізувалися міжнародні зв'язки нашої держави, посилися її авторитет в європейському та світовому масштабі. Ці трансформаційні та інтеграційні процеси не обійшли стороною і вітчизняну освіту, зокрема систему вищої освіти. Приєднання до Болонського процесу відкрило вищій школі шлях до інтеграції в європейський та світовий освітній простір, що дає можливість студентам і випускникам вітчизняних ВНЗ продовжити навчання або працевлаштуватися за кордоном.

Стрімкий розвиток міжнародних відносин України, розширення економічних зв'язків з іншими державами світу зумовлюють потребу не лише у висококваліфікованих спеціалістах з економіки, а й у фахівцях, які володіють достатнім рівнем іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетенції, щоб самостійно та оперативно вирішувати професійні питання із своїми зарубіжними партнерами. Усе це вимагає переорієнтації цілей, принципів і змісту навчання ІМ. У зв'язку із наведеним вище напрошується висновок про зростання ролі іншомовного читання, яке є найбільш популярним видом іншомовної професійно-орієнтованої мовленнєвої діяльності, яким мають володіти випускники ВНЗ.

На сьогодні в методиці навчання іншомовного читання зроблено чимало: чітко сформульовано цілі, принципи, зміст навчання (С.К. Фоломкіна); визначено вимоги до матеріалів для читання за фахом та принципи їхнього відбору (С.К. Фоломкіна); створено раціональну систему вправ для формування навичок та вмінь читання (Г.В. Барабанова), а також завдання для контролю прочитаного (О.П. Петрашук, І.А. Рапопорт) тощо. Низка досліджень була присвячена проблемі навчання читанню для спеціальних (зокрема ділових) цілей (Г.В. Барабанова, О.С. Малюга тощо). Однак, незважаючи на значну увагу науковців до питання навчання професійно орієнтованого читання, методика навчання читанню

автентичних публіцистичних текстів на економічну тематику залишається недостатньо дослідженою.

Метою статті є висвітлення та інтерпретація результатів експериментальної перевірки методики навчання студентів факультетів міжнародних відносин читання англomовних публіцистичних статей економічної тематики.

Сучасне трактування процесу читання передбачає його нерозривний зв'язок із рецептивними стратегіями. Так, В. Грабе розглядає читання як активний процес розуміння, в якому студентів необхідно навчити ефективних читацьких стратегій [1, с. 377]. А. Паран вважає, що читання – це діяльність, яка передбачає формулювання здогадів (гіпотез) щодо змісту того, що буде читатись, які пізніше підтверджуються або відхиляються [2, с. 25]. Таким чином, процес розуміння розглядається як висунення гіпотез та їх перевірка, тобто читач може зрозуміти головну ідею прочитаного, перевіrivши достовірність вихідної гіпотези (за умови наявності відповідних фонових знань або схем).

Ми вважаємо, що студентам факультетів міжнародних відносин як майбутнім економістам-міжнародникам та перекладачам необхідно вміти оперувати не лише стратегіями в читанні, а й медіативними стратегіями. Адже згідно ОКХ вказаної спеціальності випускники повинні вміти приймати рішення, вибирати стратегії діяльності на підставі аналізу соціокультурних чинників; збирати, систематизувати, узагальнювати інформацію; адаптуватися до зростаючих потоків інформації; здійснювати реферування документів тощо [3, с. 18]. Як бачимо, ці виробничі функції майбутнього фахівця передбачають володіння компетенціями у професійно-орієнтованому читанні та медіації. Ми розглядаємо навчання медіації в контексті навчання читанню, оскільки зазначені види діяльності мають взаємопов'язаний характер (що відповідає методичному принципу взаємопов'язаного навчання видів МД): читаючи англomовні публіцистичні статті економічної тематики, студенти акумулюють та поглиблюють соціокультурні знання (про економічні явища, що мають місце в іншомовному суспільстві), вони також повинні зрозуміти зміст цих статей і передати основну інформацію уявним співрозмовникам-реципієнтам, адаптуючи її до їхнього розуміння іншомовних професійних реалій.

Під стратегією розуміють організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки, обрану індивідом для виконання завдання, яке він(вона) ставить собі сам(сама), або з яким стикається [4, с. 10]. У навчальному контексті стратегія розуміється як організована, цілеспрямована та керована послідовність певних дій, що здійснюються студентами в ході навчальної діяльності для того, щоб навчання стало легшим, швидшим та ефективнішим.

Отже, швидкість і якість формування в студентів професійно орієнтованої мовленнєвої компетенції в читанні значною мірою залежать від рівня сформованості навчально-стратегічної компетенції. Навчально-стратегічна компетенція, за визначенням С. Ю. Ніколаєвої, – це володіння різними навчальними (передбачають оволодіння мовленнєвою, лінгвосоціокультурною і мовною компетенціями) та комунікативними стратегіями й уміннями використовувати їх у процесі вивчення ІМ [5, с. 15].

Під стратегіями в читанні ми розуміємо спрямованість діяльності викладача у навчальному процесі на мобілізацію навичок та вмінь студентів повно і точно сприймати інформацію. Стратегії у письмовій медіації розглядаються нами як спрямованість діяльності студента на різного роду операції з оригінальним текстом з метою передачі його основного змісту, а також інтерпретації (тлумачення) міжкультурних відмінностей у різних сферах професійного спілкування.

Ураховуючи те, що застосування стратегій повинне бути керованим, необхідно створити сприятливі умови для мобілізації ресурсів студентів, активізації їх умінь та навичок професійно-орієнтованого читання та перекладу. З цією метою було створено систему вправ і завдань для формування, розвитку й вдосконалення вмінь та навичок професійно-орієнтованого читання та медіації.

Ці теоретичні положення підлягали експериментальній перевірці. Перед реалізацією експериментального дослідження необхідно було провести розвідувальне навчання з метою підготовки до основного експерименту. До того ж, потрібно було перевірити достовірність нашої робочої гіпотези, яку можна сформулювати так: здатність майбутніх спеціалістів з міжнародних економічних відносин детально і точно розуміти англomовні публіцистичні статті

на економічну тематику можна забезпечити за умов: 1) врахування мовної та мовленнєвої специфіки текстового матеріалу; 2) сформованості нормативних мовних навичок, а також формування специфічних мовних навичок та мовленнєвих умінь, пов'язаних з подоланням труднощів у ході читання; 3) конструювання змісту навчання читанню, яке б відповідало цілям формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції; 4) розроблення системи вправ та завдань, яка сприятиме застосуванню студентами комунікативних стратегій.

Неварійованими умовами експерименту були: 1) проведення експериментального навчання одними й тими ж викладачами; 2) тривалість навчання; 3) критерії оцінювання рівня сформованості навичок та вмінь читання; 4) інструкції до завдань перед- та післяекспериментального зрізів. Варійованими умовами були навчання студентів за різними методиками та текстовий матеріал для обох зрізів.

Наше розвідувальне навчання носило вертикальний характер, що дозволило перевірити загальну ефективність методики навчання студентів-міжнародників читання текстів за фахом, а також порівняти рівень сформованості навичок і вмінь професійно орієнтованого читання у тих самих студентів до та після навчання.

У розвідувальному експерименті, який проводився у березні-травні 2009 року на базі Хмельницького національного університету брали участь 2 експериментальних групи (чисельністю у 20 студентів II курсу спеціальності «Міжнародні економічні відносини») та 1 контрольна (8 студентів). Часові затрати на проведення розвідувального навчання склали 20 академічних годин: 2 години було затрачено на проведення передекспериментального зрізу; 16 годин – на саме навчання (2 години на тиждень, як це передбачено навчальним планом); 2 - на проведення післяекспериментального зрізу. Навчальний матеріал для проведення розвідувальної фази експерименту включав 8 статей із вправами та завданнями (з розрахунку 1 стаття на 1 заняття). Обсяг текстів склав 3.000-4.000 друкованих знаків (500-700 слів) кожний.

Вибір релевантних для нашого дослідження тестових завдань проводився на основі аналізу дослідницької літератури [6; 7; 8; 9] та врахування досвіду проведення нами діагностичного зрізу серед студентів-міжнародників I-го та II-го курсів. Врахувавши різні погляди на проблему тестового контролю мовної та мовленнєвої компетенції студентів, засобом перевірки сформованості навичок та вмінь вивчаючого читання ми обрали переклад (без словника). Наша позиція аргументується тим, що переклад дозволяє встановити, наскільки точно студенти зрозуміли всю інформацію тексту [10, с. 95], що в свою чергу передбачає визначення рівня сформованості мовних навичок читання.

Для визначення рівня сформованості навичок і вмінь ознайомлювального читання студентам було запропоновано прочитати текст обсягом 4, 900 друкованих знаків (819 слів) з метою розуміння основного змісту тексту. Студенти повинні були його прочитати один раз [139, с. 92], на що відводилось 5 хвилин (темп ознайомлювального читання англійською мовою 180 слів/хв.). Після читання тексту студенти повинні були підібрати до запитань (1-8) правильні відповіді-альтернативи (A-D) згідно з основним змістом, на що відводилось ще 10-15 хвилин. Правильна відповідь на кожне з 8 запитань оцінювалась в один бал. Це завдання спрямовано на контроль повноти розуміння тексту і передбачає перевірку таких умінь: 1) виділяти у тексті необхідну інформацію; 2) узагальнювати окремі факти у смислові групи; 3) ігнорувати слова, що не потрібні для загального розуміння тексту; 4) співвідносити отримані факти.

Результати передекспериментального зрізу засвідчили, що експериментальні групи характеризуються низьким вихідним рівнем володіння лексичними одиницями та граматичними структурами, вживання яких типове для публіцистичних текстів економічної проблематики. Однією із причин таких низьких показників можна вважати нерегулярне проведення викладачами занять з використанням фахової періодики. До того ж, публіцистичні тексти, з якими працюють студенти, не завжди відповідають їхнім навчальним та професійним потребам.

Аналіз виконання перекладу показав, що за загальним рівнем володіння читанням англійською мовою та обсягом лексичного запасу групи відрізняються одна від іншої, а найвищий рівень виявлено у групі 22 Б, і саме цю групу було використано як контрольну.

Отже, ми прийшли до висновку, що групи, які брали участь у передекспериментальному зрізі, можуть бути використані для проведення експериментального навчання. Групи 21 А та 21

Б (ЕГ1 та ЕГ2 відповідно) навчалися за запропонованою методикою, а група 22 Б (КГ1) – за традиційною.

Традиційною вважаємо методику, що ґрунтується на перевірці викладачем розуміння самостійно прочитаного студентами тексту шляхом повного письмового або усного перекладу, переказу або обговорення його змісту. У контрольній групі, залученій до такого навчання, домінували післятекстові завдання і не використовувались мовні й підготовчі до мовлення вправи та завдання з практики в читанні, а також завдання на анотативний і реферативний переклад. В експериментальних групах впроваджувалось навчання стратегічного читання, що ґрунтується на розробленій системі вправ та завдань.

Порівняльний аналіз результатів передекспериментального та післяекспериментального зрізів показав, що у групах ЕГ 1 та ЕГ 2 успішність зростає відповідно у 2.2 та 1.5 разів, а у групі КГ 1 порівняно із вихідним коефіцієнтом результат залишився майже незмінним. Отже, проведений нами розвідувальний експеримент підтвердив правомірність нашої гіпотези, оскільки розроблена нами методика навчання читання забезпечила розуміння інформації на рівні не менше 0.70, що є достатнім за шкалою В.П. Безпалька (див. табл.1).

Таблиця 1

Порівняльні середні показники перед- та післяекспериментального зрізів

Групи	Середній коефіцієнт навченості згідно рівня володіння вивчаючим читанням		Середній коефіцієнт навченості згідно рівня володіння ознайомлювальним читанням	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
ЕГ 1	0.32	0.81	0.31	0.79
ЕГ 2	0.5	0.81	0.46	0.68
КГ 1	0.66	0.70	0.59	0.62

Однак, попри досягнуті успіхи розвідувальне експериментальне навчання не розв'язало усіх проблем, пов'язаних із формуванням мовної і мовленнєвої компетенцій у професійно-орієнтованому читанні. Аналіз результатів післяекспериментального зрізу виявив такі найсуттєвіші граматичні труднощі: розрізнення абсолютного дієприкметникового звороту, що вводиться прийменником *with*; переклад складнопідрядних речень (з кількома підрядними), герундія та його конструкцій. Стосовно лексичних труднощів слід зазначити, що студенти припускались помилок у передачі значень слів-термінів як загальноекономічного, так і вузькопрофільного вжитку, багатокomпонентних словосполучень, а також мали труднощі у виборі контекстуального значення при перекладі багатозначних слів і визначенні головної інформації в окремих елементах тексту.

Розвідувальний експеримент дозволив зробити припущення, що основне експериментальне навчання буде успішним за умови чіткої організації процесу навчання і виконання усіх вищезазначених умов, виявлених в ході розвідувального навчання.

Основний експеримент проводився у вересні-січні 2009–2010 н.р. на базі трьох вітчизняних вузів: Хмельницького національного університету (ХНУ), Львівського національного університету ім. І. Франка (ЛНУ) та Волинського національного університету ім. Лесі Українки (ВНУ). Учасниками експериментального навчання були 4 навчальних групи ХНУ, 2 групи ВНУ та 4 групи ЛНУ. Загальна кількість студентів у згаданих групах склала 111 осіб, які навчаються на II курсі міжнародного економічного відділення факультету міжнародних відносин.

Перед початком навчання ми провели передекспериментальний зріз, зміст і результати якого були ідентичними тому, що застосовувався у розвідувальному експерименті.

Зміст основного експериментального навчання був модифікований відповідно до висновків, зроблених на основі результатів розвідувального експерименту. Як вже зазначалось, в ході розвідувальної фази експериментального дослідження у студентів було виявлено значний дефіцит знань не лише вузькоспеціальної, але й загальної термінології (що обслуговує

суміжні галузі знань). У зв'язку з цим ми прийшли до висновку про необхідність складання списку слів-термінів з перекладом.

Цей список, обсяг якого склав 150 термінів, а діапазон покрив усю тематику відібраних для навчання текстів, включав ключові слова та фрази з вузькоспеціальної та загальноекономічної термінології, зокрема ті, що містять соціокультурні відмінності, і слугував основою для роботи над лексичним матеріалом шляхом виконання лексичних та перекладацьких вправ. Крім того, проаналізувавши результати передекспериментального зрізу та лексичний матеріал відібраних для проведення експериментального навчання текстів, перед початком експериментального навчання студентам був запропонований до заучування лексичний мінімум, що нараховував 45 слів-термінів.

З метою оптимізації процесу засвоєння мовного матеріалу ми внесли відповідні корективи до системи лексико-граматичних вправ. Так, було додано рецептивно-репродуктивні вправи на відтворення лексичного матеріалу шляхом прискореного двостороннього перекладу; репродуктивні вправи на переклад англomовної термінології та знаходження англomовних термінологічних відповідників; рецептивні вправи на виявлення перекладацьких помилок; репродуктивні вправи на переклад англійською мовою спеціально підібраних речень, де необхідно використати найбільш проблемні за підсумками розвідувального експерименту граматичні конструкції. Також зріс обсяг навчального текстового матеріалу, оскільки ми вирішили збільшити кількість текстів до 10.

У післяекспериментальному зрізі, результати якого подані у таблиці 2, учасники експериментального навчання досягли значно кращих результатів порівняно з передекспериментальним зрізом. Так, покращилась якість перекладу (кількість правильно зрозумілих фактів зросла в 1.6 разів) та зріс ступінь розуміння основної інформації (в 1.7 разів).

Доцільно зазначити, що учасники основного експериментального навчання досягли дещо кращих результатів порівняно із учасниками розвідувального експерименту (0.84 і 0.77 проти 0.81 і 0.73 за шкалою В.П. Безпалька).

Для визначення достовірності отриманих емпіричних даних проведеного експерименту ми використовували методи математичної статистики (коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона r_{xy}). Статистична перевірка отриманих даних свідчить про те, що застосування розробленої методики забезпечує суттєве поліпшення навичок та вмінь читання англomовної фахової періодики. Середні значення коефіцієнта навченості за критеріями «сформованість мовних навичок» та «сформованість мовленнєвих умінь» доводять наявність значного прогресу в усіх експериментальних групах. Отримані значення коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона r_{xy} вказують на наявність тісного кореляційного зв'язку між мовними навичками та мовленнєвими вміннями, що, в свою чергу, свідчить про високу ефективність розробленої методики.

Таблиця 2

Результати передекспериментальних та післяекспериментальних зрізів

Групи	Середній коефіцієнт рівня володіння вивчаючим читанням		Середній коефіцієнт рівня володіння ознайомлювальним читанням		Групи	Середній коефіцієнт рівня володіння вивчаючим читанням		Середній коефіцієнт рівня володіння ознайомлювальним читанням	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.		До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
ХНУ-1	0.51	0.86	0.51	0.68	ЛНУ-2	0.52	0.83	0.62	0.95
ХНУ-2	0.49	0.87	0.5	0.7	ЛНУ-3	0.55	0.84	0.52	0.77
ХНУ-3	0.53	0.81	0.55	0.68	ЛНУ-4	0.53	0.79	0.57	0.76
ХНУ-4	0.28	0.85	0.52	0.7	ВНУ-1	0.63	0.88	0.33	0.91
ЛНУ-1	0.42	0.84	0.42	0.8	ВНУ-2	0.56	0.82	—	0.68

ЛІТЕРАТУРА

1. Grabe W. Current developments in second language reading research. – TESOL Quarterly. – № 25, 1991. – P. 375–406.
2. Paran A. Reading in EFL: facts and fictions. – ELT Journal. – №50, 1996. – P. 25–34.
3. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» напряму підготовки 0304 «Міжнародні відносини». – К.: ВЦ КНТЕУ, 2001. – 36 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
6. Барабанова Г.В. Методика навчання профорієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія. / Г. В. Барабанова – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 315 с.
7. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрантів аграрних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: КНЛУ, 2007. – 217 с.
8. Петрашук О. П. Види тестового контролю у навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах / О. П. Петрашук // Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 15–17.
9. Рапопорт И. А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе / И. А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер. – Таллин: Валгус, 1987. – С. 74–77.
10. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. / С. К. Фоломкина – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

УДК 378^811.111

В. В. ЧЕРНИШ

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ГОВОРІННЯ

У статті розглянуто принципи навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння. Охарактеризовано підходи до формулювання принципів навчання, визначено загальнодидактичні і методичні принципи, подано типологію принципів навчання іноземної мови. Описано принципи навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння.

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, професійно орієнтоване говоріння, дидактичні та методичні принципи навчання іноземних мов.

В. В. ЧЕРНЫШ

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ГОВОРЕНИЯ

В статье рассмотрены принципы обучения будущих учителей английского языка профессионально ориентированного говорения. Автор характеризует подходы к формированию принципов обучения, определяет общедидактические и методические принципы, предоставляет типологию принципов обучения иностранным языкам, выделяет и описывает принципы обучения будущих учителей английского языка профессионально ориентированному говорению.

Ключевые слова: будущие учителя английского языка, профессионально ориентированное говорение, дидактические и методические принципы обучения иностранным языкам.

V. V. CHERNYSH

TEACHING PRINCIPLES OF THE FUTURE TEACHERS THE PROFESSIONAL ENGLISH ORIENTED SPEAKING

The article deals with principles of teaching the future English teachers the professional oriented speaking. The author characterizes the approaches towards formulating the principles, defines didactic and

methodological principles, gives the foreign languages teaching principles typology, singles out and describes principles of teaching the English teachers the professional oriented speaking.

Keywords: *the English teachers, professional oriented speaking, foreign languages principles.*

Успіх вивчення іноземної мови (ІМ) та професійно орієнтованого говоріння (ПОГ) залежить від принципів навчання згідно з якими відбувається навчання та керування навчального процесу.

Метою статті є опис принципів навчання майбутніх учителів англійської мови ПОГ. Для цього нам необхідно розв'язати такі завдання: 1) проаналізувати підходи у методиці викладання ІМ до формулювання принципів; 2) визначити номенклатуру загально дидактичних і методичних принципів навчання ІМ; 3) окреслити типологію принципів навчання ІМ; 4) виділити й описати принципи навчання майбутніх учителів англійської мови ПОГ.

Проаналізувавши праці дослідників, що займалися питанням принципів навчання, визначенням і формулюванням поняття «принцип навчання» (І. Л. Бим, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов, И. Л. Колесникова, О. А. Долгина, В. В. Краевский, А. В. Хуторской, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, С. В. Шатилов, А. Н. Щукин, Н. D. Brown), можна вважати, що в сучасній методиці викладання ІМ під принципом розуміють основне та первинне положення будь-якої теорії, методу, науки, що формулюється на основі обраного напрямку та відповідних йому підходів і приймається за аксіому. У своїй сукупності принципи визначають вимоги до системи навчання в цілому, рівня оволодіння виучуваної дисципліни та окремих її компонентів. Крім того, чітко сформульовані принципи навчання допомагають сформулювати мету навчання, визначити як і який зміст навчання відбирати, які засоби й методи навчання використовувати [15, с. 239].

Варто зазначити, що у дослідників немає чіткої типології принципів навчання. Так, І.Л.Колесникова виокремлює три групи принципів: 1) когнітивну (принцип автоматизації мовленнєвих одиниць; принцип використання внутрішньої мотивації; принцип використання особистого внеску користувача мови – його часу, зусиль, уваги, індивідуальних здібностей), 2) емоційно-психологічну (принцип «мовного Я», принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури виучуваної мови» і, 3) лінгвістичну (урахування впливу рідної мови на виучувану, принцип урахування особливостей виучуваної мови як проміжної мовної системи; принцип комунікативної спрямованості), [4, с. 33], А. М. Щукін виділяє чотири групи принципів навчання: лінгвістичні, психологічні, дидактичні та методичні, вказуючи при цьому, що всі принципи, які входять до цих груп тісно пов'язані між собою та утворюють єдину систему, що забезпечує досягнення поставленої мети навчання [15, с. 239–240].

Найбільш повною можна вважати типологію, запропоновану В. В. Сафоновою [10], яка на основі критичного аналізу наукової літератури, виділила п'ять основних груп принципів.

1. Соціально-педагогічні – орієнтовані на реалізацію цілей, що формують особистість користувача мови та спрямовані на формування вторинної соціалізації (принцип гуманітарної підготовки у контексті діалогу культур; навчання технології соціальної адаптації індивідууму до життя, що постійно змінюється; гуманізації міжособистісного навчального спілкування).

2. Психологічні – передбачають побудову моделі навчання ІМ, що базуються на розумових здібностях і емоційній поведінці користувачів мови (принцип діяльнісного підходу; поетапного формування іншомовної комунікативної компетенції та її складових; створення позитивного емоційного фону спілкування; особистісно-мотиваційний принцип).

3. Загальнодидактичні принципи, які є базовими для вивчення й викладання будь-якої навчальної дисципліни та ІМ, зокрема (принцип свідомості й активності; систематичності та послідовності; доступності та посиленості; творчої активності; проблемності; науковості; диференціації та індивідуалізації, наочності /функціонально адекватної/; зв'язку навчання із життям; міцності засвоєння; оптимізації; розвивального навчання тощо).

4. Лінгводидактичні принципи – розглядають ІМ як об'єкт вивчення (принцип комунікативно-функціонального і системного підходу до опису й дидактичної інтерпретації взаємозв'язку мови і культури; стилістичної диференціації; мінімізації; консеквентності; пояснювальної сили; оптимальності).

5. Методичні принципи навчання – відображають специфіку викладання ІМ, їх, зазвичай, поділяють на дві підгрупи: 1) загально методичні – універсальні для методики викладання будь-якої ІМ (принцип урахування особливостей рідної мови; інтеграції та диференціації; комунікативної спрямованості; домінуючої ролі вправ у всіх сферах оволодіння ІМ; паралельного вивчення ІМ і культури; функціональності; принцип підпорядкування мовних знань і мовленнєвих навичок комунікативним умінням; ситуативно-тематичного упорядкування й репрезентації навчального матеріалу; комплексності та диференційованості; концентризму; урахування спеціальності тощо) і, 2) окремі принципи (окремих методик). Вони специфічні та розробляються для кожної ІМ, або для викладання певного аспекту чи виду мовленнєвої діяльності (принципи апроксимації – навчання вимови, принципи навчання лексики, граматики, говоріння, читання, письма; усного випередження; принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності тощо). Таким чином, бачимо, що кожен учений вважає за потрібне викласти своє бачення системи принципів навчання. При цьому спостерігається перенесення принципів загальної або шкільної дидактики, лінгводидактики, до окремих методичних принципів і навпаки, окрім того, деякі з них дублюють один одного.

Розробляючи спецкурс «Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння», ми керуватимемося методичними принципами, проте у межах нашого дослідження нам доведеться спиратися і на перераховані вище групи принципів, більше того, вважаємо за необхідне уточнити, видозмінити перелік принципів з урахуванням специфіки курсу.

Перейдемо до опису принципів навчання, як одних із методичних засад, на яких будуватиметься навчання.

Пріоритетного значення надаємо принципу професійно-педагогічної спрямованості. На необхідність професійної спрямованості навчання наголошують багато дослідників (А. А. Вербицький, В. А. Сластенін, О. Б. Тарнопольський, D. M. Brinton, P. Master, D. M. Brinton, M. A. Snow, M. J. St. John та ін.). Під спрямованістю розуміють інтегральну характеристику мотивації діяльності, що визначається ієрархічною системою мотивів, установок особистості та виражається в інтересах, ставленні та цілеспрямованих зусиллях. Вона може вважатися основою поведінки вчителя. На думку В. А. Сластьоніна, професійна педагогічна спрямованість – це центральна ланка, без якої неможливо формування професійно важливих якостей особистості вчителя [11]. У свою чергу, А. А. Вербицький визначає необхідність реалізації професійно спрямованого навчання майбутніх педагогів у контексті майбутньої професійної діяльності шляхом відтворення у формах, методах реальних відносин розв'язання професійних завдань [2, с. 233]. Услід за А. М. Щукіним, ми вважаємо, що принцип професійної спрямованості залежить від урахування інтересів майбутніх учителів та їх майбутнього фаху. На практичних заняттях з ІМ цей принцип втілюється через педагогізацію і філологізацію навчального процесу, тобто він реалізується через відбір навчального матеріалу, застосування прийомів і методів викладання, а також координації різних дисциплін з урахуванням майбутнього фаху студентів [15, с. 234–235]. Ю. І. Пассов наголошує, що система фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ має бути не предметною, а професійно спрямованою, моделювати зміст і структуру діяльності педагога та передбачати диференційовану оцінку не стільки знань, скільки професійних умінь, професійної майстерності [7].

Реалізація цього принципу дозволяє: 1) набути базових професійних знань засобами англійської мови (через зміст текстів для аудіювання та читання, а також тематику для говоріння); 2) організувати базову підготовку майбутніх учителів ІМ, включаючи формування та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь, а також оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності; 3) готувати майбутніх учителів ІМ з урахуванням важливості не лише викладання ІМ (практичного володіння нею), але й викладання і вивчення матеріалу з іноземною мовою і культури; 4) забезпечити єдність мовної та методичної підготовки; 5) формувати методичну майстерність майбутнього вчителя ІМ; 6) удосконалити процес оволодіння студентами різноманітними педагогічними методами, технологіями, «мистецтвом» організовувати й запроваджувати ефективні прийоми та види навчальної діяльності; 7) сформувати позитивне ставлення до професійної комунікації.

Наступним принципом, що впливає із попереднього (розширює, надає йому можливості адекватно функціонувати) є принцип моделювання професійної діяльності або функціональності. Цей принцип запропоновано багатьма вченими, що займалися питанням професійної підготовки фахівців, у тому числі й учителя. Вказаний принцип передбачає моделювання змісту та структури педагогічної діяльності й реалізується шляхом запровадження до навчального процесу комплексу професійно орієнтованих завдань і вправ, причому головною вимогою до цих комплексів є охоплення основних типових професійних дій учителя ІМ (планування, організація та проведення уроків і позакласних заходів, участь у професійних семінарах, конференціях, доповіді на фахову тематику тощо).

Н. П. Волкова виділяє такі основні функції професійно-педагогічної комунікації: термінальні (функції — цілі), тактичні (функції — засоби) й операціональні (функції-прийоми) [3].

До термінальних входять навчальна, виховна, розвивальна функція, а також функція соціалізації. Групу тактичних функцій утворюють інформативна, експресивна, смислоутворювальна, діагностична, спонукальна, прогностична, культурологічна. Групу операційних функцій або функцій-приймів складають функції, що пов'язані із комунікативними стратегіями: координаційна, контактна, самостверджувальна та формоутворювальна [3, с.12-17]. Знання перерахованих вище функцій надають можливість учителю організувати й реалізовувати власне спілкування як цілісний і багатогранний процес.

Таким чином, втілення цього принципу до навчального процесу визначає: 1) організацію і технології навчання для свідомого й активного оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями, навичками; 2) включення завдань і вправ для оволодіння мовленнєвими функціями фахового спілкування, а саме: інформування, стимул до дії, висловлювання свого ставлення, переконання; 3) формування професійної позиції тощо.

Принцип моделювання професійної діяльності студентів регулюється наступними двома — принципом конгруентності та принципом забезпечення професійної комунікативності.

Отже, третій принцип конгруентності — з одного боку, це відповідність дій, змодельованих у навчальному процесі, реальній мовленнєвій поведінці у професійній сфері, а з іншого боку — це відповідність змісту професійної освіти інноваційному характеру професійної діяльності вчителя. Тобто, для адекватної професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ у мовному й методичному планах повинна бути певна відповідність (конгруентність) між «потрібним» та «тим, що готується». Принцип конгруентності визначає необхідний і достатній рівень фахової підготовки для якісної реалізації професійної діяльності.

Під принципом забезпечення професійною комунікацією ми розуміємо, створення умов для розвитку здатності особи до ефективного іншомовного професійно спрямованого спілкування. Тобто, процес формування комунікативної компетентності є не що інше, як модель процесу реального професійного спілкування. Реалізація цього принципу передбачає запровадження в навчальному процесі: 1) розігрування фрагментів уроків/занять іноземною мовою, здійснення зворотного зв'язку, корекції; 2) підготовку та представлення студентами публічних виступів у різних формах організації вербальної професійної комунікації (форма запитання-відповідь, фрагментів лекцій різного характеру (академічна лекція, лекція-занурення, лекція-дискусія, лекція-презентація, лекція-самопрезентація, відеолекція, міні-лекція, круглий стіл); 3) участь у рольових і ділових іграх; 4) обговорення та розв'язання професійних проблемних завдань; 5) пропозиція участі в дискусіях різного типу (професійна дискусія, регламентована дискусія, супервізія та інтервізія).

Звісно, принцип забезпечення іншомовної професійної комунікативності не функціонує без урахування принципу п'ятого принципу — автентичності. Його розуміємо як автентичність професійної діяльності, тобто студенти діють і спілкуються не в уявних ситуаціях і на якісь вигадані теми, а ті, що притаманні реальним професійним комунікативним ситуаціям і, таким чином, їх діяльність є реальною. З іншого боку принцип автентичності передбачає відбір лише автентичних навчальних матеріалів, друкованих і аудіотекстів для навчання.

Таким чином, як бачимо, простежується тісний взаємозв'язок та взаємозумовленість усіх описаних вище принципів.

На сьогоднішній день не викликає суперечки той факт, що великого значення для навчання іншомовного спілкування в цілому, та професійного зокрема, є створення реальних ситуацій. Більш того, багато дослідників за основну одиницю підготовки майбутнього вчителя беруть проблемну професійно орієнтовану ситуацію. В. А. Сластьонін висуває положення про те, що діяльність педагога можна інтерпретувати як безкінечний, неперервний ланцюжок прийняття і реалізації рішень, які виникають в різноманітних педагогічних ситуаціях [11]. Таким чином, логічно буде запропонувати шостий принцип ситуативно-тематичної подачі й організації навчального матеріалу.

Комунікативну ситуацію, ми (услід за І. А. Колесніковою) розуміємо як сукупність конкретних суб'єктивних і об'єктивних чинників, умов, обставин, стосунків, у яких відбувається комунікація [4, с.132–133]. Виходячи з мети нашого дослідження, комунікативна ситуація невід'ємна від освітньої. Загальновідомо, що складниками комунікативної ситуації є місце, час, учасники, цілі, завдання і предмет спілкування. У роботі педагога, як вказує І. А. Колеснікова, існують три комунікативні ситуації: 1) типові, 2) постановчі та 3) спонтанні [4, с. 133]. У типових ситуаціях учитель діє незалежно від своєї волі та бажання (проведення уроків іноземною мовою, знайомство з учнівською аудиторією, знайомство з колегами, проведення виховних заходів іноземною мовою). До постановчих комунікативних ситуацій дослідниця зараховує плановий виступ на визначену тему на методичному семінарі, конференції, виступ із доповіддю-презентацією тощо. До третього типу комунікативних ситуацій відносяться спонтанні ситуації, в яких учитель несподівано опиняється та мусить спонтанно реагувати або імпровізувати.

Таким чином, принцип ситуативно-тематичної організації подачі й організації навчального матеріалу реалізується шляхом запровадження до навчального процесу типових професійних і комунікативно-професійних ситуацій у їх межах тем та діяльності вчителя ІМ, у яких моделюються функції учителя ІМ.

Сьомий принцип – принцип інтеграції та диференціації. Цей принцип ми розглядаємо з двох позицій: 1) взаємозв'язку навчання мовленнєвої діяльності з домінантою на формування англomовної професійної компетентності в говорінні та 2) інтеграція виучуваних, дисциплін, що реалізується у міжпредметних зв'язках. Необхідно вказати, що ідея інтеграції достатньо повно розглянута на сьогоднішній день. Так, А. П. Беляєва під інтеграцією розуміє загальний принцип розвитку суспільства, науки, освіти, що забезпечує міждисциплінарну комплексність, узагальнення, ущільнення методів і засобів пізнання, вивчення педагогічних явищ і процесів, новоутворення в освітніх структурах [1]. М. М. Льовіна вбачає в інтеграції теоретичних знань і практичних умінь системоутворювальний чинник реалізації підготовки вчителя [5].

Суть цього принципу стосовно спецкурсу «Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння» полягає у тому, що передбачається комплексне оволодіння видами мовленнєвої діяльності, відображаючи їх специфіку, спираючись на їх взаємопов'язаність і взаємозалежність та врахування особливості функціонування їх основних аналізаторів, проте концентруючись на формуванні англomовної професійно орієнтованої компетенції в говорінні: набуття відповідних знань, формування мовленнєвих навичок говоріння та вмінь професійно орієнтованого діалогічного та монологічного мовлення. Інтеграція визначається тим, що формуючи у студентів уявлення про суть мовного явища, мовленнєвої навички або вміння, паралельно узагальнюються уявлення та знання базових категорій методики викладання іноземних мов [12, с. 228]. Специфіка цього принципу полягає також в інтеграції міжпредметних і міжаспектних зв'язків: ІМ виступає і засобом спілкування, і засобом педагогічної діяльності; відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь студентів, цілеспрямований розвиток мовлення з урахуванням його аспектів (вимовний, лексичний, граматичний).

Цей принцип реалізується через відповідну організацію у межах одного циклу (модуля) навчання: 1) введення у ситуацію спілкування (рефлексивний аналіз власного досвіду) (preliminary discussion); 2) читання /аудіювання текстів на професійну тематику, що ілюструють певну ситуацію з подальшим їх обговоренням; 3) навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення на основі професійних задач, розігрування рольових і ділових ігор; 4) навчання підготовленого професійно орієнтованого монологічного мовлення (письмо виступає

як засіб навчання) (презентація, виконання проєктів, підготовка тез і презентацій, доповідей, виступів тощо) на основі професійних задач; 5) навчання спонтанного професійно орієнтованого монологічного мовлення.

Восьмий принцип організації спецкурсу є принцип модульності структурного змісту. На сьогодні у методичній науці немає єдиного визначення поняття «модуль». У літературі під «модулем» розуміють основну технологію дидактичного процесу, зміст якої збігається з окремою навчальною темою [6]. Ще одним трактуванням модуля є те, що модуль є складовою частиною структурованого змісту, що синтезує ключові проблеми фундаментальних наук або проблеми і питання професійних дисциплін [8]. Т. Ю. Тамбовкіна розглядає модуль як автономну дидактичну одиницю, що відповідає семестровому обсягу змісту матеріалу [13]. Услід за О. М. Солововою під модулем ми розуміємо навчальний курс або його автономну частину, що має цільову програму дій, необхідне програмне та навчально-методичне забезпечення, достатнє для побудови різних освітніх траєкторій у його межах, що легко поєднується з іншими модульними курсами, а за необхідності його зміст, організаційну форму й обсяг можна видозмінити за рахунок гнучкості його структури [12, с. 230–231]. Використання модульної системи дає можливість постійно та швидко реагувати на зовнішні зміни (цілі навчання, вимоги до підготовки спеціалістів тощо) шляхом додавання або вилучення окремих модулів, розширення або звуження їх змісту, встановлення гнучкої послідовності модулів у межах навчальної дисципліни. Відповідно, модульне навчання у межах розробленого спецкурсу організується згідно запропонованих модулів, які, у свою чергу, є закінченими і самостійними одиницями навчальних циклів — з одного боку, з іншого — вони є банком інформації.

Описаний принцип реалізується: 1) через модульну подачу та вивчення матеріалу, у межах яких виділяються окремі блоки; 2) в уніфікуванні структури навчального процесу; 3) через єдину систему презентації навчального матеріалу, методичних матеріалів, контролю рівня засвоєння відповідних знань і формування навичок і вмінь.

Наступний, дев'ятий принцип визначимо як принцип гнучкості та нелінійності. Поділяючи думку О. М. Соловової, яка слідом за П. А. Юцявичене, трактує цей принцип як з позиції вільного моделювання спецкурсу в інтересах окремої групи, навчального закладу, так і з позицій окремого учня, навчальної ситуації в цілому [12]. Нелінійність побудови спецкурсу, на відміну від лінійних, де всі теми подаються послідовно, передбачає варіювання структурної організації модулів, послідовності їх опрацювання. Як бачимо, два попередні принципи тісно взаємопов'язані та взаємозумовлюють один одного.

Враховуючи специфіку нашого курсу, слід брати до уваги специфічні принципи, що використовуються у методичній науці.

Відтак, до таких принципів можна віднести принцип рефлексивності.

У психології рефлексія визначається як усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами зі спілкування. У психологічному словнику зазначено, що у процесі рефлексії бере участь принаймні шестеро: індивід, яким він є насправді; індивід, яким він сам себе бачить; індивід, яким він сприймається іншому, та ті ж три позиції зі сторони іншого [9, с. 320].

На сьогодні, рефлексія вважається основою професійного розвитку, корекції та оцінювання рівня професійної компетентності вчителя. О. М. Соловова у монографії вказує, що стосовно розвитку вчителя, його здатність до рефлексії нерозривно пов'язано із формуванням усього комплексу професійних умінь [12, с. 109].

Предметом рефлексії є різні етапи професійної діяльності вчителя ІМ: починаючи від планування занять та підготовки різноманітних навчальних матеріалів, проведення уроку, виступ з доповіддю і закінчуючи оцінюванням власної діяльності (досягнутих цілей, успіх/невдача) та формулювання перспектив подальшого професійного зростання.

Для навчання ПОГ особливо важливим є погляд на самого себе з позиції аналізу власної діяльності, її самоаналізу та наступної самокорекції. Крім того, це дозволяє не тільки встановити недоліки та переваги у власному процесі вивчення ІМ, сформувати свій стиль навчання, формування більш свідомого аналізу й опису цього процесу, але й, що важливо для вчителя — навчити цього інших.

Цей принцип реалізується через залучення питань до аналізу власного досвіду у вивченні та викладанні ІМ, а також проблемних ситуацій, які створюються на основі різноманітних точок зору або шляхів розв'язання реальних проблем. Як підкреслює О. М. Соловова, зіштовхування різних бачень однієї і тієї ж проблеми одночасно стає основою і каталізатором рефлексії [12].

Таким чином, навчання майбутніх учителів англійської мови має відбуватися на основі принципів: професійно-педагогічної спрямованості, моделювання професійної діяльності або функціональності, який регулюється принципами конгруентності та принципом забезпечення професійної комунікативності. Останній не повно функціонує без урахування принципу автентичності. Важливими принципами, на основі яких має реалізуватися навчання — це принцип ситуативно-тематичної подачі й організації навчального матеріалу й інтеграції та диференціації. Чільне місце посідають принципи організації змісту навчання — модульності структурного змісту, а також гнучкості та нелінійності організації змісту навчання. Навчання ПОГ не може ефективно запроваджуватися у підготовку вчителя ІМ без урахування принципу рефлексивності.

Перспективами подальших досліджень ми вбачаємо у розробці змісту навчання в межах спецкурсу «Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння» та запровадження його в навчальний процес ВНЗ, що готують майбутніх учителів ІМ та англійської зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. — СПб.: Радом, 1996. — № 4. — С. 94–100.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / Андрей Александрович Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник / Наталія Павлівна Волкова. — К.: ВЦ «Академія», 2006. — 256 с.
4. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / Колесникова И. Л., Долгина О. А. — М.: Дрофа, 2008. — 431 с.
5. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования / М. М. Левина. — М.: Академия, 2001. — 272 с.
6. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. — Волгоград: Перемена, 1995. — 152 с.
7. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Ефим Израилевич Пассов. — М.: Просвещение, 1988. — 223 с.
8. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. — М.: Пед. общество России, 1999. — 354 с.
9. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1983.
10. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996. — 238 с.
11. Сластёнин В. А. Педагогика / Виталий Александрович Сластёнин. — М.: Издательский Дом «Магистр-Пресс», 2000. — 488 с.
12. Соловова Е. Н. методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография / Елена Николаевна Соловова. — М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с.
13. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 4. — С. 77–84.
14. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. — М.: Астрель; АСТ «Хранитель», 2007. — 746 с.

С. К. СТОРОЖУК

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ФАХОВОЇ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ТЕХНІКУМАХ І КОЛЕДЖАХ

У статті проаналізовано важливість застосування диференційованого підходу при вивченні фахової іноземної лексики на заняттях з іноземної мови ВНЗ I–II рівнів акредитації, висвітлено умови його ефективного використання. Проаналізовано досвід викладачів іноземної мови, що займалися проблемою навчання студентів іноземній фаховій лексиці та проблемою застосування диференційованого підходу на уроках англійської мови зокрема. Обґрунтовано нові можливості уроку іноземної мови при застосуванні диференційованого підходу до студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Ключові слова: диференційований підхід, ВНЗ I–II рівнів акредитації, фахова іноземна лексика.

С. К. СТОРОЖУК

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИКУМАХ И КОЛЕДЖАХ

В статье проанализирована важность применения дифференцированного подхода при изучении профессиональной иноязычной лексики на занятиях по иностранному языку в вузах I–II уровней аккредитации, высветлены условия его эффективного применения. Проанализирован опыт преподавателей, занимавшихся проблемой обучения студентов иностранной профессиональной лексике и проблемой применения дифференцированного подхода на уроках английского языка в частности. Обоснованы новые возможности урока английского языка при применении дифференцированного подхода к студентам высших учебных заведений I–II уровней аккредитации.

Ключевые слова: дифференцированный подход, вузы I–II уровней аккредитации, профессиональная иноязычная лексика.

S. K. STOROZHUK

THE DIFFERENTIATIVE APPROACH IN LEARNING PROFESSIONAL BELONGING TO ANOTHER LANGUAGE LEXICOLOGY DURING THE STUDYING THE FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL SCHOOLS AND COLLEGES

The importance of usage of the differential method when teaching professional foreign lexicology in colleges and technical colleges is analyzed in this article. The conditions of successful usage of the differential method are lightened here. The experience of the teachers dealt with the problem of teaching of the professional foreign lexicology and the problem of using of the differential method at English lessons is analyzed. The new possibilities of English lessons when using differential method in colleges are substantiated here.

Keywords: differential method, colleges and technical colleges, professional foreign lexicology.

Умови сучасної дійсності, що стрімко змінюються, пред'являють все нові, вищі вимоги до випускників вузів зокрема, і до рівня володіння ними іноземними мовами.

Конкурентоспроможні фахівці нині повинні вміти не тільки прочитати і перекласти літературу за фахом, а й володіти достатніми навичками для вміння підтримки бесіди і ведення дискусій на професійні та ділові теми, здібностями знайти потрібну інформацію в Інтернеті чи будь-яких інших іноземних джерелах. У зв'язку з тим, що цілі вивчення іноземних мов у ВНЗ I–II рівнів акредитації змінилися і розширилися, виникає необхідність використання інноваційних технологій і методів, особливо на рівні профільного навчання мовам.

Як відомо, ознакою сучасного періоду розвитку є перехід до інформаційного суспільства. В умовах такого суспільства сприйняття і розуміння іноземної мови є одним із способів

одержання інформації під час прослуховування новин, перегляді освітніх і розважальних передач, а також у процесі навчання.

Інтеграція України з міжнародним освітнім простором, проходження стажувань на фірмах за кордоном, можливості спілкування з носіями мови також підвищують необхідність володіння навичками та вміннями сприйняття іноземної мови. Ці уміння є важливими навчальними і професійно-орієнтованими для студентів, а їх формування є однією з основних цілей вивчення іноземних мов у вузах I–II рівнів акредитації.

Вивчення вітчизняних і зарубіжних джерел, а також досвід практичної діяльності свідчать, що на сучасному етапі йде активний пошук шляхів вдосконалення та модернізації процесу викладання іноземних мов у вищій школі. Збільшені вимоги до випускників вищих навчальних закладів і реалії життя ставлять перед викладачами завдання вивчати і впроваджувати в навчальну практику найбільш ефективні методики і технології, поєднувати традиційні і інноваційні методи в навчанні, творчо розвивати набутий теоретичний і практичний досвід викладання дисципліни.

На сучасному етапі необхідною умовою навчання є впровадження таких методик, які би більш ефективно розкривали потенціал студентів, їх інтелектуальні, творчі і моральні якості та сприяли підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, активізували їхню пізнавальну діяльність, спонукали до творчого пошуку та самовдосконалення.

Іноземна мова як навчальна дисципліна сприяє створенню умов, необхідних для розвитку культурних та особистісних якостей студентів. Загальновідомо, що на різних етапах розвитку суспільства кожне покоління має володіти іноземними мовами значно краще, ніж попереднє. На сучасному етапі розвитку з'являється необхідність якісної зміни процесу викладання для покращення професійної підготовки учнів.

Модернізація процесу викладання іноземних мов у вищій школі спричинила необхідність використання нового, так званого диференційованого підходу до викладання дисципліни. Базовими положеннями цієї методики є спрямованість на розвиток особи, яку навчають як активного суб'єкта навчальної діяльності, підвищення ролі самостійної роботи, контролю і самоконтролю за перебігом і результатами оволодіння іноземною мовою.

Актуальність проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців підтверджується висновками вітчизняних вчених А. М. Алексюк, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, Г. О. Козлакова, І. М. Козловська, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, Л. П. Пуховська, В. В. Рибалка, О. Г. Романовський, В. А. Семиченко, С. О. Сисоева та ін. Питання організації навчального процесу у вузах I–II рівнів акредитації розглядали О. О. Гаврилюк, О. С. Домінський, В. Т. Лозовецька, Н. С. Журавська, Л. І. Костельна, С. М. Мамрич, Г. О. Шемелюк. Іншомовну фахову літературу як таку, що сприяє оволодінню професійними знаннями та вміннями у певній галузі розглядали Л. А. Абраменко, В. Б. Григоров, З. І. Кличнікова, М. В. Ляховицький, О. С. Троянська, С. К. Фоломкіна та ін. Л. В. Сухова, С. Г. Тер-Мінасова вважають, що іншомовні фахові тексти належать до функціонального стилю наукової прози. Проблемою навчання іншомовної фахової лексики займалась значна кількість методистів, зокрема З. І. Кличнікова, Б. В. Беляєв, Л. Ю. Куліш, М. І. Жинкін, Н. К. Скляренко, В. Д. Борщовецька.

Вивчення педагогічної та методичної літератури, за темою дослідження, показало що, незважаючи на численні пошуки стосовно формування вмінь та навичок роботи з іншомовною фаховою літературою, поза увагою дослідників залишились важливі аспекти формування у студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації вміння роботи з іншомовною фаховою літературою.

Мета статті – розглянути можливості застосування диференційованого підходу в процесі формування в майбутніх молодших спеціалістів технічного профілю вміння роботи з іншомовною фаховою літературою.

Актуальність дослідження полягає в тому, що процес засвоєння знань має індивідуальний характер, але багато в чому однаковий у студентів окремої групи. Враховуючи загальні психологічні особливості їх, ми цим забезпечуватимемо розуміння матеріалу кожним студентом. Але досягти цього нелегко, оскільки здібності до навчання в студентів різні. Щоб студент на занятті постійно був зайнятий виконанням посильного завдання, необхідно глибоко вивчивши індивідуально-психологічні відмінності студентів, відповідно поєднувати

фронтальні, індивідуально-групові та індивідуальні форми роботи. Значну допомогу тут надають диференційовані завдання.

З цією метою потрібно: виявити можливості уроку іноземної мови для застосування диференційованого підходу до студентів, проаналізувати досвід викладачів іноземної мови із застосування диференціації процесу навчання на заняттях іноземної мови, вивчити вітчизняний і зарубіжний досвід індивідуалізації й диференціації навчання, дібрати методи й прийоми із застосування індивідуального підходу до студентів на заняттях з іноземної мови; перевірити ефективність застосування диференційованого підходу до студентів на заняттях з іноземної мови.

Виявлення оптимальних шляхів організації навчання англійської мови, що враховують індивідуальні відмінності студентів і рівень розвитку їх здатності до навчання, визначення ефективних методів і прийомів застосування диференційованого підходу на уроках англійської мови має стати пріоритетним.

Обов'язковим елементом навчання є аналіз, який не лише відображає результати діючої моделі, а й становить основу для коригування та подальшого її вдосконалення, показує рівень навчання групи загалом і окремо взятих студентів. Успішне здійснення диференційованого навчання можливе за умов, коли викладач: уміє передбачати труднощі, що можуть виникнути в студентів під час засвоєння матеріалу; враховує загальну готовність своїх підопічних до наступної діяльності, тобто рівень сформованих знань, здатність самостійно працювати, ставлення до роботи; використовує в системі диференційовані завдання індивідуального та групового характеру; проводить перспективний аналіз, для чого планується завдання, чому їх треба використати на цьому етапі уроку, як продовжити роботу на наступних заняттях.

Заняття з іноземної мови як основна організаційна одиниця навчального процесу є його частиною і водночас самостійною, цілісною ланкою. Вимогами до нього є різноманітність форм роботи, мотиваційне забезпечення навчальної діяльності. Забезпечити виконання цих вимог можна лише за умови використання диференційованого навчання.

Навчальний процес з іноземної мови в сучасному коледжі або технікумі – це насамперед, спільна діяльність викладача і студента, де студент є суб'єктом навчання і спілкується нарівні з викладачем. Вступаючи в стосунки співробітництва, викладач орієнтується не на функції студента, згідно з якими він має виконувати вправи, вчити лексику та вирази, читати і перекладати тексти тощо, а на його особистість і перспективи його розвитку.

Диференційований підхід передбачає створення для кожного студента таких умов, за яких він не втрачав би віри в свої сили, а працював стабільно відповідно до своїх можливостей упродовж усього періоду навчання. Стабільне навчання сприяє розвитку здібностей і загальному успіху навчання. Однак це можливо лише за умови, якщо диференціація є органічним елементом системи навчання.

Урахування особистісних якостей, що і є основою використання диференційованого підходу, дає можливість прогнозувати процес навчання відповідно до інтелектуальних можливостей, інтересів, рівня готовності до оволодіння фаховою іноземною мовою, типологічних та індивідуальних особливостей.

Отже, використання диференційованого підходу в навчанні студентів фахової іншомовної лексики у ВНЗ I–II рівнів акредитації є ефективним за певних умов:

Якщо в процесі навчання іноземній мові показувати студентам, як можна використовувати наявні в них знання, навички й уміння.

Підходити по-різному до роботи над навчальним матеріалом і формування навичок володіння фаховою іншомовною лексикою.

Організуючи спілкування на основі засвоєного матеріалу, потрібно створити сприятливі умови, що спонукають до діалогу: не показувати свого роздратування через невміння студента виконати завдання, вселяти в студентів впевненість у тому, що вони просуваються в оволодінні мовою, більше відзначати їх успіхи, ніж невдачі.

У процесі вивчення фахової іншомовної лексики потрібно ширше використовувати завдання комунікативного характеру.

Необхідно встановлювати міжпредметні зв'язки, що торкаються спеціальних предметів.

Треба ставити перед студентами проблемні питання, щоб стимулювати їхню інтелектуальну активність.

Усіляко розвивати в студентів інтерес до досліджуваної мови організацією процесу вивчення і використання змістовного матеріалу, щоб зумовити в них позитивну мотивацію.

Ширше використовувати індивідуальну та групову роботу у взаємодії і взаємозв'язку, що не тільки буде активізувати кожного, а й сприятиме згуртуванню колективу.

Під час проведення роботи зі студентами необхідно уважно придивлятися, як відбувається оволодіння навчальним матеріалом різними студентами, і надавати допомогу тим, хто її потребує, використовуючи диференційовані завдання та роздатковий матеріал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тер-Минасова С. Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков / С. Г. Тер-Минасова – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 152 с.
2. Сухова Л. В. Контекстуальная связь предложений / Л. В. Сухова – К.: Вища школа, 1982. – 160 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1988. – 560 с.
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
5. Борщовецька В. Д. Вправи для навчання англійської фахової лексики студентів-економістів / В. Д. Борщовецька // Іноземні мови. – 2003. – №3. – С. 24.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 128 с.
7. Мірошніченко Е. В. Навчання професійної лексики студентів-економістів під час усномовленнєвого спілкування в непрофесійних сферах комунікації (початковий етап, англійська мова); автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Мірошніченко. – К., 1996. – 276 с.
8. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.

УДК 338.43.008.04

Н. Г. ГОРОДЕЦЬКА

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті охарактеризовано особливості і досвід викладання іноземних мов. З метою удосконалення навчання іноземних мов на основі сучасних підходів розроблено типові програми підготовки бакалаврів інженерів-педагогів, які передбачають два етапи: 1) систематизацію та вдосконалення знань, отриманих у школі, підготовку студента до самостійної роботи; 2) вивчення основ технічного перекладу і вузькофахової лексики. Така структура вивчення іноземних мов є методичним комплексом, який спрямований на підготовку студентів до фахової комунікації і є важливим чинником євроінтеграційних процесів.

Ключові слова: іноземні мови, методи викладання, процес навчання, форми навчання.

Н. Г. ГОРОДЕЦКАЯ

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ БУДУЩИМИ ИНЖЕНЕРАМИ-ПЕДАГОГАМИ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье охарактеризованы особенности и опыт преподавания иностранных языков. С целью усовершенствования обучения иностранным языкам на основе современных подходов разработаны типичные программы подготовки бакалавров инженеров-педагогов, которые предусматривают два этапа: 1) систематизацию и совершенствование знаний, полученных в школе, подготовку студента к самостоятельной работе; 2) изучение основ технического перевода и узкопрофессиональной лексики. Такая структура изучения иностранных языков является методическим комплексом, который

направлен на подготовку студентов к профессиональной коммуникации и является важным фактором евроинтеграционных процессов.

Ключевые слова: иностранные языки, методы преподавания, процесс учебы, формы учебы.

N. HORODETSKA

IMPROVEMENT OF STUDIES OF FOREIGN LANGUAGES IN EDUCATION OF ENGINEER TEACHERS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

The article deals with the peculiarities of teaching activity at department of foreign languages. With the purpose of teaching improvement of foreign languages on the basis of modern approaches the typical bachelors programs of engineers-teachers are developed which foresee two stages: 1) systematization and perfection of the knowledges got at school, training of student to independent work; 2) study of bases of technical translation and special-purpose vocabulary. Such study structure of foreign languages is a methodical complex which is directed on training of students to professional communication and is the important factor of eurointegration processes.

Keywords: teaching methods, foreign languages, teaching process, teaching forms.

У сучасних умовах розбудова системи освіти, у тому числі інженерно-педагогічної, та її удосконалення мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [1, с. 3–4; 2, с. 4–6], тому завданням освіти нині є адаптація знань фахівців до єдиних європейських освітніх критеріїв і стандартів. Відповідно до Болонської декларації студенти повинні мати право на одержання таких освітньо-професійних рівнів, які будуть ефективно використовуватися не тільки в тих країнах, де вони їх одержали, а й у країнах ЄС [3, с. 135].

Поряд з фаховими знаннями сучасний інженер-педагог загальноосвітнього та професійного повинен володіти кількома мовами, що забезпечує основу для динамічного розвитку і самореалізації в нашій країні та об'єднаній Європі. Розвиток співпраці з міжнародними організаціями, участь у міжнародних програмах і проектах – важливий напрям здійснення євроінтеграційного процесу України. Сьогодні навчання іноземної мови здійснюється практично в штучному середовищі. Реально лише під час практичних занять з мовних дисциплін і роботи в Інтернеті у студента є умовне мовне середовище, де він може використовувати свої знання та іноземну мову як засіб комунікації.

Удосконалення навчання іноземних мов інженерів-педагогів, розроблення теоретико-методологічних засад і проектування предметного та виробничого середовища, використання компетентнісного підходу на основі сучасних ефективних методик викладання, що забезпечують у результаті відповідний рівень володіння іноземною мовою фахівцем, який був би здатний використовувати мову в будь-якій сфері комунікації, застосовував би знання з іноземної мови для задоволення особистих чи публічних потреб, що дає змогу бути професіоналом в освітній сфері.

Питанням удосконалення вивчення іноземних мов посвячено чимало теоретичних і науково-прикладних робіт. На сьогодні досить детально розроблено теоретико-методологічні засади вивчення іноземних мов [4, с. 40–41] з врахуванням сучасних вимог до викладання іноземних мов, досліджено психологічні особливості використання нових технологій навчання іноземної мови [5, с. 27; 6, с. 101–107; 7, с. 623–625] у тому числі студентами немовного профілю, на практиці широко впроваджують сучасні методи навчання [8, с. 126–127; 9, с. 15; 10, с. 4–5; 11, с. 76–77]. Загалом класифікація методів навчання іноземних мов викликає певні труднощі, тому що є досить багато найрізноманітніших ознак. Залежно від того, який аспект мови переважає у навчанні, метод має назву граматичного чи лексичного. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи діляться на перекладні та безперекладні (прямі), усні та навчання читання, залежно від надходження

іншомовної інформації: візуальні, аудіо-візуальні; залежно від зв'язку методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний тощо.

Разом з тим додатково потребують вивчення і вирішення проблеми удосконалення навчання іноземних мов фахівців нефілологічного профілю і зокрема інженерів-педагогів для набуття відповідного рівня володіння іноземною мовою, який би дав змогу спілкуватися з іноземними колегами, отримувати від них інформацію, ефективно її використовувати і обмінюватися досвідом.

Метою статті на основі узагальнення характеристик методів та засобів навчання є удосконалення підходів до вивчення іноземних мов студентами шляхом створення предметно-виробничого середовища, що забезпечить поліпшення процесу оволодіння іноземними мовами майбутніми інженерами-педагогами.

Компетентність фахівця є безперечно певним освітнім результатом. На практиці, зазвичай, не мають претензій до рівня технічних знань майбутніх фахівців, проте відзначають деяку невпевненість випускників і брак досвіду під час застосування знань у процесі прийняття рішень, окремо є потреба у підвищенні рівня комунікативних навичок і знань з іноземної мови. У Львівському національному аграрному університеті компетентність інженера-педагога трактують як динамічну комбінацією знань, умінь, навичок і здібностей, формування і розвиток яких є метою освітньої програми. Комунікативні компетентності і знання іноземних мов формують в різних розділах курсу навчання і оцінюють на його різних стадіях.

Під час навчання іноземним мовам, викладачі кафедри застосовують такі форми навчання: індивідуальні, групові, практичні заняття, організація самостійної роботи студентів, консультації, гуртки, тощо. Серед сучасних підходів до методів навчання: пояснювально-ілюстративний; репродуктивний; проблемний; частково-пошуковий (евристичний); дослідницький; організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності; методи контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання тощо.

На всіх освітніх рівнях впроваджують такі методи навчання, які б найповніше відповідали здатності різних за психологічним типом студентів оволодівати комунікативними вміннями згідно з їх специфічними потребами. Загалом умовні кваліфікаційні рівні володіння іноземною мовою відповідають міжнародним [12, с. 140–141]: А - елементарний користувач (А1 – початковий, А2 – середній); В – незалежний користувач (В1 – базовий рівень, В2 – вищий рівень); С – досвідчений користувач (С1 – базовий рівень, С2 – компетентний).

Викладачі кафедри працюють над удосконаленням організаційних форм навчального процесу відповідно до вимог сучасної педагогіки, використовують індивідуальні підходи до засвоєння знань та враховують особисті якості студента і його спроможність плідно працювати. Проведення практичних занять згідно з вимогами Болонського процесу передбачає залучення сучасних технологій та матеріально-технічного забезпечення. Одним з найнеобхідніших моментів інтеграції національної вищої освіти з Європейським освітнім простором є зменшення кількості студентів у групах на практичних заняттях на половину до 10-11 чоловік, що значно розширить можливості викладача для індивідуального підходу у викладенні матеріалу та оцінюванні знань. Успішність студентів контролюють за допомогою низки методів і засобів. Академічні успіхи студента реєструють згідно прийнятих норм з обов'язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS.

Загалом навчальний процес в сучасних умовах спрямований на реалізацію змісту вищої освіти на підставі державних стандартів і кваліфікаційних вимог до фахівців та з урахуванням інваріантів, що дають змогу або продовжити освіту у будь-якому закордонному ВНЗ, або отримати відповідну кваліфікацію за кордоном на основі певного закінченого циклу освіти.

Організація навчального процесу повинна базуватися на принципах достатності наукового, пізнавального, інформаційного, методичного забезпечення [13, с. 231; 14, с. 95; 15, с. 5–7], що здатне формувати основу для самостійного творчого опанування і осмислення знань та прояву творчої і дослідницької ініціативи, мати яскраво виражену прагматичну спрямованість. Відповідно до недавно розроблених на кафедрі типових програм з іноземних мов навчання всім видам мовленнєвої діяльності передбачено у комплексі, необхідному для:

усного спілкування у сфері професійної діяльності; читання спеціальної літератури та матеріалів преси з витяганням професійно релевантної інформації; ділового листування та ведення документації із застосуванням сучасних засобів комунікації; перекладу інформації за фахом з іноземної мови; написання різного роду письмових робіт у професійно-орієнтованій сфері (резюме, доповіді, реферати, есе тощо) в результаті творчого осмислення та змістовно-стилістичного аналізу автентичних матеріалів. Таким чином, вивчення іноземної мови майбутніми інженерами-педагогами спрямоване на практичне володіння іноземною мовою, що має на меті досягнення такого рівня, який повинен забезпечити змогу спілкуватися нею в обсязі тематики, обумовленої програмою, отримувати й передавати наукову інформацію.

У розроблених типових програмах зафіксували сучасні дидактичні принципи навчання іноземним мовам, що полягають у комплексному професійно-орієнтованому вивченні іноземної мови на основі кредитно-модульної системи, як технології, на базі якої здійснюється навчання комунікації в різних сферах і ситуаціях спілкування з метою вирішення професійних завдань. На кафедрі іноземних мов використовують такі принципи навчання: професійна спрямованість; розвиток навичок самостійної роботи; використання сучасних методик і інформаційних технологій; гнучкість у навчанні.

Відповідно до запропонованої схеми у розроблених типових програмах вивчення дисципліни Іноземна мова (за професійним спрямуванням) умовно можна поділити на два послідовні етапи.

Перший етап передбачає систематизацію та вдосконалення знань, отриманих у школі, підготовку студента до самостійної роботи. Тематична та граматична складові цього етапу повинні охоплювати комунікативні ситуації, як найбільш поширені під час оволодіння гуманітарними, соціально-економічними, природничо-науковими предметами, так і ті, що можуть виникнути у студентів під час практики за кордоном. На цьому етапі студенти поповнюють і активізують знання, набуті у загальноосвітній школі, вивчають морфологічні структури, синтаксичні конструкції, побутову й культурологічну тематику. Для узагальнення шкільного курсу та систематизації знань доцільно виокремити два перші модулі.

На початку другого етапу студентів готують до технічного перекладу. Це дасть змогу сформувати у студентів базові знання з фаху іноземною мовою. Акцентування уваги під час практичних занять на базовій галузевій тематиці підготує студентів до подальшої інтеграції у фахову сферу та самостійної роботи з мультимедійними системами навчання. Тематична та граматична складові цього етапу повинні охоплювати комунікативні ситуації, що виникають під час вивчення предметів професійної та практичної підготовки. Другий етап завершують вивченням вузькофахової лексики, оскільки студенти освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» переважно володіють необхідними знаннями з обраного фаху і відповідно готові сприймати такі тексти іноземною мовою. Крім того, поглиблене вивчення фахової лексики дасть змогу студентам працювати в Інтернеті на сайтах іноземними мовами, де можна знайомитися з найсучаснішими досягненнями інженерно-педагогічної освіти.

Реалізація розроблених програм вимагає удосконалення навчально-методичної роботи, що спрямована на розвиток особистості студента, сприятиме оволодіння іноземними мовами на достатньому для розуміння інформації в відповідних галузях. Удосконалення роботи передбачає складання методичних вказівок і посібників з базового курсу іноземної мови; складання методичних вказівок для забезпечення викладання в групах поглибленого вивчення мови; складання навчальних посібників для професійно-орієнтованого навчання іноземної мови; складання методичних вказівок для аспірантів; підвищення наукового рівня – підготовку дисертаційних досліджень, пов'язаних з тематикою дослідження та науковими розробками кафедри; підбір оригінального автентичного матеріалу, що дозволить вивчати іноземну мову за різними рівнями підготовленості студентів; підготовку студентів до захисту дипломів іноземною мовою; проведення олімпіад і поглиблене вивчення іноземних мов у студентському гуртку.

Загалом навчальний процес удосконалюється шляхом впровадження нових форм навчання при збереженні позитивних елементів традиційних форм навчання: активних методів навчання іноземної мови; інтенсивних форм навчання; використання рольових і ділових ігор; застосування методу проектів; складання комп'ютерних презентацій і алгоритмів

комп'ютерного перекладу; організація навчального матеріалу у вигляді модулів; застосування мультимедійних технологій навчання (словники, тезауруси, перекладачі, комп'ютерне читання, тестування, аудіо і відеозаписи відповідей студентів, використання аудіо і відеоматеріалів тощо).

Розроблені схеми навчання у типових програмах враховують зміст підготовки фахівців і організацію навчального процесу на кафедрі в умовах створення загальноєвропейського освітнього простору. Запровадження системи кредитів забезпечує як диференційно-розрізняльну, так і накопичувальну функції, що сприяє мобільності студентів і викладачів; впроваджує високоякісні стандарти вищої освіти на основі європейських засад вищої освіти (запровадження програм, курсів, модулів із «європейським» змістом); орієнтує на навчання протягом усього життя і спільну працю ВНЗ і студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів. При цьому основні принципи полягають у наступному: підготовка фахівця здійснюється як наскрізна, послідовна, цілісна система; реалізація стандартів освіти сучасності змістовно та організаційно здійснюється на базових позиціях – самостійність і творча активність того, хто навчається і хто навчає, удосконалення свого фахового рівня протягом усього життя; загалом зміст освіти передбачає гуманістичність, фахову глибину і досконалість на основі використання інноваційних технологій.

Розроблені програми спрямовані на формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає: спрямування організації і змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір; оптимізацію кадрового забезпечення; комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності. Загалом реалізація положень Болонської декларації у контексті євроінтеграційних процесів повинна враховувати детальне ознайомлення з документацією щодо впровадження положень цієї декларації та євроінтеграції, матеріалами, що розкривають сутність процесів у вищій школі, необхідних для приєднання до європейського освітнього простору; оновлення форм організації навчально-виховного процесу та запровадження освітніх інноваційних педагогічних, інформаційно-комунікативних технологій та нових дидактичних прийомів тощо; сприяння мобільності та конкурентоспроможності випускників ВНЗ на ринку праці в різних галузях економічної діяльності України та інших держав шляхом формування позитивної мотивації до вивчення іноземних мов та запровадження зазначених схем і технологій.

Удосконалення вивчення іноземних мов у ВНЗ повинно бути комплексним професійно-орієнтованим на основі кредитно-модульної системи як технології навчання, на базі якої тренують комунікації в різних сферах і ситуаціях спілкування з метою вирішення професійних завдань. Підготовка фахівця інженера-педагога передбачає на основі розроблених схем, що реалізовані у типових бакалаврських програмах, відповідний рівень володіння іноземними мовами, який дає змогу застосовувати набуті навички в сферах професійної комунікації, використовувати знання з іноземної мови для задоволення особистих чи публічних потреб, бути професіоналом в освітній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех П. О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П. О.Бех, Л. В. Биркун // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3–8.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
3. Зубаль Н. Г. Сутність принципів кредитно-модульної технології навчання іноземної мови / Н. Г. Зубаль, С. Р. Добровольська, Н. Б. Гавришків // Болонський процес: проблеми і перспективи Львівського державного аграрного університету. Матеріали. наук.-метод. конференції. – Львів: Львівський ДАУ, 2006. – С. 134–136.
4. Николаева С. Ю. Современные подходы к преподаванию иностранных языков / С. Ю. Николаева, О. М. Шерстюк // Иностранные языки. – 2002. – № 1. – С. 39–46.
5. Городецька Н. Г. Психологічні особливості використання нових технологій навчання іноземної мови у немовному вчз / Н. Г. Городецька // Наука та практика: Інновація 2007: збірник матеріалів науково-практичної конференції, 4–8 червня 2007 р. – Т.1. – Полтава, 2007. – С. 26–28.

6. Городецька Н. Г. Психологічний аналіз інноваційних бар'єрів у діяльності сучасних педагогів / Н. Г. Городецька // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – 2008. – Т. X, ч. 1. – С. 100-108.
7. Городецька Н. Г. Особливості психологічного тренінгу аграрних інженерів / Н. Г. Городецька // Вісник Львівського НАУ: Агроінженерні дослідження. – 2008. – № 12. Т. 2. – С. 623–627.
8. Зубаль Н. Г. Особливості методик викладання іноземної мови у немовному вузі / Н. Г. Зубаль, Н. М. Семко, Л. Я. Гошко та ін. // Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців: Матер. наук.-метод. конфер. – Львів. Львівський ДАУ, 2005 – С. 126–130.
9. Акопянц А. М. Лингвопрагматика и методика обучения иностранным языкам / А. М. Акопянц // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2. – С.15–19.
10. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова / Пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
11. Гришкова Р. Шляхи впровадження нових методичних принципів навчання іноземних мов / Р. Гришкова // Вересень – 2003. – № 2 (24). – С.74–77.
12. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт 2003. – 217 с.
13. Зубаль Н. Г. Фахова комунікація у організації навчання іноземної мови / Н. Г. Зубаль // Інтеграція вищої аграрної школи в загальноєвропейську систему вищої освіти: проблеми і перспективи. Матер. наук.-метод. конференції – Львів: Львівський ДАУ, 2004. - С. 231-234.
14. Городецька Н.Г. Рефлексивно-інноваційний практикум корекції бар'єрів педагогічної діяльності / Н. Г. Городецька // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна: Психологія. – № 793. Вип. 39 – 2008. – С. 90–95.
15. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Складенко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3-7.

УДК 378.14

У. С. БОДНАР

ОСОБИСТИСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ

Обґрунтовано доцільність впровадження особистісно орієнтованого підходу до оцінювання якості іншомовної підготовки студентів економічних ВНЗ. З'ясовані недоліки традиційної системи оцінювання академічних успіхів студентів. Конкретизовані основні критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземної мови в умовах особистісно орієнтованого навчання. Відзначено, що основним вимогам особистісно орієнтованого підходу щодо оцінювання якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки відповідає модульно-рейтингова система оцінювання та визначено основні її недоліки.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, кредитно-модульна система, критерії та показники оцінювання, особистісне просування у навчанні.

У. С. БОДНАР

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНИВАНИЮ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕЖДУНАРОДНОЙ ЭКОНОМИКЕ

Обоснована целесообразность внедрения личностно ориентированного подхода к оценке качества иноязычной подготовки студентов экономических вузов. Выявлены недостатки традиционной системы оценивания академических успехов студентов. Конкретизированы основные критерии оценивания знаний студентов по иностранному языку в условиях личностно ориентированного обучения. Отмечено, что основным требованием личностно ориентированного подхода к оцениванию качества иноязычной подготовки будущих специалистов по международной экономике соответствует модульно-рейтинговая система оценивания и определены основные ее недостатки.

Ключевые слова: *личностно ориентированный подход, кредитно-модульная система, критерии и показатели оценки, личностное продвижение в учебе.*

U. S. BODNAR

PERSONAL ORIENTED APPROACH TO EVALUATING THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGES TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN INTERNATIONAL ECONOMICS

The expediency of implementing learner-centered approach to evaluating the quality of foreign language training students of economic universities. Clarified the shortcomings of traditional evaluation system of academic success of students. More specific criteria for assessing basic academic achievements of students in a foreign language in a learner-oriented education. Noted that the basic requirements learner oriented approach to evaluating the quality of foreign language training of future experts in international economics meets module-rating system of evaluation and defined its basic flaws.

Keywords: *learner-oriented approach, the credit-module system, criteria and performance evaluation, personal progress in learning.*

Національна Доктрина розвитку системи вищої освіти в Україні передбачає гуманізацію та демократизацію навчального процесу, особистісно орієнтований підхід і нову систему оцінювання знань. Контроль та оцінювання знань студентів як невід'ємний компонент навчального процесу у сучасній вищій школі піддаються суттєвому переосмисленню. Відбувається переорієнтація навчання з інформаційно-репродуктивного процесу на особистісно орієнтований. Змінюються пріоритети у формуванні критеріїв та показників оцінювання якості навчальних результатів студентів. Визріває необхідність діагностики не лише знань, умінь та навичок, але і особистісних змін кожного студента.

Незважаючи на активне впровадження у ВНЗ Болонського процесу та рейтингової системи оцінювання, оцінка продовжує залишатись зовнішньою стосовно внутрішньої мотивації процесу навчання. Для переважної більшості студентів вона є механізмом примусу, стандартом, до якого потрібно прагнути, незважаючи на власні інтереси та потреби реалізації особистості.

На нашу думку, недоліками традиційної системи оцінювання знань з іноземної мови є:

1. Знеособлений характер;
2. Авторитарний тиск з боку викладача, який нівелює суб'єкт-суб'єктні взаємини між викладачем та студентами, практицизм;
3. Під час оцінювання знань не враховуються зміни в особистості студента, його індивідуальне просування у навчальному процесі, нехтування індивідуальними особливостями студентів;
4. Використання оцінки як методу покарання. Головним об'єктом оцінювання є не знання та досягнення, а учинки, прогалини у вивченні певного навчального матеріалу. Відсутність ефективного контролю за результатами;
5. Оцінюється лише кінцевий результат, не враховується процес його досягнення;
6. Одноманітність, стереотипність у методах і формах навчання, вербалізм, інтелектуалізм, недооцінка емоцій у навчанні.

Отже, традиційна система оцінювання знань не враховує індивідуально-психологічні особливості студентів, не відповідає сучасним вимогам і не задовольняє потреб систематичного діагностування успішності студентів.

Актуальність цього дослідження також зумовлена недостатнім вивченням проблеми визначення об'єктивних, конкретизованих згідно з вимогами особистісно орієнтованого навчання критеріїв оцінювання знань студентів з іноземної мови та протиріччям між рівнем особистісного просування студента у навчальній діяльності і традиційною стандартизованою системою оцінювання знань.

Теоретичною основою нашого дослідження стали праці таких вчених та педагогів, як А. Алексюк, В. Серіков, А. Фасоля, А. Хуторський. Проте результати аналізу джерел з проблеми дослідження доводять, що у науково-педагогічній літературі немає досліджень, які висвітлюють проблематику даної статті.

Мета статті – з'ясувати особливості та ключові характеристики оцінювання якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки на основі особистісно орієнтованого підходу.

Відповідно до мети дослідження визначені такі його завдання:

1. Встановити основні недоліки традиційної системи оцінювання іншомовної підготовки у економічному ВНЗ;
2. Обґрунтувати доцільність врахування критеріїв якості навчальної діяльності студентів на особистісному рівні під час оцінювання знань з іноземної мови;
3. Проаналізувати особливості оцінювання академічних успіхів студентів з іноземної мови у сучасному економічному ВНЗ.

Згідно з принципами особистісно орієнтованого навчання змінюється роль системи оцінювання у навчальному процесі. Оцінювання знань студентів повинно сприяти розвитку та формуванню особистості студента, мати діагностичний характер. «Діагностика освітньої діяльності тих, хто навчається, включає: контроль, перевірку, облік, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, рефлексію, виявлення динаміки освітніх змін і особистісного зростання, перевизначення мети, уточнення освітніх програм, коректування ходу навчання, прогнозування подальшого розвитку подій» [6, с. 456]. Діагностика навчальних досягнень студентів з урахуванням шляхів і способів їх досягнення, аналізу, виявлення динаміки, прогнозування розвитку навчальної діяльності допомагають викладачу враховуючи особистісні зміни кожного студента, цілеспрямовано управляти навчальним процесом. За таких умов оцінка перестає бути зовнішнім фактором впливу на студента і стимулює навчальну діяльність. Критерії оцінювання адаптуються до потреб розвитку особистості кожного студента та включають у себе індивідуальні особливості та специфічні інтереси студента. Таке оцінювання дає можливість поєднувати реальність із внутрішніми устремліннями студента, стає однією зі сфер співробітництва між студентом та викладачем.

На сьогодні у економічному ВНЗ викладання іноземної мови та контроль досягнутих результатів відбувається згідно з вимогами кредитно-модульної системи. У 2010–2011 н.р. навчальним планом підготовки бакалавра напрямку міжнародна економіка у ТНЕУ передбачено 3 навчальних курси для вивчення іноземної мови. Студенти вивчають іноземну мову вісім семестрів: «Іноземна мова (німецька мова)» впродовж чотирьох перших семестрів, з підсумковим контролем у 2 та 3 семестрах у формі заліку, у 4 семестрі – іспит; «Ділові комунікації в бізнесі» впродовж 6 семестру з підсумковим контролем у формі заліку; «Ділова іноземна мова» у 5, 6 та 7 семестрах з підсумковим контролем у 5 та 6 семестрах у формі заліку, у 7 семестрі – іспит. Кожен навчальний курс передбачає певну кількість модульних контролів, результатом яких є модульна оцінка.

«Ділова іноземна мова» належить до дисциплін циклу гуманітарної підготовки. Вивчення цієї дисципліни допомагає сформувати у майбутніх фахівців з міжнародної економіки вміння та навички сприйняття іншомовної інформації, здатність розуміння діалогічного і монологічного мовлення носіїв мови. Набуті знання повинні допомогти студентові логічно мислити і аргументовано висловлювати власну думку в усній чи письмовій формах. Академічні успіхи студентів оцінюються відповідно до національної системи оцінювання, 100-бальної шкали оцінювання та шкали ECTS шляхом проведення кредитно-модульних заходів, а саме:

- поточний контроль,
- підсумковий модульний контроль,
- контроль самостійної роботи студентів,
- ректорська контрольна робота,
- підсумкова оцінка за ІНДЗ.

На початку вивчення навчального курсу викладач ознайомлює студентів з кількістю залікових модулів та з ваговими коефіцієнтами кожного модуля (табл. 1). Студенти отримують перелік тем, які входять до кожного кредитно-модульного заходу та їх форми контролю, так звані «контрольні орієнтири». «Такими орієнтирами є конкретні знання, вміння і навички, засвоєні способи діяльності, творчий продукт. До кожного з виділених орієнтирів той, хто навчає пропонує відповідні завдання, організовує певні види діяльності, які спрямовані на досягнення заданих результатів» [6, с. 461].

Залік, 5 семестр

Заліковий модуль 1	Заліковий модуль 2	Заліковий модуль 3 (ректорська контрольна робота)	Заліковий модуль 4 (підсумкова оцінка за ІНДЗ, враховуючи поточне опитування)
15%	15%	40%	30%
Тиждень (8)	Тиждень (13)	Тиждень (17)	Тиждень (18)

Залік, 6 семестр

Заліковий модуль 1	Заліковий модуль 2	Заліковий модуль 3 (ректорська контрольна робота)	Заліковий модуль 4 (підсумкова оцінка за ІНДЗ, враховуючи поточне опитування)
15%	15%	40%	30%
Тиждень (8)	Тиждень (13)	Тиждень (17)	Тиждень (18)

Іспит, 7 семестр

Заліковий модуль 1	Заліковий модуль 2	Заліковий модуль 3 (ректорська контрольна робота)	Заліковий модуль 4 (підсумкова оцінка за ІНДЗ, враховуючи поточне опитування)	Заліковий модуль 5 (письмовий іспит)
10%	10%	25%	10%	35%
Тиждень (7)	Тиждень (10)	Тиждень (15)	Тиждень (16)	

Табл. 1. Посеместровий поділ на залікові модулі та відповідні вагові коефіцієнти з дисципліни «Ділова іноземна мова».

Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних занять і має на меті перевірку знань студентів з окремих тем та рівня їх підготовки до виконання конкретної роботи. Цей вид контролю проводиться у формі тестувань, написання творчих завдань, перекладів, усного опитування. Підсумковий модульний контроль має на меті оцінку результатів навчання після закінчення логічно завершеної частини занять з даної дисципліни – змістового модуля. Завданням підсумкового модульного контролю є перевірка розуміння та засвоєння певного матеріалу, умінь самостійно опрацьовувати тексти, здатності осмислити зміст декількох тем дисципліни, умінь публічно чи письмово представити певний матеріал. Окремою формою підсумкового модульного контролю є комплексні або індивідуальні дослідні завдання, рівень виконання яких оцінюється за 100-бальною шкалою, а оцінка включається до залікового кредиту як окремий заліковий модуль. Теми індивідуального дослідного завдання із запропонованого викладачем переліку та форму його виконання студенти вибирають самостійно відповідно до своїх нахилів та уподобань. Контроль у формі заліку передбачає, що підсумкова оцінка з дисципліни визначається як середня арифметична (проста або зважена) з оцінок по залікових модулях, як це передбачено у робочій програмі дисципліни. Семестровий контроль у вигляді іспиту проводиться у формі виконання письмових екзаменаційних завдань (письмовий екзамен). На екзамен виносяться питання, що потребують творчої відповіді та умінь синтезувати отримані знання і застосовувати їх при вирішенні практичних завдань.

Вагомим недоліком цієї робочої програми є те, що на першому занятті не передбачене проведення попереднього контролю навчальних досягнень студентів з іноземної мови. В умовах особистісно орієнтованого навчання оцінка складається з двох взаємопов'язаних сторін: зовнішньої та внутрішньої. До зовнішньої сторони оцінки належать засвоєні знання відповідно до освітніх стандартів, закладених у робочій програмі, а до внутрішньої – особистісний ріст студента. «Попередня діагностика рівня навченості того, хто навчається важлива тому, що

визначає зростання того, хто навчається за певний період часу» [6, с.458]. Саме такий вид контролю допомагає викладачу оцінити навчальні результати студента не лише щодо зазначених у робочій програмі мінімальних стандартних вимог, але і, порівнюючи теперішній рівень навченості з початковим – рівень особистісного зростання. Звідси основним критерієм оцінювання, на думку А. Хуторського, є індивідуальні якості особистості того, хто навчається, які зіставленні з освітніми стандартами [6, с.460]. Відзначаючи двобічний зв'язок між засвоєними знаннями і особистісним зростанням, вчений виокремлює такі параметри діагностики результатів навчальної діяльності студентів:

- творчий освітній потенціал (творчі досягнення на заняттях, творчі роботи);
- базові освітні стандарти (контрольні роботи, тести, заліки, екзамени);
- особистісні якості тих, хто навчається (рефлексивні записи і самооцінки тих, хто навчається, освітні характеристики);
- індивідуальна освітня траєкторія (індивідуальні освітні програми і рефлексивні записи тих, хто навчається, освітні характеристики того, хто навчає) [6, с.464].

Аналогічні погляди демонструє А. Фасоля, який також стверджує, що навчальні досягнення того, хто навчається, оцінюються в порівнянні з його стартовим рівнем, визначаються не тільки навченість (рівень знань, умінь та навичок), а й наочуваність – рівень навчальних можливостей, просування на шляху до визначення цілей [4, с.67]. Тому оцінюючи якість іншомовної підготовки студентів, викладач повинен брати до уваги не лише рівень здобутих знань, але і шлях, який проходить студент задля вивчення певного навчального матеріалу. З цією метою на початку і в кінці вивчення дисципліни викладачем проводиться діагностика особистісних якостей, яка складається з двох “блоків”:

- діагностика показників, визнаних суттєвими для розуміння рівня ефективності особистісно орієнтованого навчання (мотивація, самостійність, тривожність, позитивна Я-концепція);
- рівень оволодіння діяльнісними навичками (цілевизначення, планування, рефлексії, оцінки) [4, с.67].

Щодо критеріїв якості навчальної діяльності на особистісному рівні більшість авторів визначають такі:

- свідоме регулювання навчальної діяльності;
- активність у розв’язанні пізнавальних завдань;
- внутрішня мотивація (орієнтація насамперед на процес і результат діяльності, а не на зовнішні критерії, зокрема оцінку чи прагнення уникнути покарання);
- довільне управління пізнавальною діяльністю, орієнтація на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку навчальних завдань більшої складності [2, с. 435].

Нині простежується така тенденція, що у деяких економічних ВНЗ кожен тематичний модуль проводиться у формі комп’ютерного тестування. Це пояснюється прагненням підвищити об’єктивність під час оцінювання якості іншомовної підготовки студентів-економістів та уникнути суб’єктивізму. На нашу думку, такий метод оцінювання знань суперечить основним ідеям Національної Доктрини розвитку освіти, яка ґрунтується на принципах гуманізму і пріоритетній ролі особистості студента у навчальному процесі. Щодо негативного впливу суб’єктивної думки з боку викладача під час оцінювання знань студентів можна також вести дискусію. Хоча, на думку А. Хуторського, уникаючи суб’єктивізму, ми втрачаємо особистісний компонент навчання [5, с. 156]. Викладач повинен бути діагностом, опираючись на суб’єктивний досвід, знання особливостей тих, хто навчається і розуміння завжди унікальної ситуації, виражати потрібні результати адекватно до умов перебігу навчального процесу [6, с.465]. За таких умов, оцінюючи знання за допомогою комп’ютерного тестування, без урахування змін, які відбуваються на особистісному рівні у студента і ходу розумових операцій під час виконання завдання, які може прослідкувати лише викладач, не можна говорити про реалізацію принципів особистісно орієнтованого підходу. Тому, на нашу думку, використання комп’ютерного тестування доцільно проводити лише для підсумкового оцінювання знань з певної дисципліни, а саме під час проведення ректорської контрольної роботи, основна мета якої є оцінка рівня відповідності засвоєних знань мінімальним стандартним вимогам конкретної навчальної програми.

Оскільки контроль та оцінювання знань студентів є невід'ємним компонентом навчального процесу, то викладач зобов'язаний навчити студентів навичкам самооцінювання. Незважаючи на те, що ідея самооцінювання не нова, ми бачимо, що її майже не використовують у економічних вищих навчальних закладах. Вагомою підставою для цього є недостатня теоретична та практична розробленість проблеми формування навичок самооцінювання студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання. Отже, визріває потреба у спеціальних педагогічних впливах для формування адекватної самооцінки студентів. У процесі навчання студенти повинні оволодівати навичками оцінювання як зовнішніх процесів, так і своїх знань і навичок. З цією метою викладач виділяє та пояснює критерії оцінювання, вчить самостійно формулювати ці критерії залежно від мети і особливостей освітнього продукту [6, с.457].

Самооцінювання сприяє розвитку внутрішньої мотивації до навчання. Воно є важливою складовою самостійного навчання і самоактуалізації особистості. Оцінюючи власні знання, студенти краще усвідомлюють свої успіхи і проблеми у навчанні. Такий вид оцінювання позбавлений авторитаризму і дозволяє переорієнтувати навчальний процес на розвиток особистісних якостей та здібностей студента.

Проведений аналіз свідчить, що оволодіння навичками оцінювання і самооцінювання, участь у цьому процесі студентів, гласність оцінки допоможуть знизити конфліктність навчання, створять ситуацію успіху, допоможуть у формуванні позитивної Я-концепції особистості.

Для діагностики якості іншомовної підготовки студентів економічних ВНЗ нами розроблений критеріальний апарат. Найпоширенішим визначенням поняття «критерій» є правило, згідно з яким визначається оцінка параметрів досліджуваного предмета чи явища. Показники – це кількісні чи якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта. У контексті нашого дослідження об'єктом оцінювання виступають засвоєні знання та особистісні зміни студента. Отже, ми виокремили такі критерії щодо оцінювання навчальних досягнень студентів на основі особистісно орієнтованого підходу:

- когнітивний компонент (критерії: рівень засвоєних знань, умінь та навичок відповідно до освітніх стандартів, їх глибина та стійкість; рівень комунікативної компетенції з іноземної мови; вибірковість інтересів; уміння виділити проблему і окреслити шляхи її розв'язання; вміння усно чи письмово висловити власну думку);

- особистісний компонент (критерії: виникнення новоутворень в особистості студентів; проблемне бачення, цілеспрямованість, прогнозування, комунікативність, творчість, відповідальність, колективізм; ставлення студентів до викладача, до процесу навчання та до вивчення іноземної мови; здатність до прийняття нестандартних рішень і досягнення на їх основі нестандартних результатів; здатність висувати нові ідеї; пропозиції та вміння розпочати будь-яку справу);

- рефлексивний компонент (критерії: вміння оцінювати і аналізувати власну діяльність(самодіагностика); здатність до передбачення результатів власної діяльності; концентрація зусиль на досягненні результату; здатність до постійного самовдосконалення; самостійне оволодіння новими знаннями, вміння їх використання у подальшій практичній діяльності; вміння організовувати власну діяльність без сторонньої допомоги; здатність до виконання діяльності разом з іншими студентами; вміння порівнювати особистісний стан до діяльності і після неї, аналізувати власну діяльність, її протікання).

Критичний аналіз науково-педагогічної літератури та практики сучасної вищої школи дозволяє констатувати, що основним вимогам особистісно орієнтованого підходу щодо оцінювання академічних успіхів студентів з іноземної мови відповідає модульно-рейтингова система оцінювання. Вона допомагає викладачу цілеспрямовано керувати процесом навчально-пізнавальної діяльності, а саме, порівнюючи минулий досвід студента з теперішнім, прогнозувати і забезпечувати всебічний розвиток особистості. Викладач має змогу проводити постійну діагностику розвитку особистості студентів, яка спрямована на вивчення динаміки навчальних досягнень та особистісного виявлення.

Отже, в умовах особистісно орієнтованого навчання модульно-рейтингова система оцінювання знань робить систему оцінювання більш гнучкою, об'єктивною, стимулює студентів до систематичної та активної самостійної роботи протягом усього періоду навчання, забезпечує здорову конкуренцію між студентами у навчанні, сприяє виявленню і розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. Однак не варто забувати про недоліки модульно-рейтингової системи оцінювання з погляду особистісно орієнтованого навчання. Ми вважаємо, що сьогодні існують такі проблеми: недостатнє визнання викладачами актуальності проведення попереднього контролю, а іноді і повне його ігнорування; масове використання тестування, зокрема комп'ютерного, призводить до отримання поверхневих результатів та неможливості врахування особистісного зростання студента під час виставлення оцінки; у сучасній економічній вишій школі надто мало уваги приділяють формуванню у студентів навичок адекватної самооцінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання: Навч. посібник / А.М. Алексюк. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Енциклопедія освіти/Академія педагогічних наук України; гол.ред. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
4. Фасоля А. М. Азбука особистісно-зорієнтованого навчання/ А. М. Фасоля // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – К.: Педагогічна преса, 2004. – № 4. – С. 62–67.
5. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. / А. В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 378:376

Ю. Й. ТУЛАШВІЛІ

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті обґрунтовано модель професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору та визначено основні її організаційні компоненти. Розкриваються специфіка організації навчально-виховного процесу для незрячих людей із застосуванням інформаційних технологій. Вказано на необхідність дотримання принципів природовідповідності, доступності та емоційності у навчанні.

Ключові слова: моделювання, студент з обмеженими можливостями, сліпий, професійна підготовка, комп'ютерні технології.

Ю. И. ТУЛАШВИЛИ

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье обоснована модель профессиональной компьютерной подготовки людей с нарушениями зрения и определены основные ее организационные компоненты. Подается специфика организации учебно-воспитательного процесса для незрячих людей с применением информационных технологий. Указано на необходимости использования принципов естественности, доступности та эмоциональности в обучении.

Ключевые слова: моделирование, студент с ограниченными возможностями, слепой, профессиональная подготовка, компьютерные технологии.

Y. J. TULASHVILI

THE MODEL OF COMPUTER PROFESSIONAL PREPARATION OF PEOPLE WITH THE DEFECTS OF SIGHT

The model of professional computer preparation is determined and its basic organization components are also defined in this article. An author selects the specific of organization of education process for people with the defects of sight with the use of information technologies.

Keywords: modeling, the disabled student, blind, professional preparation, computer technologies.

Актуальність проблеми професійної реабілітації як основного засобу соціально-трудової адаптації інвалідів по зору, визначається насамперед місцем незрячої людини у соціальному середовищі, тією обставиною, що всі інваліди по зору можуть бути включені в життя суспільства як соціально-повноправні і творчо-активні його члени.

Соціальна адаптація людей з порушеннями зору в умовах сучасного інформаційного суспільства полягає в опануванні ними у своїй життєдіяльності способами та методами загальноновизнаної поведінки у суспільстві та оволодінні новітніми інформаційними технологіями, що забезпечить зороводепривованим особам можливості повноцінної участі у суспільних відносинах соціуму. В зв'язку з цим в сучасних умовах виникає нагальна потреба у створенні навчального середовища, яке забезпечило би соціальну та професійну реабілітацію інвалідів по зору на засадах запровадження інклюзивної форми навчання у закладах професійної та вищої освіти.

Впровадження на підставі науково-обґрунтованих, високоефективних підходів навчального середовища професійної комп'ютерної підготовки, що базується на сучасних досягненнях інформаційно-комунікативних технологій, дозволить забезпечити надання гарантованої якісної фахової освіти для людей з найбільш складною нозологією інвалідності – інвалідам по зору.

Особливості застосування інформаційних технологій в процесі професійної підготовки людей, які мають порушення зору, відобразили в своїх працях науковці-тифлопедагоги Шауцукова Л. З., Дмитриченко Д. П., Щедрова Є. Ю., Коваленко Л. В., Цейтлин Г. Є., Порецький І. Б., Пилюгін О. М. та ін.

Потреба у виділенні професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору у педагогічну систему обґрунтовується передусім тим, що сьогодні в умовах розвитку інформаційного суспільства виникли та існують відповідні умови, які сприяють залученню зороводепривованої особистості до суспільно-активної продуктивної праці.

Метою статті є обґрунтування структурно-організаційної моделі навчального середовища професійної комп'ютерної підготовки та визначення специфіки організації навчально-виховного процесу для незрячих людей із застосуванням інформаційних технологій.

Основою досягнення інтегрованої соціально-дидактичної мети, яка полягає у соціальній реабілітації та фаховій підготовці зороводепривованих членів українського суспільства у процесі реалізації системи професійної комп'ютерної підготовки, є теоретичне підґрунтя, що складається з тенденцій гуманізації освітнього процесу, які реалізуються стосовно соціальної адаптації осіб з порушеннями зору та закономірностей розвитку фахової освіти у світлі сучасних підходів до формування у майбутнього фахівця з будь-якої галузі діяльності достатнього рівня інформаційної компетентності для виконання професійних функцій із застосуванням засобів комп'ютерних технологій.

Запропонована структурно-організаційна модель системи професійної комп'ютерної підготовки охоплює усі діючі сьогодні освітньо-реабілітаційні етапи від соціалізації дітей із зоровою депривацією у спеціальних навчальних закладах освіти до професіоналізації молоді та дорослих інвалідів по зору через підготовку у ВНЗ.

Структурно-організаційна модель (рис. 1) навчального середовища професійної комп'ютерної підготовки відповідно до змісту, методів та засобів навчання вирізняє такі організаційні рівні:

- загальна інформаційна підготовка;
- базова комп'ютерна підготовка;
- спеціальна фахова комп'ютерна підготовка;
- інноваційно-наукова комп'ютерна підготовка.

На першому організаційному рівні комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору – загальноінформаційному – забезпечується розширення можливостей процесу соціальної реабілітації шляхом формування компенсаторних пристосувань, що виникають у процесі опанування прийомами застосування адаптивних комп'ютерних технологій, які використовуються незрячими і слабозорими людьми для доступу до інформаційних потоків на електронних носіях. Цей рівень опановується у процесі навчання в загальноосвітніх спеціальних школах для сліпих, на перших курсах у професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) та у закладах вищої освіти, де здобувають фах інваліди по зору.

Загальноінформаційний організаційний рівень передбачає підготовку майбутніх абітурієнтів, учнів ПТНЗ та студентів ВНЗ, що мають порушення зору, з метою формування готовності до опанування професіями, в яких широко застосовуються інформаційні технології. Цей етап охоплює контингент суб'єктів освіти з порушеннями зору віком від 14 до 18 років і характеризується фізіологічним, психічним, інтелектуальним, моральним та соціальним розвитком незрячих та слабозорих людей і у психології визначається як етап становлення зрілості особистості [1, с. 3].

Для осіб із порушеннями зору, відповідно до складності наявного дефекту та супутніх захворювань, цей етап дещо розмитий та може перевищувати загальновизнаний віковий період становлення стану зрілості суб'єктів освіти «в нормі». Тому зороводепривована особа у цей період потребує активного медичного, психологічного та соціального супроводу [2]. Медичний

супровід є невід'ємною частиною комплексу послуг, який надається незрячим і слабозорим у спеціальних школах, професійних реабілітаційних центрах за індивідуальними програмами реабілітації інвалідів. Психічний супровід спрямований на допомогу у формуванні в осіб з порушеннями зору у період переходу від підліткового стану до стану дорослості достатнього рівня розвитку сенсомоторних, мнемічних та інтелектуальних функцій, що забезпечить їм відповідні умови для подальшого самостійного життя та професійного становлення.

Навчання на загальноінформаційному організаційному рівні передбачає застосування педагогічних методів спеціальної педагогіки, педагогіки загальноосвітньої школи з урахуванням психофізіологічних особливостей осіб з порушеннями зору. На цьому етапі основний акцент ставиться на застосуванні комп'ютерної техніки як адаптивного засобу, що дозволяє забезпечити зороводепривованій особі доступ до електронних джерел інформації.

У процесі навчання комплекс заходів з медичного, психолого-педагогічного та соціального супроводу спрямовується на забезпечення дії механізмів утворення компенсаторних пристосувань. Разом з формуванням початкових уявлень про можливості обчислювальної техніки незрячі і слабозорі користувачі опановують програми голосових синтезаторів, засвоюють прийоми управління ними, навчаються використовувати спеціальні тифлозасоби.

Дидактичні методи, що застосовуються, переважно мають репродуктивний характер і здійснюються у вигляді програмованого навчання. Основна увага на цьому етапі приділяється вивченню прийомів роботи з комп'ютером, формуванню умінь та навичок роботи з клавіатурою, з операційною системою, програмами введення текстової інформації, засобами комунікаційного зв'язку у Інтернеті, проводиться професійна орієнтація.

Більшість осіб з порушеннями зору, котрі пройшли навчання за загальноінформаційним рівнем комп'ютерної підготовки, з успіхом застосовують інформаційно-комп'ютерні технології на подальших етапах професійної реабілітації як основний засіб адаптації для доступу до загальної та навчальної інформації.

Зміст навчання на організаційних рівнях базової, спеціальної та інноваційно-наукової комп'ютерної підготовки регламентується нормативними державними документами про професійну і вищу освіту та блоками модулів інформаційно-комп'ютерної підготовки у стандартах освіти за спеціальностями, що здобуваються особами з порушеннями зору [3, с. 44].

Процес професійної комп'ютерної підготовки відповідає кожному рівню становлення інформаційної компетентності зороводепривованого фахівця і разом з дотриманням державних нормативів та норм повинен базуватись на врахуванні індивідуальних психофізіологічних особливостей незрячих і слабозорих суб'єктів навчальної діяльності.

Дотримання принципів природовідповідності, доступності та емоційності навчання на засадах активної співпраці може бути забезпечено шляхом розробки індивідуальних програм, запровадження рівневої диференціації підготовки, врахуванням особливостей пізнавальної діяльності та компенсаторних можливостей осіб з порушеннями зору. Побудова навчального середовища для осіб з порушеннями зору повинна здійснюватись з врахуванням адаптивного спрямування навчання. Тому навчальне середовище професійної комп'ютерної підготовки зороводепривованих учнів та студентів повинно прямо залежати від змісту навчання, дидактичних методів підготовки, засобів адаптації та форм організації навчальної взаємодії.

На другому організаційному рівні професійної комп'ютерної підготовки – базовому – одночасно з репродуктивними методами застосовується продуктивна технологія навчання [4, с. 193]. Накопичення знань, умінь та навичок у незрячих і слабозорих суб'єктів освіти відбувається у процесі створення ними власних освітніх продуктів як результат опанування сучасними інформаційними технологіями. На базовому рівні обсяг набутих знань, умінь та навичок повинен забезпечувати особам з порушеннями зору можливості вільно використовувати основні прийоми та методики опрацювання інформації. У процесі продуктивного навчання основний акцент ставиться на широку варіативність завдань, вирішення яких передбачає застосування комп'ютерних технологій для виконання реальних дій з використанням комп'ютерної техніки.

Спрямування базового рівня – це підготувати незрячого і слабозорого студента до самостійності у виборі апаратних та програмних засобів, до готовності застосовувати методи і прийоми роботи на комп'ютері для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання,

передавання, подання інформації у процесі вирішення тих чи інших навчально-практичних завдань. Зміст навчання передбачає опанування особами з порушеннями зору основ класифікації та кодування інформації, основних понять про програмні та апаратні компоненти комп'ютерних систем та мереж, інтелектуальних програмних засобів обробки тексту, засобів опрацювання даних у електронних таблицях, основ алгоритмізації та програмування.

Підготовка за базовим організаційним рівнем характеризується формуванням у осіб з порушеннями зору інформаційної компетентності і може здійснюватись у ПТНЗ для учнів, навчання яких відбувається за професією «Оператор комп'ютерного набору», для студентів ВНЗ за кваліфікаційним рівнем – молодший спеціаліст та студентів коледжів, академій та університетів за усіма спеціальностями, передусім за спеціальностями, компетенції яких реалізуються у галузі інформаційних технологій.

Третій організаційний рівень – спеціальна фахова підготовка – забезпечується у технічних коледжах при підготовці молодшого фахівця, у коледжах, академіях та університетах, що готують бакалаврів, фахова діяльність яких пов'язана із застосуванням комп'ютерної техніки у процесі виконання своїх функціональних обов'язків. Зміст фахової комп'ютерної підготовки регламентується навчальними планами, робочими програмами навчальних дисциплін, блоками змістовних модулів, вивчення яких передбачає опанування прийомами та методами фахової діяльності із застосуванням спеціального програмного забезпечення за напрямом підготовки.

Дидактичні методи, що застосовуються, переважно мають продуктивний, творчо-розвивальний характер. Для формування фахового творчого підходу та комунікативних навичок роботи у колективі перевага віддається на засадах інтеграції евристичним та інтерактивним методам. Евристична складова передбачає введення зороводепривованих студентів у процес абстрактного мислення, коли здійснюються усі розумові дії: уявлення, уява, визначення, судження та умовивід. Інтерактивна складова полягає у запровадженні групової форми навчання, коли студента з порушеннями зору включають до групи студентів «в нормі» для спільного опрацювання навчального матеріалу. В умовах інклюзивного навчання досягти цього не складно.

Основна мета спеціального фахового організаційного рівня професійної комп'ютерної підготовки полягає у формуванні фахових знань, умінь та навичок при поступовому накопиченні незрячою і слабозорою особистістю первинного досвіду професійної діяльності.

На четвертому організаційному рівні – інноваційно-науковому – підготовка фахівців спрямовується на опанування компетенціями науково-дослідницької діяльності відповідно до моделі освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Однією з найбільш важливих цілей підготовки на цьому рівні є розвиток у зороводепривованого студента спроможності до креативного мислення та дослідницьких здібностей. На цьому етапі найбільш результативним є модульно-розвивальний підхід, який становить процес набуття досвіду соціально-продуктивної діяльності зороводепривованих учасників навчального процесу, що реалізується в системі особистісно-розвивального підходу за парадигмою саморозвитку особистості. Дії педагогів у процесі професійної комп'ютерної підготовки спрямовуються на підтримку фахового розвитку особистості за умови надання їй максимальної самостійності. Під саморозвитком, у цьому випадку, розуміється управління особистістю процесом власного розвитку, коли мета підготовки співпадає з інтересами суб'єкту освіти, що забезпечує цілеспрямованість навчально-розвивального процесу на опанування особистістю нових якостей [5, с. 114].

Якості, які набуваються особистістю у процесі її підготовки за таким принципом, забезпечують їй можливість визначення інтенсивності та спрямування процесів саморозвитку. На цьому рівні підготовки формується стійка мотивація до задоволення потреби зороводепривованої особистості навчатися та підвищувати свою професійну компетентність на протязі усього життя.

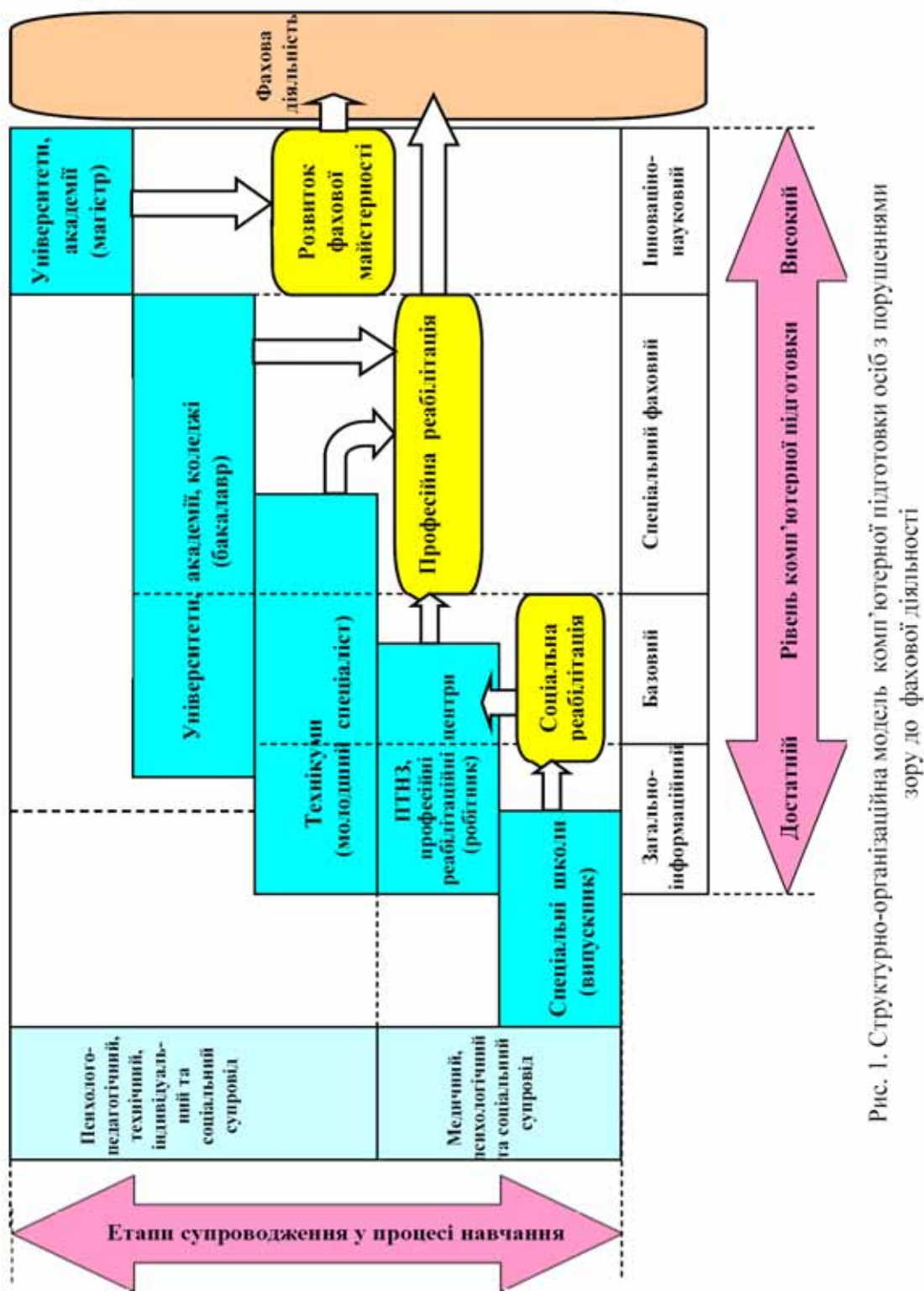


Рис. 1. Структурно-організаційна модель комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору до фахової діяльності

Розкриття основних положень структурно-функціональної моделі професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору через опис її рівневих компонентів відображає цілеспрямованість навчального середовища, що проектується, на забезпечення

досягнення поставленої інтегрованої соціально-дидактичної мети - соціальної реабілітації та фахової підготовки зороводепривованих членів українського суспільства.

Реалізація моделі дасть змогу розширити можливості системи професійної освіти людей з порушеннями зору шляхом включення до навчальних планів блоків модулів інформаційно-комп'ютерної підготовки. Здійснення навчання з використанням інтегрованих дидактичних методів передбачає застосування спеціальних технологій навчання, які поряд з фаховою підготовкою забезпечать також утворення у зороводепривованої особистості компенсаторних пристосувань.

Таким чином, впровадження у теорію та практику професійної та вищої освіти навчальної системи професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору дозволить досягнути очікуваного результату, який полягає у підвищенні рівня соціалізації людей з депривацією зору через опанування фаховими та інформаційними знаннями, формування умінь та навичок застосовувати комп'ютерну техніку, через набуття первинного професійного досвіду фаховій діяльності у соціального середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Трофімов Ю. Л. Психологія зрілості: практикум / Ю. Л. Трофімов, Л. Ф. Бурлачук, М. Н. Корнев. – К.: Главник, 2006. – 144 с.
2. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей. Наказ МОН України N 852 від 15.09.2008 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z1219-08>
3. Зарубина И. Н. Возможно ли обучение лиц с нарушениями зрения в высших учебных заведениях? / И. Н. Зарубина // Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами. Дистанційне навчання в системі соціально-трудова реабілітації: зб. наук. доп. і статей / Л. В. Коваленко; уклад. Л. В. Коваленко. – К.: Вища школа, 2002. – С. 43–47.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 2 / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

УДК 62:50

І. М. ЦІДИЛО

ЗАСТОСУВАННЯ АПАРАТУ НЕЧІТКОЇ ЛОГІКИ ДЛЯ ОЦІНКИ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТІ ЕКСПЕРТА

У статті викладено проблему прогнозування змісту освіти методом експертних оцінок, поєднуючи теоретичні, методологічні і прикладні аспекти апарату дослідження. Обґрунтовано спорідненість методу експертних оцінок та інтелектуальних систем. Доведено доцільність застосування теорії нечітких множин в процесі оцінки репрезентативності експерта при прогнозуванні змісту професійної освіти. Більш висока точність урахування факторів, що впливають на загальну компетентність експерта, досягається внаслідок відмови від традиційної двозначної або навіть багатозначної логіки, а прийняття логіки з нечіткою істинністю – нечіткими зв'язками і нечіткими правилами висновку.

Ключові слова: нечіткі множини, експертні системи.

И. Н. ЦИДЫЛО

ПРИМЕНЕНИЕ АППАРАТА НЕЧЕТКОЙ ЛОГИКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТИ ЭКСПЕРТА

В статье изложена проблема прогнозирования содержания образования методом экспертных оценок, сочетая теоретические, методологические и прикладные аспекты аппарата исследования. Обосновано сходство метода экспертных оценок и интеллектуальных систем. Доказана целесообразность применения теории нечетких множеств в процессе оценки репрезентативности эксперта при прогнозировании содержания профессионального образования. Более высокая точность

учета факторов, которые влияют на общую компетентность эксперта, достигается за счет отказа от традиционной двусмысленной или даже многозначной логики, а принятие логики с нечеткой истинностью – нечеткими связями и нечеткими правилами вывода.

Ключевые слова: нечеткие множества, экспертные системы.

I. M. TSIDYLO

USAGE OF THE INSTRUMENT OF FUZZY LOGIC FOR ESTIMATION OF REPRESENTATION OF THE EXPERT

The article deals with the problem of prognostication of education that expounded by the method of expert estimations, combining the theoretical, methodological and applied aspects of research vehicle. The cognation of method of expert estimations and intellectual systems are investigated in the article. The importance of usage of the theory of fuzzy sets in the process of estimation of representation of the expert at prognostication of vocational education is also proved. Higher exactness of factors' estimation that influence on the general competence of the expert is arrived with the help of abandonment from traditional ambiguous or even multiple-valued logic, but with acceptance of the logic of unclear truth, unclear copulas and unclear rules of conclusion.

Keywords: fuzzy sets, consulting models.

Нині спостерігається бурхливий розвиток систем управління процесами та підтримки прийняття рішень, основою яких є нечітка логіка. Теорія нечітких множин дає змогу описувати якісні, неточні поняття і наші знання про навколишній світ, а також оперувати цими знаннями для отримання нової інформації. Завдяки таким якостям, як швидкість розробки, простота та порівняно мала вартість нечіткі системи дістали широкого застосування в різних галузях народного господарства та економіки. Сьогодні нечітка логіка розглядається як стандартний метод моделювання, проектування та прогнозування різних об'єктів та їх станів.

Нечітка логіка, на котрій ґрунтується управління, найближче за духом до людського мислення і природних мов, ніж традиційні логічні системи. Нечітка логіка в основному забезпечує ефективні засоби відображення невизначеностей і неточностей реального світу. Наявність математичних засобів відображення нечіткості вихідної інформації дає можливість побудувати модель, адекватну реальності.

Засновані на цій теорії методи побудови інформаційних моделей істотно розширюють традиційні сфери застосування комп'ютерів і утворюють самостійний напрям науково прикладних досліджень, що є, на нашу думку, подальшим розвитком та підтримкою такого напрямку отримання оперативної прогностичної інформації, як метод експертних оцінок.

В останні роки з'явилося багато робіт, що присвячені методам експертних оцінок і аналізу можливостей їх використання в галузевому науково-технічному прогнозуванні [2] та ін. Проте, найбільший інтерес для нас становить робота Б. Гершунського [1], в якій розглянуто методологічні передумови і основи методики прогнозування змісту професійної освіти використовуючи при цьому методи експертних оцінок. Зокрема, автор пише: «Експертні оцінки доцільно застосовувати тоді, коли необхідно оцінити відносну важливість різноманітних напрямів досліджень і розробок для досягнення певної мети, імовірний час коли відбудуться ті чи інші події і очікувані структурні зміни, а також в інших ситуаціях, що вимагають прийняття рішень в умовах невизначеності вхідних даних» [1, с. 50].

Основоположником теорії нечітких множин вважається професор Каліфорнійського університету (Берклі) Лотфі А.Заде (Lotfi A. Zadeh). Його робота „Fuzzy Sets”, що з'явилася в 1965 р. в журналі Information and Control, №8, заклала основи моделювання інтелектуальної діяльності людини.

Іншими словами, нові підходи дозволяють розширити сферу застосування за межами застосування класичної теорії. В цьому плані цікава думка Л.Заде: «Я вважаю, що надмірне прагнення до точності стало зводити нанівець теорію управління і теорію систем, оскільки воно призводить до того, що дослідження в цій галузі концентруються на тих і тільки тих проблемах, котрі піддаються точному вирішенню. Як наслідок багато важливих проблем, в котрих дані, цілі і обмеження є дуже складними або погано визначеними для того, щоб застосувати точний математичний аналіз, залишалися і залишаються осторонь з тієї причини, що вони не

піддаються математичному трактуванню. Для того, щоб сказати що-небудь вагоме для таких проблем, ми повинні відмовитися від наших вимог точності і допустити результати, котрі є дещо розпливчастими або невизначеними» [4, с. 6].

Метою статті є формалізувати і інтегрувати нечіткі вхідні дані для визначення рівня репрезентативності експерта з метою прогнозування змісту професійної освіти.

Проблема наукового обґрунтування змісту освіти є найбільш актуальною та невідкладною. Відомо, що на сучасному етапі відбувається неперервний процес виникнення нових наукових знань, їх диференціація та інтеграція. У цих умовах значно збільшується роль прогнозування змісту професійної освіти, внаслідок цього повинна бути отримана випереджаюча інформація про імовірні перспективи розвитку тих чи інших галузей знань, характеру і об'єктах праці, необхідних для оптимальної побудови кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і програм, їх оперативного корегування. Без етапу прогнозування змісту освіти неможливо повною мірою врахувати неперервні зміни, що відбуваються в сучасному виробництві, підготувати матеріально-технічну базу навчальних закладів, підручники та навчально-методичні посібники, провести підготовку та перепідготовку викладачів, тобто здійснити з необхідним випередженням весь комплекс заходів, що попереджують якість підготовки фахівців.

Прогнозування змісту професійної освіти пов'язано з вирішенням комплексу взаємопов'язаних прогностичних проблем: науково-технічних (прогноз розвитку відповідної галузі), соціально-економічних (прогноз зміни трудових функцій працівників і вимог до підсистеми освіти), наукових (прогноз еволюції компонентів науки, що вивчається), психологічних (доступності навчального матеріалу для учнів) і власне педагогічних, дидактичних (відбір, класифікація і систематизація навчального матеріалу).

Це комплексне завдання передбачає системний підхід до її вирішення, вимагає виконання великого об'єму досліджень, залучення до них спеціалістів різного профілю. Крім того, в процесі дослідження, що направлене на визначення змісту професійної освіти, повинні використовуватись такі методи: вивчення літературних джерел, спостереження, бесіда, теоретичний аналіз, педагогічний експеримент, а також методи формалізації педагогічної інформації на основі побудови мережових графіків, матриць, графів, практично на всіх етапах дослідження використовуються методи експертних оцінок.

Для демонстрації щодо застосування апарату нечіткої логіки при визначенні компетентності експерта ми зупинили свій вибір на методі трьохступінчатого експертного опитування, що поєднує в собі ідеї методу Дельфі та методу віднесеної оцінки (його часто називають також методом колективної генерації ідей або методом мозкової атаки), він детально описаний у роботі Б. Гершунського [1].

Суть методу трьохступінчатого експертного опитування: на першій ступені експертам розсилаються попередньо розроблені матеріали, що підлягають обговоренню, з проханням висловити свою думку щодо відповідної проблеми. Відповіді експертів систематизуються і у разі переважного збігу думок стосовно того чи іншого питання подальше обговорення припиняється. За наявності різних думок та появи дискусійних питань організовується так звана сесія колективної генерації ідей, що проводиться в два тури. У першому турі (2-й ступінь) здійснюється вільний обмін думками, пропозиціями і гіпотезами, до того ж на цій стадії критики висунутих ідей не допускаються. Якщо при розгляді будь-якого питання в цьому турі обговорення виявиться єдністю думок експертів, тоді на цьому обговорення цього питання закінчується – воно вважається вирішеним. Якщо ж виявляться розбіжності в думках, тоді додатково (зазвичай наступного дня) проводиться другий тур сесії (3-й ступінь експертного опитування), в якому відбувається кінцева оцінка висунутих пропозицій і приймаються колективні рекомендації.

Кількісна оцінка компетентності експертів здійснювалась у відповідності з методикою, що використовується [1, с. 99]. Відповідь експерта на кожне із питань анкети було оцінено певним числовим коефіцієнтом, що дає змогу кількісно виразити загальну компетентність з обговорюваної проблеми. Орієнтовні числові значення з відповідного питання анкети виражено наступними балами:

- стаж роботи (у сфері обговорюваної проблеми): до 5 років – 0,4; до 10 років – 0,6; більше 10 років – 0,8;
- наявність вченого ступеня (звання): доктор наук (професор) – 0,8; кандидат наук (доцент) – 0,6;
- наявність опублікованих робіт: монографії (підручник, навчальний посібник) – 0,8; статті, авторських свідоцтв, методичних розробок й ін. – 0,6;
- обґрунтування думки з обговорюваної проблеми: проведені дослідження – 0,8; виробничий чи педагогічний досвід – 0,6; інтуїтивні уявлення – 0,2;
- знання досягнень (перспектив) відповідної галузі: знання суті більшості досягнень (проблем) – 0,8; знання суті деяких досягнень (проблем) – 0,6; часткове знайомство з більшістю досягнень (проблем) – 0,5; часткове знайомство з деякими досягненнями (проблемами) – 0,3;
- знання змісту і об'єктів праці інженерів цієї спеціальності: знання змісту і об'єктів праці інженерів у виробничих підрозділах різного профілю – 0,8; знайомство з окремими трудовими функціями інженерів і об'єктів їх праці – 0,6.

Обчислення загальної компетентності експерта (за всіма шести показниками) здійснювалось за формулою 1.

$$K = \frac{\sum_{j=1}^6 x_{ji}}{\sum_{j=1}^6 x_{j_{\max}}}, \quad (1)$$

де x_{ji} – оцінка, відмічена i -м експертом по j -му пункту анкети; $x_{j_{\max}}$ – максимальна оцінка по j -му пункту анкети.

Показником репрезентативності експертної групи буде середня арифметична величина компетентності всіх експертів, яку визначають за формулою 2.

$$K_{ep} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n K_i, \quad (2)$$

де n – число експертів, що входить в групу.

Групу вважають репрезентативною за умови $K_{ep} \geq 0,67$.

Процедура пошуку репрезентативної групи полягає в відборі компетентних фахівців із загальної сукупності потенційних експертів до тих пір, доки середня арифметична величина компетентності експертної групи буде не менше 0,67.

Підбір найбільш компетентних спеціалістів-експертів та оптимальний кількісний склад експертної групи здійснимо, застосувавши один із напрямів інтелектуальних технологій управління прийняття рішень, що заснований на нечітких множин (fuzzy sets).

Спорідненість методу експертних оцінок та інтелектуальних систем не викликає сумніву. Оскільки і ті, і інші проявляють здатність працювати з формалізованими знаннями людини, тобто вхідними даними, що сформовані експертом (групою експертів) в процесі оцінювання параметрів реальних об'єктів. Проте метод експертних оцінок має і недоліки: великий об'єм робіт, затрати часу на обробку і оцінку достовірності інформації; фрагментарність отриманої інформації; необхідність організації розгалуженої служби з залученням висококваліфікованих фахівців. На противагу методу експертних оцінок головною архітектурною особливістю, що відрізняє інтелектуальні системи управління від традиційних, є механізм отримання, зберігання і обробки знань для реалізації своїх функцій. В основі створення таких систем лежать два принципи: ситуаційне керування (керування на основі аналізу зовнішніх ситуацій або подій) і використання сучасних інформаційних технологій накопичення, зберігання та обробки знань. Проте описувати якісні, неточні поняття і наші знання про навколишній світ, а також оперувати цими знаннями для отримання нової інформації дає можливість нам теорія нечітких множин.

Відповідно основній тезі, запропонованій Лотфі А. Заде [5] про те, що за своєю суттю звичайні кількісні методи аналізу систем непридатні для гуманістичних систем і взагалі будь-яких систем, що прирівнюються за складністю з гуманістичними системами. В основі цієї тези, як зазначає автор, лежить те, що можна було б назвати принципом несумісності. Суть цього

принципу виражено так: чим складніша система, тим менше ми маємо можливість дати точні і одночасно такі, що мають практичне значення судження про її поведінку. Для систем, складність яких перевищує деякий пороговий рівень, точність і практичний зміст стає характеристиками, що майже виключають одна одну. Саме в цьому сенсі точний кількісний аналіз поведінки гуманістичних систем не має, очевидно, великого практичного значення в реальних соціальних, економічних і інших задачах, що пов'язані з участю однієї людини чи групи людей.

Інший підхід, що запропонований у вище згаданій роботі, базується на припущенні про те, що елементами мислення людини є не числа, а елементи деяких нечітких множин чи класів об'єктів, для яких перехід від «приналежності до класу» до «неприналежності» не скачкоподібний, а неперервний. І дійсно, нечіткість, що притаманна процесу мислення людини, наводить на думку про те, що в основі цього процесу лежить не традиційна двозначна або навіть багатозначна логіка, а логіка з нечіткою істинністю, нечіткими зв'язками і нечіткими правилами висновку [5, с.7]. З цього погляду саме така нечітка, ще недостатньо вивчена логіка є основою для здатності оцінювати інформацію, тобто ті і тільки ті відомості, які безпосередньо стосуються проблеми, що аналізується.

«За своєю природою оцінка є наближенням. Часто достатня досить наближена характеристика набору даних, оскільки в більшості завданнях, що їх вирішує людина, не вимагають високої точності. Людський мозок використовує допустимість такої неточності, кодує інформацію, що «достатня для завдання» (чи «достатню для вирішення») елементами нечітких множин, які лише наближено описують вхідні дані» [5, с. 8].

Традиційні методи аналізу систем недостатньо придатні для аналізу гуманістичних систем саме тому, що вони не здатні охопити нечіткість людського мислення та поведінки. Тому для дієвого аналізу гуманістичних систем потрібні підходи, для яких точність, строгість і математичний формалізм не є чимось абсолютно необхідним і в яких використовують методологічну схему, що допускає нечіткість і часткові істини.

Таким чином, запропонований Л. А. Заде підхід має три відмінні риси: 1) у ньому використовують так звані «лінгвістичні» змінні замість числових змінних або в доповнення до них; 2) прості відношення між змінними описують за допомогою нечітких висловлювань; 3) складні відношення описуються нечіткими алгоритмами. Відповідно описаним основам такого підходу перейдемо до детального обговорення запропонованого підходу на нашому конкретному прикладі [5, с.8].

Так, наприклад, якщо значення підмета «*стаж роботи*» є нечітка підмножина M – (*стаж роботи*), а значення присудка нечітка підмножина M (*до 5 років*), тоді значення додавання *стаж роботи до 5 років* є пересіченням M – (*стаж роботи*) і M – (*до 5 років*). Якщо розглядати тривалість роботи як деяку змінну, тоді значення цієї змінної: до 5 років, до 10 років, більше 10 років і т.д. можна інтерпретувати як символи нечітких підмножин повної множини всіх об'єктів. У такому разі тривалість є нечіткою змінною, тобто змінною, значеннями якої є символи нечітких множин. Значення змінної стаж, що виражена поняттям природної мови таким, як до 5 років, є набагато менш точним, ніж число 0,4, що призначене організаторами експертного опитування для врахування важливості цієї характеристики стажу роботи.

У попередньому прикладі значеннями змінної стажу роботи були такі поняття, як до 5 років, до 10 років, більше 10 років і т. д. Більш загально значеннями таких змінних можуть бути пропозиції деякою спеціальною мовою, і в цьому разі відповідні змінні називаються лінгвістичними. Так, наприклад, нечітка змінна знання досягнень (перспектив) відповідної галузі могла б мати такі значення: знання суті більшості досягнень (проблем), знання суті деяких досягнень (проблем), часткове знайомство з більшістю досягнень (проблем), часткове знайомство з деякими досягненнями (проблемами). Крім більшості, деяких, часткове знайомство з більшістю та часткове знайомство з деякими, ця нечітка змінна може набирати наступних значень: високий рівень, достатньо високий рівень, дуже високий рівень, більш чи менш високий, не дуже високий. Ці значення утворені поняттям знання досягнень, запереченням не, сполучниками і та або, а також нечіткими словами типу дуже, достатньо, більш чи менш. Відповідно до наведеного вище визначення змінна знання досягнень є лінгвістичною.

Лінгвістичні змінні призначені в основному для систематичної характеристики складних чи погано визначених явищ. По суті кажучи, відмовляючись від використання кількісних змінних і спираючись на словесні описи типу тих, якими оперує людина, ми набуваємо здатності аналізувати складні системи, які недоступні звичайному математичному аналізу.

При опису простих відношень змінні x і y є нечіткими. Зокрема, якщо x і y – лінгвістичні змінні, тоді висловлювання, що описують залежність y від x , могли б виглядати так (слова набрані курсивом є значенням нечітких змінних):

- якщо x *мало*, тоді y *дуже-дуже багато*
- якщо x *не дуже мало*, тоді y *дуже багато*
- якщо x *не мало і не багато*, тоді y *не дуже багато* і т. д. [5, с. 10].

За своєю суттю нечіткий алгоритм є впорядкована послідовність інструкцій, деякі з них можуть вмішувати символи нечітких множин, наприклад:

- якщо y *багато*, тоді *дещо зменшити x*
- якщо y *не дуже багато і не дуже мало*, тоді *зовсім трохи збільшити x*
- якщо y *мало*, тоді *стоп*; якщо y *ні*, тоді *збільшити x на 2* [5, с. 11].

Те, що в алгоритмі допускають інструкції подібного типу, дає змогу наближено описувати з його допомогою найбільш різноманітні складні явища. Важливо те, що будучи нечіткими за своєю природою, такі описи можуть бути повністю адекватні цілям поставленої задачі. Нечіткі алгоритми такого роду можуть дати ефективні способи наближеного опису цільових функцій, обмежень, функціонування системи, стратегій і т. д.

Таким чином, як випливає з вищенаведеного, визначення репрезентативності експерта можна здійснити за допомогою нечіткої експертної системи, що повинна з максимальною точністю відтворювати міркування експерта чи групи експертів у разі, коли вхідні параметри формує експерт певної потрібної галузі. Для цього необхідно задати оптимальні параметри при створенні системи або здійснити її налаштування відповідно до методів навчання.

Виходячи з вищенаведеної умови, репрезентативність експерта залежить від шести факторів, кожен з яких оцінюється за допомогою балів. Саме значення чинників будуть входами у нечітку систему. Рівень репрезентативності – це вихід нечіткої експертної системи. Структура нечіткої системи для оцінки репрезентативності експерта показана на рис. 1.

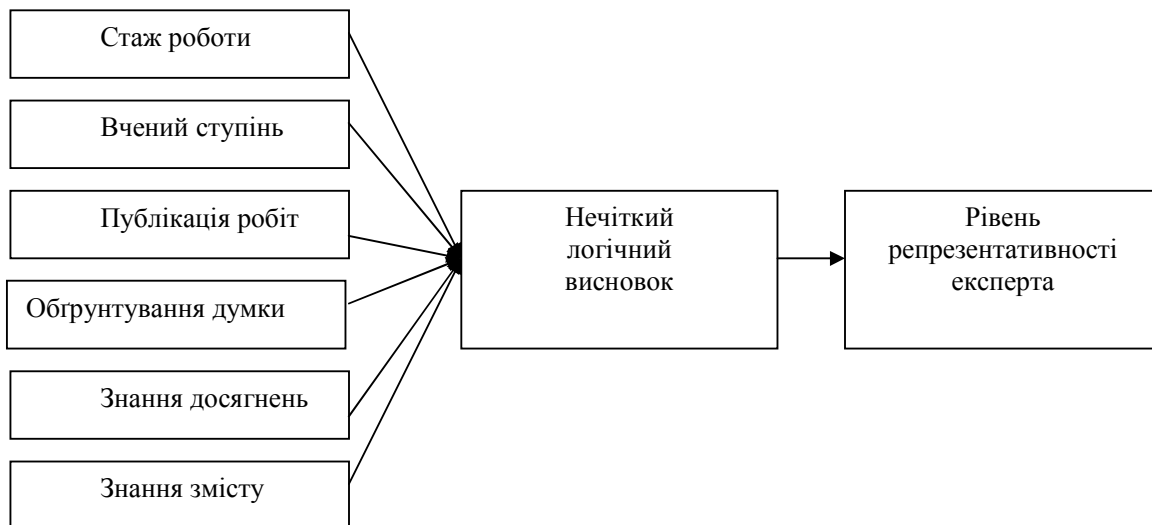


Рис. 1. Структура нечіткої системи.

Формула для розрахунку репрезентативності групи експертів подана вище. Кількість функцій належності на вхідні змінні можна задати відповідно до бальної розбивки чинників, що впливають на репрезентативність (компетентність) експерта, яку ми подали вище та описали в літературі [6], використовуючи метод інтервальних оцінок [3, с. 97]. Також можна

ввести лінгвістичні змінні, використовуючи метод лінгвістичних термів [3, с. 77] у більшій кількості стосовно до наведених балів, тим самим відійшовши від звичної чіткості числових значень і збільшивши точність урахування вхідних змінних і як результату – висновків про компетентність експерта.

Отже, експертні оцінки тепер є найбільш розповсюдженим способом отримання і аналізу якісної інформації та одним із основних методів прогнозування, зокрема педагогічного прогнозування, що зумовлено насамперед посиленням інноваційного розвитку і зростанням наслідків цього ступеня невизначеності через відсутність необхідної інформації.

Здатність оперувати нечіткими множинами і вихідна з неї здатність оцінювати інформацію є одним із найбільш цінних якостей людського розуму, яка фундаментальним чином відрізняє людський розум від так званого машинного розуму, до яких відносять сучасні обчислювальні машини. Програмну реалізацію можна здійснити використовуючи пакет прикладних програм Fuzzy Logic Toolbox середовища Mat LAB, що буде досліджуватись у наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах: учебно-метод. пособие. Гершунский Б. С. – М.: Высшая школа, 1980. – 144 с.
2. Грабовецкий Б. Є. Методи експертних оцінок: теорія, методологія, напрямки використання : монографія / Б. Є. Грабовецкий. – Вінниця: ВНТУ, 2010. – 171 с.
3. Корченко А. Г. Построение систем защиты информации на нечетких множествах. Теория и практические решения / А. Г. Корченко – К.: МК-Пресс, 2006. – 320 с.
4. Круглов В.В. Нечётка логика і штучні нейронні мережі: навч. посібник / Круглов В. В., Длі М. І., Голунов Р. Ю. – М.: Издавництво фізико-математичної літератури, 2001. – 224 с.
5. Лотфи А. Заде. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решения // Математика сегодня (Сборник статей; пер. с англ.) / Лотфи А. Заде. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
6. Цидило І. Побудова функції належності для визначення репрезентативності експерта / Іван Цидило // Системний аналіз та інформаційні технології: матеріали Міжнародної конференції SAIT 2011, Київ, 23-28 травня 2011 р. – К.: ННК «ІПСА» НТУУ «КПІ», 2011. – 548 с.

УДК 376.5. 7.07

О. В. СОРОКА

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ВАЖКОВИХОВУВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ – ВИХОВАНЦІВ ПРИТУЛКУ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ

У статті розглядаються теоретичні аспекти важковиховуваності молодших школярів – вихованців притулку для неповнолітніх. Як корекцію важковиховуваності запропоновано педагогічний напрям арт-терапії. Представлено результати діагностики важковиховуваності молодших школярів, які перебувають в умовах притулку для неповнолітніх. Розроблено корекційну арт-терапевтичну програму для важковиховуваних молодших школярів.

Ключові слова: арт-терапія, важковиховуваність, молодші школярі, притулок для неповнолітніх, корекція.

О. В. СОРОКА

АРТ-ТЕРАПІЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ПРИЮТА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье рассматриваются теоретические аспекты трудновоспитуемости младших школьников - воспитанников приюта для несовершеннолетних. В качестве коррекции трудновоспитуемости предложено педагогическое направление арт-терапии. Представлены результаты диагностики трудновоспитуемости младших школьников, которые находятся в условиях приюта для несовершеннолетних. Разработана коррекционная арт-терапевтическая программа для трудновоспитуемых младших школьников.

Ключевые слова: арт-терапия, трудновоспитуемость, младшие школьники, приют для несовершеннолетних, коррекция.

O. V. SOROKA

ART-THERAPY AS MEANS OF CORRECTION OF DIFFICULTNESS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN – PUPILS OF SHELTER FOR MINOR

The theoretical aspects of difficultness of junior schoolchildren are examined in the article - pupils of shelter for minor. As a correction of difficultness pedagogical direction of art-therapy is offered. The results of diagnostics of difficultness of junior schoolchildren that are in the conditions of shelter for minor are presented. The correction art-therapy's program is worked out for difficult junior schoolchildren.

Keywords: art-therapy, difficultness, junior schoolchildren, shelter for minor, correction.

Важковиховуваність дітей, яка характеризується тими чи іншими відхиленнями у формуванні особистості і поведінці, цілком правомірно може розглядатись як специфічна форма девіантної поведінки.

Особливо небезпечними є тенденції до зростання девіацій, у тому числі злочинності, серед неповнолітніх, зокрема її «омолодження», тобто зниження традиційних вікових обмежень. Останнім часом значно збільшилась кількість важковиховуваних дітей молодшого шкільного віку, широкого розповсюдження набуває соціальне сирітство [7].

У зв'язку з цим перед суспільством, школами, соціально-психологічними службами постають завдання пошуку форм, методів і технологій превентивної роботи з важковиховуваними дітьми, концентрації зусиль, спрямованих як на корекцію важковиховуваної дитини, так і на попередження відхилень від соціальних норм, усунення умов, які безпосередньо чи опосередковано негативно впливають на формування особистості неповнолітніх. Без цього неможливо здійснити перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, домогтися суттєвого зростання інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості і суспільства, як передбачено Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст. [7].

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що впродовж розвитку цивілізації простежується розуміння важливості проблеми корекції поведінки особистості, яка відхиляється від норми. Зокрема деякі питання превентивного виховання розглядають А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.

Пошук сучасних науковців спрямований на аналіз причин виникнення та визначення основних видів важковиховуваності (В. Бітенський, З. Зайцева, О. Лічко, А. Кочетов, В. Оржеховська та ін.).

Однак результати наукових пошуків не охоплюють всі категорії людей з девіантною поведінкою. Особливо це стосується учнів молодшого шкільного віку. Хоча загальні питання виховання школярів в інтернатних закладах відображені в працях Т. Завгородньої, А. Наточій, В. Покась, М. Ульянової та інших учених.

Мета статті є розглянути особливості арт-терапії як засобу корекції важковиховуваності молодших школярів – вихованців притулку для неповнолітніх.

Дослідники проблеми «важких» дітей дійшли глибокого й педагогічно цінного висновку про те, що «важкі» у виховному відношенні діти – це нормальні діти, але з наявністю специфічної особливості у структурі особистості – важковиховуваності [3].

Г. Фортунатов у своїх дослідженнях показав, що «важка дитина» – не «морально-дефективна», вона стає такою в результаті несприятливих умов життя й виховання. «Важка» дитина характеризується такими проявами в поведінці, як дратівливість, упертість, виникненням конфліктів у відносинах з товаришами, учителями. Вчений надавав велике значення оточуючому середовищу у формуванні характеру «важкого» підлітка. Поряд із цим відзначав, що характер дитини розвивається не стільки під впливом навколишнього середовища, скільки під впливом сформованих відносин дитини із середовищем. Під важковиховуваністю Г. Фортунатов насамперед розумів порушення відносин підлітка із середовищем перебування [5].

У дослідженнях М. Алемаскин, Г. Медведева, І. Трушина важковиховуваність – це одна із стадій педагогічної занедбаності, легка її форма, коли відхилення в поведінці ще не закріпилися і не перейшли в норму поведінки. Важковиховуваність проявляється у нерозвиненості інтересів, духовній бідності, лінощах і небажанні вчитися, конфліктності з однолітками й дорослими [4]. Такі діти важко піддаються виховному впливу.

В. М'ясищев розглядає важку дитину не тільки як пасивний відбиток навколишнього середовища, але і як активну особистість, яка створює певні відносини з навколишнім середовищем. Відносини характеризують всю людину, а не яку-небудь сторону її психіки [9].

Окрім цього, важковиховуваність визначають як одну з форм девіантної поведінки, як систему вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві нормам і проявляються через незбалансованість психічних процесів, неадаптивність, порушення процесу самоактуалізації, зниження морального та етичного контролю за власною поведінкою [7].

Вихованці притулку для неповнолітніх – це особлива категорія важковиховуваних дітей з притаманними тільки їм характерними властивостями.

На думку О. Дорогіної, важковиховуваними учнями є не тільки ті, які систематично порушують загальноприйняті норми і правила поведінки, але також діти із затримками в психічному розвитку, високим рівнем тривожності, різними фобіями, замкнуті, невпевнені в собі, занадто сором'язливі або, навпаки, нахабні, жорстокі, агресивні [7].

Поза сім'єю розвиток дітей здійснюється особливим шляхом, внаслідок чого у них формуються специфічні риси характеру, особлива поведінка, яка в багатьох випадках без відповідної виховної роботи стає в майбутньому делінквентною. Тому спеціальну превентивно-виховну і корекційну роботу в умовах притулку для неповнолітніх необхідно розпочинати якомога раніше, коли відхилення у формуванні особистості ще незначні.

Серед багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (О.Петринін, Л.Шипіцина, Л.Пашина, Р.Баркер) досить поширеною є думка про те, що перебування дитини в притулку для неповнолітніх обов'язково негативно позначається на її розвитку, сприяє формуванню асоціального типу особистості.

Згідно з даними дослідження О. Дорогіної [7], відхилення у формуванні особистості, характерні для переважної більшості вихованців інтернатних закладів, виникають здебільшого не в процесі їх перебування в школі-інтернаті, а ще до того, як вони сюди потрапили.

На сьогоднішній день, незважаючи на певні здобутки в розвитку системи опіки дітей, позбавлених батьківського піклування, в організації навчально-виховного процесу в притулках для неповнолітніх мають місце численні недоліки, які можуть бути факторами, що призводять до появи порушень поведінки важковиховуваних дітей, а саме:

- відсутність органічного поєднання опіки і виховання;
- намагання успішно реалізувати освітню функцію, надаючи другорядного значення вихованню;
- недотримання вимог принципу адекватності змісту і засобів виховання соціальній ситуації, в якій здійснюється виховний процес;
- недостатнє врахування індивідуальних особливостей учнів;
- низький рівень спеціальної професійної підготовки педагогічних кадрів інтернатних закладів, відсутність у них психологічної готовності до роботи з важковиховуваними дітьми в умовах притулку для неповнолітніх;
- відсутність чіткої цілісної системи превентивного виховання;
- недостатня взаємодія інтернатних закладів з іншими соціальними інститутами в забезпеченні превентивно-виховної роботи [12].

Все це негативно позначається на формуванні особистості учнів.

Отже, якщо вчасно не діагностувати порушення поведінки і не вжити адекватних корекційно-педагогічних засобів впливу, відхилення в подальшому розвитку особистості набувають стійкості, поглиблюються, перетворюються на риси характеру. Корекційна педагогіка покликана допомогти важковиховуваним дітям відновити тимчасово порушені здібності до нормальної поведінки шляхом цілісної організації їх життєдіяльності та за умови комплексного підходу до вирішення цієї проблеми.

Корекція визначається як діяльність соціального суб'єкта щодо виправлення особливостей психологічного, педагогічного, соціального плану, які не відповідають прийнятим у суспільстві моделям і стандартам [11].

Одним із нових підходів у питанні корекції важковиховуваності молодших школярів – вихованців притулку для неповнолітніх, може бути педагогічний напрям арт-терапії.

Термін «арт-терапія», який вперше був використаний у 30-х роках минулого століття А.Хілом, має багато тлумачень, найбільш поширене в англomовних державах «Art Therapy» слово «art» розглядається як візуальне пластичне мистецтво – тобто як особлива форма психотерапії, що здійснюється художніми засобами, а саме: живописом, графікою, скульптурою, дизайном та іншими художніми формами, які сприймаються і можуть впливати на пацієнта тільки завдяки наявності повноцінної роботи зорового аналізатора [8].

Група російських дослідників арт-терапію розуміють як «усі види практики надання психологічної допомоги особистості, навчання, реабілітації і психотерапії, засновані на мистецтві і творчих продуктивних формах активності людини... Арсенал форм, видів і методів арт-терапії надзвичайно різноманітний» [4, с. 206].

У педагогічній інтерпретації арт-терапія витлумачується як турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої діяльності (спонтанний малюнок у поєднанні з іншими видами творчості) [8, с. 25].

Низка різних поглядів дослідників засвідчує, що основним інструментом арт-терапії є спонтанна творча діяльність, коли людина не замислюючись виражає в малюнку, ліпленні, імпровізації свої думки і почуття. Особливості спонтанної творчості полягають у тому, що не вимагають особливих здібностей до образотворчої діяльності або художніх навичок, викликають позитивні емоції, допомагають здолати апатію і безініціативність [6, с. 96].

Мета застосування арт-терапії в педагогіці – гармонізація внутрішнього світу здорових дітей і підлітків. При відмінності цілей, що визначають діяльність у рамках того або іншого напрямку, для досягнення бажаних змін використовуються особливості образотворчого мистецтва. У контексті педагогічного напрямку арт-терапії образотворча творчість сприймається як прийом, що гармонізує внутрішній світ особистості дитини [6, с. 88].

У застосуванні арт-терапії визначають два підходи: директивний та недирективний [13].

Директивний підхід дозволяє дітям подолати відчуття соціальної ізоляції, сприяє зниженню тривоги та відтворенню структурованого та стабільного зрозумілого простору для самореалізації. Арт-терапія у дитячих групах може бути дуже динамічною, з імпульсивними деструктивними діями дітей. Ці особливості потребують чіткої організації їх діяльності, що буде поєднана з емпатичним відчуттям вихователя, соціального педагога або психолога та реальними переживаннями учасників. Директивний підхід виявляє свою ефективність у роботі з дітьми з синдромом недостатності уваги та гіперактивності, з імпульсивними дітьми [13].

Арт-терапевтичні директивні заняття вихованців притулку для неповнолітніх у мікрогрупах сприяють розвитку переживання дитиною внутрішньої та зовнішньої структури свого «Я» та світу завдяки відпрацювання проблемних тем та використання конкретних вправ [16].

Недирективний підхід використовує дитячу гру з елементами заняття творчістю, що виникає спонтанно, у спеціальних умовах потенційного та захисного для розвитку простору (наприклад, гра з піском та мініатюрними фігурками або взаємодія з матеріалами для малювання). Арт-терапевтичні недирективні заняття з молодшими школярами в притулку для неповнолітніх допомагають відновити почуття гідності дитини та реалізувати більш широкий індивідуальний репертуар реакцій захисту та пристосування [14].

Психологи зазначають, що арт-терапія не є чудодійною силою, здатною повністю змінити поведінкові й ментальні хворобливі паттерни. Варто зауважити, що в арт-терапевтичному процесі суб'єкт набуває досвіду позитивних індивідуально-особистісних змін [2].

Арт-терапевтичні методи і засоби, що їх забезпечують, є одночасно реабілітаційними і креативно-терапевтичними засобами та заходами психо-фізичної гармонізації розвитку дитини, оскільки охоплюють різноманітні види мистецької діяльності, що мають корекційний вплив. Використання нестандартних форм засвоєння нового матеріалу, систематизованого в тематичні заходи або музично-естетичні комплексні заняття, спрямоване на творчо-пошукову співпрацю учителів і дітей, корекцію важковиховуваності молодших школярів.

Метою комплексних корекційних занять з використанням арт-терапевтичних методів є забезпечення сприймання та засвоєння дітьми художньо-естетичних образів та засобів виразності; усвідомлення та систематизація знань, які становлять актуальний рівень естетичного досвіду, у процесі комплексного впливу всіх доступних видів мистецької діяльності (малювання, гра, казка, музика тощо), а також можливість надати дитині повноцінно сприймати оточуючий світ і орієнтуватись у ньому.

Структура художньо-естетичних занять з молодшими школярами, які перебувають в умовах притулку для неповнолітніх, передбачає:

- використання арт-терапевтичних методів для стимуляції і розвитку творчої уяви, художньо-образних уявлень, творчої активності;
- поєднання музики, малювання, рухів (ігри, психогімнастика, драматизація тощо);
- художню предметно-практичну діяльність (малювання, аплікацію, ліплення тощо);
- різноманітну творчу діяльність (пасивне слухання музики, рухливі ігри, малювання під музику, гру на дитячих інструментах, імпровізацію тощо).

Інтеграція мистецтва, впроваджена у навчально-виховний процес, відображає навколишню дійсність і може допомогти важковиховуваній дитині встановити зв'язки з навколишнім світом, викликаючи позитивні емоції, почуття, образи, уявлення.

Дуже цінним при роботі з важковиховуваними дітьми є те, що у відносинах із соціальним педагогом дитина може встановити для себе комфортну дистанцію, тому що художні матеріали та створені образи є «посередником» у її контакті з іншими людьми, світом та собою. І молодші школярі, і дорослі в арт-терапевтичному процесі набувають цінного досвіду позитивних змін. Поступово відбувається поглиблене самопізнання, самосприйняття, гармонізація розвитку, особистісне зростання. Це потенційний шлях до самовизначення, самореалізації, самоактуалізації особистості.

Впровадження методів арт-терапії у навчально-виховний процес ми реалізували під час занять програми «Сім кольорів життя» з малими групами молодших школярів Тернопільського обласного притулку для неповнолітніх (5-6 осіб). Ці заняття були рекомендовані соціальному педагогу притулку для неповнолітніх як корекційно-розвивальні з метою зниження рівня важковиховуваності, розвитку емоційної культури, корекції емоційно-поведінкових розладів.

Програма занять «Сім кольорів життя» є циклом послідовних зустрічей по одній годині кожне, в якому поєднуються вербальний і невербальний компоненти «переробки та трансформації» життєвого досвіду дитини. Завдання підібрані таким чином, що дитина «як би повторює» еволюційний шлях розвитку від стадії хаосу до стадії особистісної і групової інтеграції.

Враховуючи класифікацію А. Осіпової, програму можна віднести:

- за характером спрямованості – до «каузальних» (спрямованих на джерело і причини відхилень у розвитку дитини з деприваційною травмою, тобто на порушення первинних об'єктних стосунків та їх відновлення);
- за характером змісту програма реалізується на рівнях: «особистий», «афективно-вольовий» і «поведінковий» (на рівні взаємодії «вихованець – вихователь»);
- за формою реалізації програма поєднує «індивідуальний» і «груповий» процеси;
- за характером управління корегуючою дією – реалізація починається з «директивного» підходу у взаємодії дитини з ведучим і поступово переходить до «недирективного», а специфіка опрацьованого матеріалу здійснюється навпаки – від «хаотичного» до «структурованого та інтеграційного»;
- за тривалістю реалізації – «нетривала» і «надтривала» (може тривати більше 3-х місяців);
- за масштабом актуальних завдань – «спеціальна» (допомога важковиховуваній дитині, позбавленій батьківського піклування, у «переробці» деприваційної травми з метою подальшої соціалізації) [11, с. 8-10].

У структурі кожного заняття присутні вербальний та невербальний компоненти:

1) невербальний компонент: віддзеркалення і переробка досвіду у символічній формі арт-терапевтичних методик (тематичний проєктивний малюнок, танцювально-рухова терапія, музична терапія і робота з глиною) і методик керованої візуалізації;

2) вербальний компонент: визначення завдання і рефлексія пережитого досвіду, ідентифікація свого переживання на основі символів та їх інтерпретації (в міру можливості і відповідно до когнітивного та емоційного рівня розвитку дитини).

Початок і завершення кожного заняття супроводжувався вправами танцювально-рухової терапії: «Сонечко встає», «Дружнє коло». Це дозволило дітям перероблювати свій травматичний психоемоційний досвід та продовжувати соціально-психологічний розвиток відповідно до свого віку.

Для діагностичних цілей на початку і після завершення програми ми заповнювали карту визначення типу важковиховуваності молодших школярів. Результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Типи важковиховуваності молодших школярів – вихованців притулку для неповнолітніх

Тип важковиховуваності	До проведення корекційної програми (Абс./ %)	Після проведення корекційної програми (Абс./ %)
Педагогічно занедбана дитина	1/ 8,3	-
Конституційний тип	2/ 16,7	-
Ситуаційний тип	4/ 33,3	3/ 25
Важковиховувана дитина	5/ 41,7	2/ 16,7
Загалом	12/ 100	

Відповідно до результатів таблиці після проведення корекційної програми суттєво зменшився тип «важковиховувана дитина», повністю відсутні «педагогічно занедбаний» та «конституційний» типи. Практично не змінними залишилися показники ситуаційного типу. Це свідчить про постійний вплив негативних факторів, які провокують появу відповідної негативної поведінки: агресії, жорстокості, несприйняття інших тощо.

Отже, реалізація корекційної арт-терапевтичної програми дозволила зменшити рівень важковиховуваності молодших школярів – вихованців Тернопільського обласного притулку для неповнолітніх.

Таким чином, використовуючи методи арт-терапії, нам вдалося довести результативність корекції важковиховуваності учнів молодшого шкільного віку. На наш погляд, потребує подальшої розробки й дослідження проблема використання драмотерапії у корекційній роботі з «важкими» підлітками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфімов В. Творчо обдарована особистість – мета діяльності ліцею // Рідна школа. – 2000. – № 5. – С. 7–10.
2. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М.: Медицина, 1989. – 504 с.
3. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. В. Василькова. – М.: Академия, 2001. – 160 с.
4. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
5. Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студентов / Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
6. Гришина А. В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Гришина Анна Викторовна. – Волгоград, 2004. – 186 с.
7. Дорогіна О. В. Особливості превентивної роботи з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Дорогіна Оксана Василівна. – Тернопіль, 2004. – 23 с.

8. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Лебедева Людмила Дмитриевна. – М.: РГБ, 2003. – 383 с.
9. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів: (Спец. курс із дидактики): Навч. пос. для пед. ін-тів / В. І. Лозова. – Харків: Основа, 1990. – 89 с.
10. Медведева Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
11. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студентов спец. учеб. заведений / А. А. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
12. Попов М. А. Цільова програма корекції поведінки важковиховуваних старшокласників: Навч. посібн. / М. А. Попов. – Слов'янськ: СДПУ, 2005. – 67 с.
13. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции / С. Х. Раппопорт. – 2 изд., доп. – М.: Музыка, 1972. – 168 с.
14. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб: Питер Ком, 1999. – 384 с.
15. Социальная педагогика: курс лекций. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова, Е. Я. Тищенко. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
16. Сучкова Н. О. Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей / Н. О. Сучкова. – СПб: Речь; М.: Сфера, 2008. – 112 с.

УДК 378.111 – 057.87 : 343.35

М. І. РЯБЕНКО

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК СУБ'ЄКТ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОЯВІВ ОЗНАК КОРУПЦІЇ У ВУЗАХ

У статті розглянуті особливості діяльності органів студентського самоврядування в вищому навчальному закладі (ВНЗ). Висвітлена важливість роботи щодо профілактики проявів корупції у вищих навчальних закладах. Проаналізовано повноваження органів студентського самоврядування в управлінні вищим навчальним закладом, їх роль як основного суб'єкта щодо профілактики проявів ознак корупції в вищих навчальних закладах.

Ключові слова: студентське самоврядування, суб'єкт, профілактика, ознака, корупція, вищий навчальний заклад.

М. И. РЯБЕНКО

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СУБЪЕКТ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ ПРИЗНАКОВ КОРРУПЦИИ В ВУЗАХ

В статье рассмотрены особенности деятельности органов студенческого самоуправления в ВУЗах. Показана важность работы по профилактике проявлений коррупции в высших учебных заведениях. Проанализированы полномочия органов студенческого самоуправления в управлении высшим учебным заведением, их роль как основного субъекта по профилактике проявлений признаков коррупции в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, субъект, профилактика, признак, коррупция, высшее учебное заведение.

M. I. RYABENKO

STUDENT'S SELF – GOVERNMENT AS THE PARTY OF PREVENTION OF MANIFESTATION'S FACTORS OF CORRUPTION IN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

The peculiarities of student's self-government activities in institute of higher education are examined in the article. The importance of work on prevention of manifestation's factors of corruption in institute of higher education was revealed in the article. The analysis of student's self-government powers in institute of higher education was represented in the article. Their functions as basic party on prevention of manifestation's factors of corruption in institute of higher education.

Keywords: student's self-government, party, prevention, factor, corruption, institute of higher education.

Одним з основних показників потенціалу будь-якої країни в світі є ефективність функціонування її системи освіти. Загальновідомо, що жодна сфера суспільної діяльності не впливає на розвиток особистості людини так, як освітня сфера. Розвиток системи вітчизняної освіти за останні роки значною мірою відбувається під впливом відповідних соціально-економічних та політичних процесів. На жаль, на шляху формування високоосвічених, високоморальних, духовно здорових громадян молода українська держава зіткнулась з таким явищем, як корупція, що як соціальна патологія поширилась майже в усі сфери нашої діяльності. Враховуючи, що до вузів України вступає більшість випускників загальноосвітніх навчальних закладів, вища школа стає одним з найактивніших учасників підготовки майбутніх фахівців, які впливатимуть на розвиток усіх сфер життя в нашій країні у недалекому майбутньому. Треба зазначити, що за останній час на законодавчому рівні значно зросли повноваження органів студентського самоврядування. Тому, на наш погляд, студентське самоврядування як один з органів управління вищим навчальним закладом, повинен стати активним суб'єктом щодо забезпечення умов, які унеможливають виникнення в навчально-виховному процесі будь-яких проявів ознак корупції.

Зауважимо, що з боку державних інституцій та науковців багатьох галузей приділяється велика увага щодо діяльності органів самоврядування та їх ролі в управлінні навчальним закладом. Так, проблема організації учнівського самоврядування розглянуті в дослідженнях Є. Бачинської, В. Бобрицька, А. Волохова, И. Фришман, М. Врублевської, Н. Дика, І. Даніліва, К. Дорошенка, Т. Доценко, Л. Кацинська, В. Крашевський, Б. Набока, А. Сарнавський та інших. Вивченню роботи органів студентського самоврядування в вищих навчальних закладах присвячено роботи як вітчизняних так і закордонних вчених. Зокрема проблему організації та соціально-педагогічного становлення студентського самоврядування відбито у наукових працях Я. Болюбаша, М. Весни, В. Ізбедської, В. Кипень, Л. Подоляк, К. Потопи, М. Степка, А. Ржевської, А. Троцька, М. Фіцули, В. Юрченка та ін. Аналізом практики організації студентського самоврядування закордоння займались Т. Буяльська, Т. Бондар, Я. Колибабук, Д. Досік, Н. Еванс, Р. Сміт та ін.

В умовах, коли гостро постала проблема розповсюдження негативних звичок серед молоді України, дуже актуальними стали дослідження щодо профілактичної роботи в навчальних закладах. Зокрема, заслуговують на увагу праці Г. Золотової, З. Коробкіна, В. Оржеховської, Н. Пихтіної, В. Попова О. Сердюка, І. Шишова та інших вчених. Так, О. Югова в своєму дисертаційному дослідженні приділила увагу педагогічним умовам діяльності освітніх закладів по профілактиці адиктивної поведінці. Також В. Сорочинська, О. Удалова, В.С. Штифурак досліджували систему профілактики серед учнівської та студентської молоді таких негативних явищ як СНІД, алкоголь, наркоманія.

Глибокі політичні, економічні, соціокультурні зміни які відбулися в Україні наприкінці ХХ століття призвели до зростання інтересу дослідників до проблеми корупції в світі, та зростання корупційних проявів в Україні зокрема. Аспекти корупції як соціально-правової та кримінологічної проблеми в своїх наукових працях висвітлюють Л. Багрий - Шахматов, В. Васильєв, Д. Дзвинчук, В. Коммиссаров, Б. Кузьменко, В.Лаптеакру, Є. Мартинчик, М. Мельник, Є. Невмержицький, С. Пундей, М. Хавронюк, Ф.Шульженко й ін.

Беручи до уваги виконані дослідження, необхідно зауважити, що цілісного дослідження діяльності студентського самоврядування як суб'єкта профілактики проявів ознак корупції в ВНЗ ще не було, тому вивчення цієї проблеми є актуальним і потребує детального розгляду.

Мета статті – вивчення можливостей діяльності органів студентського самоврядування щодо профілактики проявів ознак корупції в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

У національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошується на тому, що «освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формуванню нових життєвих орієнтирів особистості, а також, що освіта мусить активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, зменшення соціальної нерівності.

Так Л. Оран-Лембрик зазначає, що однією з основних функцій освіти є передавання й поширення культури в суспільстві. За допомогою інституції освіти відбувається передавання від покоління до покоління цінностей культури (наукових знань, досягнень у галузі мистецтва, моральних цінностей і норм, правил поведінки тощо). Оскільки культура кожного народу має свої національно-психологічні особливості, то система освіти покликана підтримувати їх, зберігати неповторні й унікальні риси, сприяти прилученню до них індивіда [7, с. 322].

В єдиній структурі системі освіти України важливе місце займає вища освіта, яка не тільки забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, а й поступово стає одним з найважливіших етапів розвитку особистості людини. Тому одним з основних практичних завдань діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, які унеможливають виникнення в навчально-виховному процесі будь-яких проявів ознак корупції, та формування нетерпимого ставлення до правопорушень взагалі та намагання протидіяти їм. І студентство як особлива соціальна група людей повинно відігравати одну з основних ролей у забезпеченні контролю за навчально-виховним процесом в ВНЗ. На цей час є потреба у розвитку громадянської свідомості, а саме в усвідомленні нового статусу особи, що навчається у ВНЗ.

В Україні ідеї самоврядування обстоювали М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Рамонович-Славатинський, І. Франко та ін. Заслужують на увагу розробка практики самоврядування в навчально-виховному процесі А. Макаренка, який не тільки теоретично обґрунтував проблему, а й практично організовував діяльність у колоніях імені Горького та імені Дзержинського [5, с. 880]. Треба зазначити, що поширення студентського самоврядування почалося з появою на Європейському континенті, а згодом і в Америці, перших вищих навчальних закладів. Період навчання у вузі – це час, в який відбувається активне формування особистості. Період цей характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуття певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності (аж до державного рівня) [9, с. 48]. Тому одним з факторів розвитку студентського самоврядування є пошук можливостей осіб, що навчаються самостійно організовувати свою діяльність, особливо якщо навчально-виховний процес не відповідає їх інтересам та потребам часу.

Як зазначено в новому тлумачному словнику української мови самоврядування – це форма управління, за якого суспільство, певна організація, господарська чи адміністративна одиниця тощо має право самостійно вирішувати питання внутрішнього керівництва [6, с. 236]. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» органи студентського самоврядування приймають акти, які регламентують їх організацію та діяльність; проводять організаційні, наукові, культурно-масові, спортивні, оздоровчі заходи; сприяють працевлаштуванню осіб, що навчаються в вищому навчальному закладі, розпоряджаються коштами та іншим майном які є на їх балансі та банківських рахунках. Аналізуючи наведене вище можна стверджувати що студентське самоврядування - це орган громадського самоврядування який забезпечує захист прав та інтересів осіб, що навчаються, а також їх участь в управлінні вищим начальним закладом і який має право самостійно вирішувати питання, що входять до його компетенції. Тому, на наш погляд, одним з особливих значень студентського самоврядування полягає в тому, що воно повинно сприяти формуванню в осіб що навчаються нетерпимого ставлення до будь яких правопорушень, в тому числі і проявів ознак корупції, та намагання протидіяти їм.

Поняття «корупція» походить від латинського слова *corruptio*, що в перекладі означає псування, розбещування, підкупність, продажність. У зв'язку з нормативно-правовим вакуумом, який утворився нині в законодавстві України щодо правового регулювання питань корупції, офіційного розуміння цього поняття в нашій державі не існує. Так «Великий енциклопедичний юридичний словник» під корупцією розуміє соціальне явище, яке охоплює всю сукупність корупційних діянь, пов'язаних із неправомірним використанням особами, уповноваженими на виконання функцій держави, наданої їм влади, службових повноважень, відповідних можливостей з метою задоволення особистих інтересів чи інтересів третіх осіб... [3, с. 406]. Соціологічна енциклопедія визначає корупцію як порушення суб'єктами суспільних відносин правил і норм, передусім юридичних, у корисливих інтересах з метою отримання певних вигод [11, с. 197]. Аналізуючи наведені вище та інші підходи до визначення сутності

поняття корупція, у нашому дослідженні під корупцією ми будемо розуміти соціальне явище, яке охоплює всю сукупність корупційних діянь, пов'язане із неправомірним використанням уповноваженими суб'єктами суспільних відносин правил та норм з метою задоволення особистих інтересів або інтересів третіх осіб. Корупційні діяння є складним соціальним явищем і можуть проявлятися у різних формах (перевищення повноважень, одержання хабара, надання певним особам необґрунтованих переваг та ін.), і завжди мають зв'язок з неправомірним використанням особою наданих їй певних повноважень.

Корупція є одним з основних чинників загрози соціально-економічних, політико-правових та міжнародних напрямів розвитку держави. Корупція підриває авторитет державних інституцій, обмежує певні права та свободи людини, порушує принципи соціальної справедливості, призводить до викривлення певних духовних, моральних та інших соціальних цінностей. В основі корупції лежать такі вікові традиції взаємовідносин у суспільстві як «послуга за послугу», «ти мені – я тобі» тощо. Тому в більшості випадків корупційні діяння не тягнуть за собою скарг, оскільки сторони одержують взаємну вигоду від них [12, с. 89]. Існує припущення, що чим триваліший період корумпованості, тим складніше з нею боротися, оскільки формується певна субкультура корупційної поведінки, за допомогою якої наступникам передаються притаманні їй норми та правила. Корупцію можна розглядати як певну соціальну патологію. Науково-психологічні дослідження стверджують, що якщо вчасно не припинити прояви передзлочинної поведінки, тоді вони закріплюються в поведінкові стереотипи, формується асоціальний стиль поведінки, який при відповідних умовах може перерости в усталений антисоціальний тип поведінки [4, с. 421].

Спираючись на наукові дослідження вчених, зокрема В. М. Дрьоміна, який стверджує, що кожна соціально-політична та економічна система породжує на світ свій особистий різновид корупції і що не існує жодної системи, яка не була б так чи інакше зачеплена цим явищем, можна дійти висновку що система вищої освіти, як державна інституція, потенційно також може належити до таких, що заражена корупцією.

Щодо проявів ознак корупції в вищому навчальному закладі треба зазначити, що слово «прояв» новий тлумачний словник української мови визначає як: 1. Дію, процес, що робить явним, помітним чий-небудь стан, чийсь почуття, наміри і таке інше. 2. Форму, в яку втілюється, в якій спостерігається що-небудь. «Ознака» – риса, властивість, особливість кого-, чого-небудь; прикмета, особливість, ознак, познака [6, с. 445]. Враховуючи ці положення, ми зробили спробу визначити прояви ознак корупції в ВНЗ як діяння, в яких спостерігаються риси корупції, одним з суб'єктів яких є науково-педагогічний або педагогічний працівник і які відбуваються в формі перевищення повноважень, одержання хабара, надання певним особам необґрунтованих переваг та ін. Протидія проявів ознак корупції лише юридичними нормами не є дуже ефективна. Велика увага повинна приділятися усуненню причин та умов, що сприяють корупційним діянням.

До основних чинників корупційних проявів, в тому числі у системі вищої освіти, можна віднести: 1. Значне послаблення державного контролю за виконанням правових норм, що породжує у посадових осіб, схильних до корупційних діянь, відчуття безкарності. 2. Правова неосвіченість більшості громадян, щодо їх правового статусу. 3. Відсутність системи виховання у відповідальних осіб патріотичних почуттів, моральних, професійних якостей, розуміння, що корупція підриває авторитет і силу держави, етичні основи суспільної свідомості. 4. Недостатня кількість громадських об'єднань, незалежних недержавних структур для зростання активності населення у боротьбі з корупцією. 5. Наявність суперечностей, коли на фоні збільшення кількості заможних і багатих людей, зростання їхніх прибутків, багато осіб, що отримують заробітну плату з державного бюджету та наділених відповідними повноваженнями, не мають навіть помірного достатку тощо.

Відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту» вищий навчальний заклад – це освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність.

Основною метою діяльності ВНЗ є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України. В процесі навчально-пізнавальної діяльності, взаємодії та спілкування з учасниками навчально-виховного процесу вузу в особи, що навчається, формується громадянська позиція, приходить розуміння необхідності виконання соціальних норм, які висуваються навчальним закладом з метою формування певної поведінки та властивостей. Тому прояви ознак корупції у вузі значною мірою не дають змоги для самореалізації особистості, в результаті чого виникає соціальне напруження серед осіб, що навчаються, а це веде до постійного пошуку ворога, цинізму, заздрості, егоїзму та ін., що перешкоджає реалізації та творчому прогресу особистості.

Слово «профілактик» походить від грецького слова *prophylaktikos* – запобіжний і визначає його як сукупність заходів, спрямованих на запобігання виникненню і поширенню будь-чого, на збереження порядку тощо [10, с. 772]. Тому під профілактикою проявів ознак корупції в ВНЗ ми розуміємо сукупність заходів, організовані суб'єктами профілактики, які спрямовані на запобігання виникненню і поширенню в навчальному закладі перевищень повноважень, одержання хабара, надання певним особам необґрунтованих переваг та інше. Суб'єкт – особа, група осіб, організація і таке інше, яким належать активна роль у певному процесі, які є носіями певних прав і обов'язків [6, с. 469]. До загальних суб'єктів профілактики корупції треба віднести Верховну Раду України, Президента України, Кабінет Міністрів України, Службу безпеки України, Генеральну прокуратуру України, Міністерство внутрішніх справ, органи місцевого самоврядування, засоби масової інформації, громадські організації, окремі громадяни та ін. До суб'єктів профілактики проявів ознак корупції в ВНЗ ми відносимо керівника навчального закладу, керівників відповідних підрозділів (інститути, факультети, відділення та інші), вчену раду, ректорат, деканати, науково-педагогічних та педагогічних працівників, органи громадського самоврядування, профспілкові організації, органи студентського самоврядування та інші.

У зв'язку зі змінами до Закону України «Про вищу освіту», які відбулися в 2010 р., студентське самоврядування увійшло в новий етап розвитку своєї діяльності. Зокрема, якщо до прийняття змін органи студентського самоврядування займались переважно на добровільних засадах, з обмеженими обов'язками, то відтепер їх повноваження мають велике значення у побудові навчально-виховного процесу всього вищого навчального закладу. Так у відповідності до статті 38 Закону тільки з погодженням з органами студентського самоврядування в вищому навчальному закладі приймаються рішення щодо: відрахування осіб, що навчаються в вищому навчальному закладі, та їх відновлення; переведення осіб, що навчаються в вищому навчальному закладі за контрактом за рахунок коштів фізичних чи юридичних осіб на навчання за державним заказом та навпаки; призначати заступника декана, проректора, які відповідають за роботу зі студентами; поселення осіб, що навчаються в вищому навчальному закладі, в гуртожиток та їх виселення; Затвердження рішень з питань студентських містечок та гуртожитків для мешкання в ВНЗ. Також не менш 10% Вчених рад усіх рівнів вищого навчального закладу повинні складати представники осіб, що навчаються в ВНЗ; 10% Вищого колегіального органу громадського самоврядування повинні складати представники осіб, що навчаються в ВНЗ та інше. Всі ці повноваження дають можливість студентському самоврядуванню створювати умови по недопущенню правопорушень та бути активним суб'єктом, профілактики та спрямовувати свою діяльність на розроблення і реалізацію заходів, щодо випередження, обмеження та усунення проявів ознак корупційних діянь в вищому навчальному закладі.

Так, в Одеському національному університеті (ОНУ) імені І. І. Мечникова нові норми Закону «Про вищу освіту» щодо повноважень органів студентського самоврядування були реалізовані через внесення відповідних змін до статуту університету. Також шість осіб (це 10% всього складу ради) з числа осіб, що навчаються в університеті, були делеговані органом студентського самоврядування з правом голосу до Вченої ради університету. Це дає змогу представникам органів студентського самоврядування висловлювати та визначати свою позицію щодо всіх рішень, які проходять через цей колегіальний орган, та реалізовувати повноваження щодо профілактики будь-яких правопорушень, зокрема проявів ознак корупції в навчальному закладі. Біля 10 представників, що навчаються в університеті, делеговані до

вищого колегіального органу громадського самоврядування загальних зборів (конференції) трудового колективу університету, зокрема де вирішувалось питання щодо обрання претендента на посаду керівника університету т інше. Так, за останній рік, у погодженні з Радою студентського самоврядування ОНУ, були призначені проректор з науково-педагогічної роботи, заступник декану економіко-правового факультету, переведене з навчання за контрактом, на навчання за державним заказом десятки студентів університету тощо.

На жаль, мусимо констатувати, що негативний й руйнівний вплив корупції поширився майже в усі напрями діяльності нашої держави. Діяльність щодо запобігання проявів корупції в більшості випадків не стала стратегічною для багатьох державних інституцій. Загальновідомо, що вуз є носієм певних соціальних цінностей та відповідних норм поведінки в суспільстві, а також, що наступність поколінь, загальнокультурна цілісність суспільства багато в чому залежить від вищої школи. Тому дослідження щодо запобігання виникненню і поширенню проявів ознак корупції в ВНЗ потребує глибокого та системного вивчення. Ми намагались висвітлити у статті проблему корупції та окреслити можливості студентського самоврядування в профілактиці проявів ознак цього явища у ВНЗ. Вважаємо, що дедалі в педагогічних дослідженнях потрібно шукати відповіді на питання щодо удосконалення та підвищення шляхів протидії проникненню корупції у вузи та ефективного залучення до цього процесу всіх учасників навчально-виховної процесу. Перспективним є також подальше вивчення закордонного досвіду щодо забезпечення від проявів корупції в навчальних закладах та ролі інших суб'єктів профілактики в цьому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багрий-Шахматов Л. В. Уголовно - правовое и криминологические проблемы коррупции, теневой экономики и борьбы с ними / Л. В. Багрий-Шахматов. – Одесса: Латсар, 2001. – 530 с.
2. Бондар Т. І. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах США: особливості становлення та сучасний стан: навч. – метод. посіб. / Т. І. Бондар. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 132 с.
3. Великий енциклопедичний юридичний словник / ред. Ю. С. Шемшученко. – К. Юридична думка, 2007. – 992 с.
4. Еникеев М. И. Общая, социальная и юридическая психология: учебник для вузов / И. М. Еникеев. – СПб.: Питер, 2003. – 752 с.
5. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Новий тлумачний словник української мови: у трьох томах / укладачі В. С. Яременко, О. М. Епіпушко. – К.: Аконт, 2008.
7. Оран Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. / Л. Е. Оран Лембрик. – К.: Либідь, 2006. – 560 с.
8. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
9. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрів і аспірантів. / Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. – К.: ТОВ Філ-студія, 2006. – 320 с.
10. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
11. Соціологічна енциклопедія / укладач В. Г. Городяненко. – К. Академвидав, 2008. – 456 с.
12. Шульженко Ф. П. Юридична відповідальність за правопорушення у сфері економіки: навч. посібник / Ф. П. Шульженко. С. В. Невмержицький. – К.: КНЕУ, 2003. – 171 с.

УДК: 316.6(075)

С. М. КАЛАУР

ДОЦІЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ

У статті розглянуто конфліктологічну компетентність майбутніх фахівців, які працюватимуть у сфері послуг. Висвітлено питання управління конфліктами. Особлива увага зосереджена на аналізі шляхів попередження конфліктів і стратегій врегулювання їх. Представлено конфліктограму і комплексну матрицю аналізу можливих стилів поведінки у конфлікті.

Ключові слова: сфера послуг, конфліктологічна компетентність, управління конфліктами, технології врегулювання конфліктів.

С. Н. КАЛАУР

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ УСЛУГ

В статье рассмотрено конфликтологическую компетентность будущих специалистов, которые будут работать в сфере услуг. Освещенные вопросы управления конфликтами. Особенное внимание сосредоточено на анализе путей предупреждения и стратегиям урегулирования конфликтов. Представлено конфликтограму и комплексную матрицу анализа возможных стилей поведения в конфликте.

Ключевые слова: сфера услуг, конфликтологична компетентность, управление конфликтами, технологии урегулирования конфликтов

S. M. KALAUUR

NEOBKHODIMOST' FORMING OF KONFLIKTOLOGICHNOY COMPETENCE FOR FUTURE SPECIALISTS WHICH WILL WORK IN THE FIELD OF SERVICES

The konfliktologicheskuyu competence of future specialists which will work in the field of services is considered in the article. Lighted up questions of management conflicts. The special attention is concentrated on the analysis of warning ways and to strategies of settlement of conflicts. Konfliktogramu and complex matrix of analysis of possible styles of conduct is presented in a conflict.

Keywords: sphere of services, konfliktologichna competence, management, technologies of settlement of conflicts, conflicts

Проблема підтримки розвитку освіти є глибоко соціальною і належить до пріоритетних завдань суспільного розвитку, що безпосередньо пов'язано із системою національних інтересів, підвищенням якості життя. До того ж, треба констатувати, що вища освіта не повинна виступати дзеркалом суспільних та економічних негараздів, а бути реальним інструментом їх усунення. Вищі навчальні заклади на сьогодні потребують динамічних змін зовнішнього та внутрішнього середовища, а також рекомбінаційних та модифікаційних інновацій, які були б спрямовані на досягнення конкурентоспроможності своїх випускників на ринку праці. Вважаємо, що найбільш оптимальним шляхом що веде до підвищення ефективності вищої освіти є зростання рівня освітніх послуг та вдосконалення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, які здобувають вищу освіту.

Відзначимо, що вагому роль у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця відіграє конфліктологічна культура, що вимагає передбачати наявність ґрунтовних знань у розв'язанні професійних конфліктологічних ситуацій. Відповідно до вимог сучасного ринку праці у ВНЗ, які готують фахівців, що працюватимуть у сфері послуг, цим аспектам приділяють недостатньо уваги. Практика організації сфери послуг свідчить, що тепер відбувається суттєва переоцінка цінностей, падає загальний престиж фахівців, які працюють у цій сфері. Вирішення актуальних завдань вітчизняної сфери послуг ускладнюється наявністю помилок та труднощів у взаємодії між усіма учасниками, які дотичні до надання послуг, і це обумовлює зростання конфліктності та зниження ефективності загального процесу. Українська сфера послуг відображає сучасний стан та конфліктність українського суспільства. Такий стан справ не можна визнати нормальним. З іншого боку, будь-який штучний відрив від реального життя, створення мікроклімату благодущності в колективі окремо взятого підприємства сфери обслуговування не створює загальної сприятливої картини. У розвинутих країнах сфера послуг є найбільшим сектором економіки. У ній працює в середньому 65–75% зайнятого населення, на неї припадає 50% обсягів капіталовкладень. Зазначимо, що сьогодні активно розвивається сфера послуг як виробничо-економічна система і в нашій країні. Для прикладу треба констатувати, що у сфері послуг працює понад 55% українців, які зайняті в економіці.

Беручи до уваги вагомість означеного кола питань, у психолого-педагогічній літературі приділено значну увагу висвітленню та характеристиці сфери послуг. Зокрема, дослідженню сфери обслуговування свої праці посвятили американські вчені К. Лавлок, Ч. Вейнсберг, Д. Батесон, а також європейські науковці Е. Гаммесон, К. Гренроос, Е. Ландаль та П. Еглше. Висвітлення сучасних проблем розвитку сфери послуг знайшли відображення в багатьох працях провідних науковців пострадянського простору (Т. Арбузова, М. Абрамов, Е. Горбунов, К. Кларк, В. Семенов та ін.). В Україні загальні дослідженнями сфери обслуговування також проводили видатні науковці-практики. Наприклад, В. Парена вивчала сферу послуг в умовах переходу до ринкової економіки України, І. Матійків проаналізувала психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування, І. Гайовий вивчав ефективність підготовки фахівця ресторанної справи, акцентуючи увагу на тому, що доцільно під час навчання формувати цілісну систему професійних умінь, В. Петрук обґрунтувала комунікативну компетенцію майбутніх фахівців готельного господарства.

Нам імпонують підходи Л. Грибової щодо підвищення кваліфікації фахівців сфери туризму в контексті сучасних соціально-економічних змін [1], а також В. Полуда стосовно того, що компетентність сучасного фахівця готельної справи формується ефективніше за умови цілеспрямованого моделювання на засадах формування компетентнісно-орієнтованих технологій професійного навчання [2, с. 165]. Заслужують на увагу дослідження Т. Стахмич [3, с. 170] щодо формування сучасної тенденції кулінарної концепції, у якій передбачено доцільність урахування розмаїтості культур при професійній підготовці фахівців кулінарного профілю. Однак зазначимо, що ґрунтовних наукових досліджень, які би висвітлювали конфліктологічну взаємодію фахівців сфери послуг немає, що і стало основною причиною написання статті.

Мета статі – висвітлити сутність та зміст сфери послуг та проаналізувати необхідність формування належного рівня конфліктологічної культури у майбутніх фахівців, які працюватимуть у сфері надання послуг. **Завдання:** встановити особливості сфери послуг; проаналізувати сутність конфліктологічної культури та дослідити найбільш оптимальні механізми розв'язання конфліктів.

Насамперед коротко зупинимось на характеристиці сфери послуг. Розкриваючи цю проблему насамперед відзначимо, що послуги є результатом різних видів діяльності, а тому їх можна вважати нематеріальною дією або вигодою, які організація-виробник може запропонувати споживачу гроші або інші цінності. Отже, послуга – це будь-яка діяльність, яку одна сторона може надавати іншій за певну винагороду або отримання чогось іншого. Послуги можуть надаватись і без вигоди (родині відносини, товариські стосунки, приятельські взаємовідносини), у такому разі вони мають одноразовий, безоплатний характер.

Основними видами послуг є побутові, житлово-комунальні, транспортні, зв'язок, соціально-культурні, страхового бізнесу, фінансово-кредитні, туристичні, ділові та ін. Усі вони виступають особливою споживчою вартістю праці, тобто це товар, призначений за ринкових відносин для продажу.

Специфіка змісту і форми послуг зумовлюють відповідні особливості процесу їх обміну у формі купівлі-продажу. Загалом слід констатувати, що організація і технологія надання послуг має певні особливості. До найбільш вагомих відносять:

- купівля-продаж більшості видів послуг ґрунтується на прямих, а не на опосередкованих контактах між їх виробниками і споживачами. (це породжує необхідність регулювання попиту і пропозиції послуг, відокремлює торгівлю послугами від торгівлі товарами, в якій більшість операцій ґрунтується на торговельному посередництві та можливості зберігання товарів);
- надання послуг (банківських, інформаційних, транспортних) відбувається у тісних взаємозв'язках з міжнародним рухом капіталу і переміщенням робочої сили;
- на організацію надання послуг істотно впливає державне регулювання;
- багато скерованих на особисте споживання населенням послуг (житлово-комунальні, побутові тощо) неможливо широко залучити в міжнародний господарський обіг;
- унаслідок взаємозв'язку виробництва і споживання послуг споживач автоматично залучається в процес їх виробництва та постачання;

- реалізація сервісних послуг істотно впливає на збільшення обсягу продажу товарів народного споживання, транспортних засобів, динамічно розвиваються консалтингові послуги;
- оцінити якість послуги споживач може тільки після її придбання і споживання, тому для забезпечення контролю якості підприємство сфери обслуговування повинно виділяти кошти на залучення кваліфікованого персоналу, підвищення його професійного рівня.

Зазначимо, що у розвинутих країнах послуги є основним об'єктом товарно-грошових відносин, а тому вони набувають усе більшого значення в усіх сферах економіки, соціально-культурного життя суспільства. І як результат – можливі конфліктологічні взаємодії. Конфлікт, як соціальний феномен, глибоко проник у всі сфери життя людини. Не є винятком і сфера послуг. Це спричинено соціально-економічними умовами. Предметом численних досліджень науковців стали форми вияву конфліктів, їх причини, поведінкова характеристика суб'єктів, схильних до конфліктної взаємодії. На необхідність вивчення конфліктів звертали увагу відомі вітчизняні психологи і педагоги: В. Бехтерев, П. Блонський, А. Мудрик. Окремі загальні підходи до висвітлення конфліктологічної культури фахівців отримали наукове обґрунтування у працях В. Андрєєва, В. Журавльова, Н. Грішиної. Компоненти конфліктологічної компетентності представлено у роботах Т. Ковшечнікової, Г. Щедровіцького.

Потрібно констатувати, що науковці не виробили єдиного підходу до трактування наукової категорії «конфліктологічна компетентність». Зокрема, Є. Єфімова у науковому дослідженні констатує, що «конфліктологічна компетентність – це, з одного боку, круг повноважень, який визначає відповідальність у рішенні практичних завдань фахівця, з іншого – це знання, уміння, досвід самого фахівця, тобто готовність і здатність реалізувати конкретною особою цей круг повноважень» [4, с. 89]. В. Зігер [5] трактує конфліктологічну компетентність як обізнаність та авторитетність щодо розв'язання конфліктів. О. Дзяна стверджує, що конфліктологічна компетентність – «це система наукових знань про конфлікт та вмінь керувати ними, що цілеспрямовано розвивається у процесі спеціальної підготовки стосовно до конкретних ситуацій навчальної та професійної взаємодії суб'єктів спілкування. Вона передбачає певний рівень знань та якостей особистості з аналізу, управління та самоуправління конфліктами й особливо інтенсивно розвивається у процесі оволодіння понятійними та фактологічним матеріалом конфліктології» [6, с. 128].

Узагальнюючи підходи науковців до розгляду сутності цієї наукової дефініції, ми вважаємо, що конфліктологічна компетентність є складовою конфліктологічної культури людини та відіграє вагомий роль у реалізації професійної діяльності будь-якого фахівця. Конфліктологічна компетентність включає здатність особистості вирішувати конфлікти у професійному середовищі, уміння розуміти конфлікт та керувати ним, навички діагностики конфлікту у професійному середовищі на початкові стадії виникнення та застосування конструктивних технологій його розв'язання.

Наші спостереження за студентами дають підстави для констатації того факту, що саме студенти-першокурсники мають найнижчий рівень конфліктологічної компетентності. Цей факт пояснюється тим, що у них немає необхідного життєвого досвіду поведінки у конфліктних ситуаціях, вони не володіють належними знаннями у галузі конфліктології, а тому часто не можуть знайти оптимального виходу із складних конфліктних ситуацій, що і призводить до неадекватної поведінки. Найбільш вагомими чинниками, які спричиняють ці конфлікти є акцентовані риси характеру, рівень вихованості, неадекватність самооцінки, не належний рівень сформованості культури спілкування. Вважаємо, що недостатньо високий рівень «Я-концепції» студента може спричинити суттєве загострення конфліктів між однокласниками, чи студентами із паралельних навчальних груп.

Науковці (О. Кармін, А. Шкіль) переконані у тому, що саме для студентів першого та другого року навчання характерними рисами є максималізм, надмірно загострене почуття власної гідності, категоричність, що і спричиняє велику кількість конфліктів. З часом міжособистісні взаємини студентів набувають більш усвідомленого характеру, відбувається спілкування за принципом міжособистісної сумісності, що зменшує кількість міжособистісних конфліктів. Проте треба зазначити, що усе це відбувається на інтуїтивному рівні і не завжди є виправданим та доцільним, а тому спричиняє багато негативних наслідків. На основі власних

спостережень можемо констатувати, що найчастіше конфлікти між студентами закінчуються руйнуванням міжособистісних контактів та руйнуванням сумісної діяльності.

Вважаємо, що суттєву допомогу у плані покращення конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців, які працюватимуть у сфері послугу відіграють навчальні курси, які безпосередньо мають на меті підвищити теоретичні знання та вдосконалити практичні уміння та навички. Зокрема, для студентів технологічного відділення Тернопільського комерційного коледжу введено навчальну дисципліну «Основи конфліктології» (2 кредити). Отримані студентами знання суттєво поповнюють арсенал їх компетентності щодо міжособистісної конфліктної взаємодії.

За умови ефективного управління конфліктами його наслідки будуть конструктивними. Майбутній фахівець повинен бути знайомим із основними елементами управлінської діяльності у сфері конфліктологічної взаємодії на усіх рівнях. Загалом в управлінні конфліктами є такі види діяльності:

- прогнозування конфліктів і оцінка їх функціонального спрямування;
- попередження або стимулювання конфлікту; регулювання конфлікту;
- вирішення конфлікту.

Отже, прогнозування – це один із важливіших видів діяльності суб'єкта управління конфліктом, яке спрямоване на виявлення причин його розвитку. Основними джерелами прогнозування конфлікту є вивчення об'єктивних і суб'єктивних умом і факторів взаємодії між опонентами, а також їх індивідуально-психологічних особливостей. Особливе місце в прогнозуванні конфліктів займає постійний аналіз як загальних, так і конкретних причин конфліктного протистояння між різними суб'єктами.

Попередження конфлікту – це вид діяльності, який спрямований на недопущення виникнення конфлікту. Попередження конфліктів базується на їх прогнозуванні. Якщо майбутній фахівець сфери послуг не усвідомить цього і вчасно не внесе корективи у ситуацію, вона може набути деструктивного характеру. Належно продумані, виважені превентивні дії знімають напругу, відкривають простір для позитивних емоцій. На основі отриманої інформації про причини конфлікту проводиться активна діяльність щодо нейтралізації дій всього комплексу детермінантних факторів. Щоб попередити конфлікти фахівець, який працюватиме у сфері надання послуг, повинен уміти складати конфліктограму (схема для проведення розгорнутого і компактного аналізу конфлікту). Конфліктограма дасть йому можливість чітко визначити проблему, сильні аргументи, які є у опонентів у конкретній конфліктній ситуації. У табл. 1. ми представили зразок типової конфліктограми.

У разі необхідності та цілеспрямованого управління конфліктами доцільно їх стимулювати, це передбачає провокацію конфліктної взаємодії. Зазначимо, що стимулювання буде виправданим лише стосовно конструктивних конфліктів. Як найбільш оптимальні засоби стимулювання конфліктів у сфері послуг можуть бути: винесення проблемного питання для обговорення на спільному засіданні трудового колективу; критика проблемної ситуації, яка склалася; виступ із критичними матеріалами в засобах масової інформації. Під час стимулювання того чи іншого конфлікту фахівець повинен бути готовим до конструктивного управління ним. Якщо спровокований конфлікт не буде управляти ся, то наслідки можуть бути непередбачуваними, вони будуть мати деструктивний характер.

Таблиця 1

Зразок типової конфліктограми для попередження конфліктів, які можуть виникати у сфері послуг

Проблемні питання	Мої	Опонента
Проблема		
Ціль		
Перепони		
Сильні сторони		
Яку особисту потребу задовольняю		
Емоції		
Спільне у опонентів		

Регулювання конфлікту – це вид діяльності, що спрямований на послаблення і обмеження конфлікту, забезпечення його розвитку в сторону вирішення. У регулюванні передбачено декілька етапів. Зокрема, I етап – признання реальності конфлікту конфліктними сторонами; II етап – легітимізація конфлікту, що передбачає досягнення угоди між конфліктними сторонами щодо дотримання встановлених норм і правил конфліктної взаємодії; III етап – інституалізація конфлікту, її на мета створити відповідні органи, робочі групи для регулювання конфліктної взаємодії.

У тому разі, коли конфлікт не вдалося попередити, вагому допомогу для найбільш оптимального пошуку його розв'язку може дати комплексна матриця аналізу можливих стилів поведінки (табл. 2) під час конфліктної взаємодії. Саме на її основі викладач може зорієнтуватися в основних перевагах та недоліках щодо вибраного стилю поведінки у конкретному конфлікті.

Таблиця 2

Комплексна матриця аналізу можливих стилів поведінки

Можливий стиль	Плюси підходу	Мінуси підходу	Можлива реакція другої сторони
Ухиляння			
Пристосування			
Конкуренція			
Компроміс			
Співробітництво			

У процесі регулювання конфлікту можна використовувати такі основні технології: інформаційні, комунікативні, соціально-психологічні, організаційні. Отже, в інформаційній технології передбачено цілеспрямовану діяльність щодо ліквідації дефіциту інформації в конфлікті, вилучення із інформаційного поля неправдивої чи викривленої інформації, припинення поширення неправдивих слухів. Комунікативна технологія має на меті організацію спілкування між суб'єктами конфліктної взаємодії і їх прихильниками, забезпечення ефективного спілкування. У соціально-психологічній технології передбачено роботу із неформальними лідерами і мікрогрупами, зниження соціального напруження, закріплення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі. Роблячи акцент на організаційній технології, треба брати до уваги способи розв'язання на основі суттєвих кадрових рішень, а також зміну умов взаємодії між опонентами конфліктної взаємодії.

Вирішення конфлікту передбачає його розв'язання і може бути повним і частковим. Повне вирішення конфлікту досягається усуненням усіх причин, предмету конфлікту і конфліктних ситуацій. Неповне (часткове) вирішення конфлікту відбувається тоді, коли усуваються не всі причини чи конфліктні ситуації. У такому разі неповне вирішення конфлікту може бути етапом на шляху до його нового розв'язання.

Конфлікти неминує супроводжувать сферу обслуговування. Саме тому викладачі, які працюють у закладах, які готують фахівців для сфери послуг, повинні опанувати технологію поведінки у конфліктних ситуаціях та навчити цього своїх студентів. Для кращого порозуміння зі своїми студентами викладачі повинні володіти основними механізмами вирішення та попередження конфліктів, а саме:

- встановити дійсних учасників конфліктної ситуації;
- вивчити мотиви, цілі, інтереси, особливості характеру, професійну компетентність усіх учасників конфлікту;
- вивчити міжособистісні відносини учасників конфлікту, які існували до конфліктної ситуації;
- визначити справжню причину виникнення конфлікту;
- виявити ставлення до конфлікту осіб, які беруть опосередковану участь у конфліктній ситуації і зацікавлені в його ефективному вирішенні.

Щоб гармонізувати взаємостосунків між опонентами в конфліктології, розроблено правила поведінки в конфліктних ситуаціях. До них належать: дотримання такту, під час діалогу, утримуватися від залякування, погроз або тиску; використання стратегій поведінки, у яких передбачено компроміс, співробітництво; слідувати за тривалістю діалогу (якщо він затягується ви ризикуєте говорити самі з собою, якщо він переривається раніше, ніж студент розуміє ваші слова, то він буде недоцільним); контролювати власні емоції.

Зазначимо, що проблема налагодження взаєморозуміння між можливими учасниками конфліктів у сфері послуг не є простою, її вирішенню сприяє володіння й використання декількох методів.

Метод інтроспекції полягає у здатності поставити себе на місце іншого, уявити його думки, почуття, зробити висновки про мотиви та зовнішні подразники його поведінки. Цей метод є досить ефективним, але межує із загрозою прийняти власні думки та почуття за думки і почуття іншої людини, неправильно відтворити образ опонента. Ставлячи себе на місце іншого, викладачеві необхідно порівнювати дії та поведінку особистості з реальними уявленнями про неї.

Метод емпатії базується на техніці проникнення у переживання іншої людини. Цей метод найбільш доцільно використовувати емоційній особистості, яка здатна до інтуїтивного мислення. Метод емпатії передбачає можливість повної довіри своєму інтуїтивному відчуттю та дасть можливість завчасно зупинити інтелектуальні інтерпретації.

Метод логічного аналізу. Зорієнтований на людей з раціональним мисленням. У ньому передбачено можливість викладачеві зрозуміти співрозмовника, відтворити систему інтелектуальних уявлень про нього та ситуацію, в якій він перебуває. Він найбільш ефективний у тому разі, коли один із партнерів по спілкуванню зберігає стриманість, рівновагу і відчуженість, а інший позбувається можливості розпочати конфлікт або взаємодіяти у «конфліктному режимі».

У процесі дослідження ми прийшли до висновків, що знання сутності та специфіки конфліктів, які можуть виникати у сфері послуг, підвищать професійну, професійну, інтелектуальну та особистісну компетентність майбутніх фахівців. Розробка практичних механізмів розв'язання конфліктної взаємодії потребує вдосконалення та врахування сучасних реалій розвитку конфліктологічної компетентності. Вважаємо, що теоретичні знання та практичні уміння дадуть змогу майбутнім фахівцям, що працюватимуть у сфері послуг, попереджувати появу конфліктів та при необхідності надати собі та своїм колегам кваліфіковані рекомендації; уникати більшості деструктивних конфліктних ситуацій; виходити з конфліктів з гідністю, досягаючи консенсусу та враховуючи плюралізм думок; відстоювати свою позицію, твердо та аргументовано дотримуватися обраного курсу в організації навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грибова Л. В. Підвищення кваліфікації фахівців сфери туризму в контексті сучасних соціально-економічних змін / Грибова Л. В. // Збірник наук. праць. – Вінниця, 2009. – Вип. 22 – С. 150–155.
2. Полуда В. В. Особливості підготовки майбутнього фахівця сфери обслуговування до професійної діяльності // Соціологія, соціальна робота, соціальна педагогіка, управління. Науковий часопис Серія 11. Вип. 8. – К., 2009. – С. 23-28.
3. Стахмич Т. М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців кулінарного профілю / Стахмич Т. М. // Збірник наукових праць. – Вінниця, 2009. – Вип. 22 – С. 170–176.
4. Ефимова Е. Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя // [Электронный ресурс]: дис. ... канд пед. наук 13.00.0.8. – М.: РГБ, 2003. – 210 с.
5. Зигерт В., Ланг Л. Руководитель без конфликтов; пер. с нем. – М.: Экономика, 1989. – 234 с.
6. Дзяна О. С. Роль конфліктологічної компетентності у структурі конфліктологічної культури / О. С. Дзяна // Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти: українські традиції та європейська практика: збірник наукових праць I Всеукраїнського науково-методичного семінару. – Хмельницький: Поліграфіст-2, 2011. – 234 с.

УДК: 61(007):614.253.5(477)

С. В. ГОРДИЙЧУК, Н. П. ЛЕОНЧЕНКО

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ МЕДСЕСТРИНСТВА

У статті йдеться про необхідність та напрямки удосконалення якості медичної освіти в Україні згідно з європейськими стандартами, особливості реформування сестринської освіти в нашій країні. Розглянуто компоненти якісної підготовки сестринського персоналу.

Ключові слова: медична освіта, сестринська справа, якість підготовки.

С. В. ГОРДИЙЧУК, Н. П. ЛЕОНЧЕНКО

ЕВРОПЕЙСКИЙ И УКРАИНСКИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ МЕДСЕСТРИНСТВА

В статье проанализировано необходимость и направление усовершенствования качества медицинского образования в Украине в соответствии европейским стандартам, особенности реформирования сестринского образования сегодня в нашей стране. Рассмотрено компоненты качества подготовки сестринского персонала.

Ключевые слова: медицинское образование, медсестринство, качество подготовки.

S. V. GORDIYCHUK, N. P. LEONCHENKO

EUROPEAN AND UKRAINIAN EXPERIENCE OF TRAINING STAFF FOR NURSING

This article deals with the necessity and ways of improvement of medical education quality in Europe, peculiarities of nursing reforming education in Ukraine. It also covers the basic components of professional training of the nursing staff.

Keywords: medical education, nursing, quality training.

Проблема якості медичної освіти активно вирішується європейською спільнотою упродовж останніх десятиліть. Необхідність та хід реформування системи медичної освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є однією з найважливіших соціокультурних проблем на шляху до євроінтеграції. Україна стала учасником Болонського процесу. Інтеграція в світовий та Європейський освітній простір, безперечно, є велінням часу. Рух до Європейського освітнього простору передбачає блок змін, які стосуються і назв предметів, і методик викладання, і оцінки знань самих студентів. Однак тільки таким шляхом можливо досягнути мобільності студента і викладача в сучасному освітньому просторі [1, с. 9].

Метою статті є наукове обґрунтування необхідності та напрямків удосконалення якості медичної освіти в Україні до європейських стандартів, а також особливості реформування сестринської освіти в країні сьогодні.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення завдання провести порівняльний аналіз систем підготовки сестринських кадрів (медичних сестер, акушерок і фельдшерів) України з іншими країнами Європи.

У 60-х роках минулого століття було визнано, що кваліфікована медична допомога недоступна для 75% населення світу, передусім для малозабезпечених [4, с. 45]. Вирішення проблем охорони здоров'я міжнародна медична спільнота пов'язує з розвитком первинної медико-санітарної допомоги, яка визнає, що:

- для забезпечення позитивних змін у стані здоров'я населення немає необхідності використовувати висококваліфікованих медичних спеціалістів;
- проблему боротьби з більшістю захворювань можна вирішити силами добре підготовленого сестринського персоналу. Так, результати проведених у США досліджень

доводять, що 25–75% функціональних обов'язків лікарів, залежно від конкретної задачі, спроможні виконувати медичні сестри [3, с. 123];

- потрібно піклуватися не тільки і не стільки про хвору людину, скільки про всі аспекти здоров'я кожного пацієнта: фізичні, психологічні, соціальні і духовні;
- основним шляхом поліпшення здоров'я населення є формування здорового способу життя та сприяння здоров'ю людей;
- ризик захворювань можна визначити заздалегідь до проявів хвороби для ефективної їх профілактики;
- пацієнти повинні взяти на себе відповідальність за своє здоров'я та спосіб життя, можуть самостійно здійснювати профілактику багатьох хвороб; навчити їх цьому повинен сестринський персонал [4, с. 27].

Забезпечення постійного спостереження за пацієнтами протягом усього життя, висококваліфікованого загального, диференційованого чи інтенсивного догляду за хворими в умовах стаціонарної допомоги населенню, розвиток нових форм амбулаторної допомоги, забезпечення динамічного патронажного спостереження за пацієнтами вдома, проведення реабілітаційного та відновного лікування в спеціалізованих відділеннях чи відділеннях сестринського догляду – найважливіші функції медичних сестер, їх якісне виконання можливе лише за умови достатньої та адекватної підготовки сестринського персоналу усіх рівнів з використанням сучасних освітніх технологій [2, с. 86].

Реальні соціальні потреби у отриманні якісної медичної допомоги та доступі до охорони здоров'я вимагають змін у медичній освіті.

У країнах Європи пошук загальної основи базової підготовки медичних сестер почався в середині ХХ ст. У квітні 1968 р. Данія, Франція, Німеччина, Греція та Велика Британія підписали Європейську угоду про медсестринську освіту, яка встановила функціональні вимоги до медичних сестер загального профілю, умови вступу до сестринських шкіл, тривалість та зміст теоретичного та практичного навчання (не менше 4600 годин або 3 роки навчання). Генеральна конференція Міжнародної організації праці на 63-й сесії прийняла Конвенцію 149 та Рекомендації 157 «Про зайнятість, умови праці та життя сестринського персоналу», яка була ратифікована ЄСРП у 1979 р. У Конвенції ставилося завдання кожній країні-члену МОП виконувати необхідні заходи для організації професійної підготовки та освіти сестринських кадрів, яка б забезпечила здійснення їх функцій, необхідних для задоволення умов праці та життя, розвитку кар'єри. Рекомендації сприяли створенню раціональної структури сестринського персоналу, його класифікації на категорії залежно від рівня професійної освіти та складності виконуваних обов'язків. У багатьох країнах здійснюється багатоступенева підготовка медичних сестер, у тому числі медичних сестер з вищою освітою (академічним ступенем бакалавра, магістра, доктора наук) для виконання та організації складного догляду, управління сестринськими службами та охороною здоров'я, здійснення науково-педагогічної діяльності в галузі сестринської справи та охорони здоров'я.

У 1988 р. в Единбурзі (Шотландія) Світовою федерацією медичної освіти була проведена Всесвітня конференція з медичної освіти, результатом якої стала Единбурзька декларація [5, с. 17]. У цій декларації вперше за всю історію медицини та медичної школи було зазначено, що традиційна клініко-центрична модель медичної освіти не враховує належно культурно-цивілізаційні та соціально-екологічні аспекти і потреби людства у ХХІ ст. Фундаментальним недоліком клініко-центричних моделей медичної загальної та післядипломної освіти є фактична відмова від ознайомлення студентів з реальними потребами та інтересами населення, насамперед, його неплатоспроможної частини, яка складає переважну більшість населення країн світу. Единбурзькою декларацією визначено кроки реформування медичної освіти:

- мета професійного навчання – досягнення професійної компетентності;
- відбір абітурієнтів як за інтелектуальними, так і за іншими професійними властивостями;
- релевантне середовище для навчання;
- акценти на попередження захворювань та сприяння підтримці здоров'я;
- активна медична освіта протягом усього життя;

- підготовка викладачів медичних вузів не тільки як фахівців, а і як педагогів та освітян;
- інтеграція науки та клінічної практики;
- зв'язок медичної освіти з потребами практичної охорони здоров'я;
- кооперація між працівниками системи охорони здоров'я – мультипрофесійна освіта;
- постійне професійне післядипломне навчання протягом життя [6, с. 481].

Нині медична освіта, як і раніше, активно критикується за те, що недостатньо відповідає соціальним потребам, недостатньо активно залучається до євроінтеграційних процесів. ВООЗ визнано, що побудова більшості сучасних навчальних планів не базується на реальних існуючих проблемах системи охорони здоров'я та пацієнтів. Студенти навчаються переважно в лікарняних умовах, які демонструють надто деформований (порівняно із реальністю) комплекс складних проблем, що не репрезентують майбутню амбулаторну практику або рівень первинної охорони здоров'я.

З метою підвищення якості та ефективності вищої медичної освіти Європейський Союз прийняв у 1993 р. рекомендації щодо додипломної медичної освіти. Ці рекомендації підтримані директивою 93/16, прийнятою Радою ЄС:

- первинною метою програми додипломного навчання є забезпечення формування відповідних знань, навичок, ставлень та етичних цінностей;
- навчальний план має складатися з двох ключових частин – базових та клінічних наук, які можуть бути інтегровані між собою;
- базові науки мають бути медично-орієнтованими, більш практичними та пристосованими до потреб клінічної підготовки;
- навчальні плани та програми не повинні бути перевантаженими;
- має бути здійснено перехід від пасивного викладання до активного навчання. ;
- базова і варіативна частини навчального плану мають регулярно переглядатись;
- має стимулюватися участь студентів у оцінюванні навчального плану та програм підготовки;
- рекомендованим є клінічне викладання позагоспітальними та палатними умовами;
- медична освіта має фокусуватися на студентах, а не на дисциплінах;
- має приділятися увага навчанню методам пошуку, формулювання та розв'язання конкретних фундаментальних і особливо клінічних проблем, базуючись на мультидисциплінарному підході;
- необхідним є створення Європейського медичного випускного іспиту та системи управління якістю освіти.

Вища медична освіта є вищою професійною освітою, тому її функціонування та тенденції розвитку не можна розглядати у відриві від європейського та світового контексту розвитку вищої освіти.

Сьогодні Європа прагне до створення такої системи освіти, яка б відповідала потребам не окремих європейських країн, а усього Європейського регіону, створювала б найкращі можливості для самовираження студентів і суспільства. Євроінтеграційний процес передбачає об'єднання національних систем освіти і науки в Європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами [1, с. 120].

Піввіковий процес європейської співдружності та європейської вищої школи у напрямку інтеграції та створення єдиного конкурентоспроможного середовища сформувався з прийняттям Болонської декларації. Хотілося б зауважити, що Болонський процес регулює вищу, тобто академічну освіту (починаючи з бакалаврату), а не професійну підготовку. Інша справа, що сучасний рівень розвитку суспільства вимагає від більшості фахівців, у тому числі і медичних, високого наукового рівня підготовки (академічної освіти).

У процесі зближення правових норм в країнах ЄС була прийнята так звана система ECTS (European Credit Transfer System) з метою об'єднання освітніх програм всередині ЄС. Система ECTS допомагає навчальним закладам поліпшити співпрацю між собою та сприяє створенню найкращих умов для навчання, гарантує студентам визначення навчання закордоном і дозволяє внутрішньовузівську, внутрішньодержавну та міжнародну мобільність студентів.

Основними позитивними факторами кредитної системи є:

- широкий діапазон вибору для формування індивідуального навчального плану, гармонійність у виборі темпу та форми навчання;
- можлива мобільність студентів між факультетами, вузами, регіонами чи закордоном;
- можливість підготувати собі «мозаїку» навчання на різних факультетах;
- більша гнучкість, яка дозволяє полегшити навчання між різними обраними спеціальностями;
- зближення з освітніми закладами, котрі прийняли систему ECTS;
- центральна комп'ютерна підготовка розкладу всередині навчального закладу;
- кращі умови для розвитку широкого використання електронних технологій, мультимедійних програм та дистанційного навчання.

Недоліки кредитної системи, що визнані науково-педагогічними фахівцями країна ЄС:

- великі витрати на адміністрацію (опрацювання документації, складання розкладів, інформаційна мережа на робочих місцях тощо);
- необхідність існування бібліотек і читальних залів у кожному вузі та клініці;
- забезпечення доступу до великої кількості навчальної літератури;
- у викладача є можливість працювати лише з невеликою кількістю студентів, щоб можна було приділити їм більше уваги;
- не зважаючи на стабільний робочий план, викладач повинен використовувати якомога більше часу на студентів;
- студент може постаратися і вибрати найлегший шлях для отримання кредитів;
- у студентів існує можливість продовжити перебування на факультеті.

Метою модернізації вищої медичної освіти в Україні є приведення її до потреб системи охорони здоров'я, суспільства і пацієнтів, підвищення якості підготовки медичних кадрів, а також її гармонізація відповідно до вимог європейської освіти (ефективність, ступневість, безперервність, навчання впродовж усього життя, конкурентно-спроможність).

Принципова різниця систем підготовки сестринських кадрів (медичних сестер, акушерок і фельдшерів) України з іншими країнами полягає в наступному.

1. У країнах євроатлантичного регіону відсутній освітньо-кваліфікаційний рівень вищої сестринської освіти, еквівалентний вітчизняному рівню «молодший спеціаліст». Одночасно здійснюється ступенева професійна підготовка медичних сестер (наприклад, помічників медичних сестер, ліцензованих, зареєстрованих медичних сестер), які не мають вищої освіти.

2. У країнах Європи, крім України та країн СНД, а також в інших економічно розвинених країнах світу, не існує кваліфікації «фельдшер» із спеціальності «медико-профілактична справа» та «лікувальна справа»; спеціальності «лікувальна справа» відповідає кваліфікація «лікар». Загалом в Україні є надлишкова і недостатньо збалансована з потребами суспільства та ринку праці кількість спеціальностей, за якими готують фахівців з вищою освітою. У кращих же світових системах вищої освіти їх удвічі менше і вони більш універсальні.

3. У більшості країн світу підготовка акушерок не здійснюється на додипломному рівні, а є спеціалізацією медичної сестри на післядипломному рівні або напрямом клінічної підготовки медсестри на рівні бакалаврату.

4. Три-чотирирічний термін підготовки медичних сестер є мінімальним в більшості європейських країн, тоді як в Україні трирічний термін впроваджено лише з 2006 р.

5. У більшості країн Європи, в США та Канаді викладачами медсестринських шкіл, коледжів і сестринських факультетів медичних університетів є медичні сестри з академічним ступенем медсестринської освіти (магістри та доктори наук, а в сестринських школах – і бакалаври). В Україні лише в Житомирському інституті медсестринства з 2008 р. проводиться набір студентів на навчання за дворічною програмою підготовки на здобуття звання магістра наук з медсестринства.

6. В економічно розвинених країнах світу підготовка медичних сестер здійснюється винятково на базі повної середньої освіти (переважно 12-річна освіта); в Україні абітурієнт може мати базову середню освіту (9 класів загальноосвітньої школи).

7. Зміст сестринської освіти, як і раніше, формується переважно емпіричним шляхом на основі стереотипного медичного (лікарського) уявлення про сестринську діяльність.

Якість підготовки сестринських кадрів залежить від багатьох компонентів: маркетингової діяльності закладу освіти, у тому числі сучасних форм профорієнтаційної роботи з молоддю, застосування сучасних методик відбору абітурієнтів для навчання, мотивації студентів у пізнавальній діяльності, соціального статусу сестринської професії у суспільстві, рівня соціального захисту студентів, сучасності і актуальності запропонованих навчальних планів та програм підготовки, наявності чітких, конкретних і зрозумілих стандартів освіти, діагностики рівня знань, умінь і навичок студентів, а також рівня компетентності випускників, застосування активних і розвивальних методів та інноваційних технологій навчання, наявності і рівня підручників, організації роботи бібліотек, якості науково-методичного забезпечення навчального процесу, матеріально-технічного забезпечення аудиторій, кабінетів доклінічної практики та лабораторій, рівня інформатизації навчального процесу, демократизації, гуманізації, індивідуалізації та диференціації навчального процесу, забезпеченості клінічними базами практичного навчання, наявності та стану власних клінік, забезпеченості та рівня кваліфікації науково-педагогічних кадрів, рівня наукової роботи педагогічних кадрів, мотивації викладачів, наявності ефективної системи контролю організації навчання, кваліфікованого та ефективного управління медичним ВНЗ, відповідності системи освіти вимогам світового освітнього простору, моніторингу використання сестринського персоналу та інших [7, с. 16].

Про позитивні зрушення у реформуванні медсестринства свідчать наслідки роботи Всеукраїнського конгресу «Розвиток медсестринської справи в Україні», який відбувся у жовтні 2007 р. на базі Буковинського державного медичного університету, підписання наказу МОЗ України від 2 листопада 2007 р. № 688 «Про внесення змін до наказу МОЗ України від 23.02.2000 № 33» і введення посади заступника головного лікаря з медсестринства, затвердження функціональні обов'язки для займаної посади. З метою удосконалення системи безперервного навчання середнього медичного персоналу, покращення надання медичної допомоги населенню України створено і затверджено наказом МОЗ України від 7 травня 2007 р. № 229 «Положення про медичну сестру-координатора лікувально-профілактичного закладу».

Фундаментальним кроком у розвитку медсестринства в Україні є запровадження фахівців – магістрів зі спеціальності «Сестринська справа» (наказ МОН України від 26 листопада 2007 р. № 1033 «Про затвердження Змін до Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями»), адже центральною фігурою в процесі підготовки молодших медичних спеціалістів в Україні, як це є у США, Канаді і більшості країн Європи, повинна бути медична сестра з високим рівнем сестринської освіти, тобто магістр. Крім того, отримання ступеню магістра передбачає провадження наукової роботи, отримання наукових ступенів і вчених звань. Якщо розглядати сестринську справу як самостійну спеціальність, а медичну сестру – не як додаток до лікаря, а професіонала з чітко окресленими функціями, то медсестрам належить розвивати наукову думку в своїй галузі знань, створювати науково-методичну базу своєї професії, робити наукові відкриття в догляді за хворими, розбудовувати сестринську науку, створювати новітні технології навчання медичних сестер, провадити підготовку фахівців.

Вважаємо, що для підвищення якості та наближення медичної освіти до європейського рівня необхідно здійснити певні заходи.

1. Створити систему підготовки науково-педагогічних кадрів з медсестринства (в аспірантурі та докторантурі).

2. Розробити і запровадити навчальні плани і програми підготовки медичних сестер (клінічних напрямів) на основі сестринських моделей допомоги населенню. Переорієнтувати навчальні програми дисциплін із вторинного (переважно стаціонарного) на первинний рівень медико-соціальної допомоги. Здійснювати моніторинг навчальних програм.

3. У кожному медичному вузі розробити систему управління якістю освіти. Здійснювати моніторинг професійної компетентності педагогічних працівників.

4. Забезпечити навчальний процес необхідними кадровими, матеріально-технічними й інформаційними ресурсами, активно впроваджувати сучасні інформаційні та інноваційні освітні технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / Журавський В. С., Згуровський М. З. – К.: Політехніка, 2003. – 200 с.
2. Задворная О. Л. Непрерывное последипломное образование тледицинских сестер (состояние и перспективы: дисс. ... канд. мед. наук / О. Л. Задворная. – М., 1995. – 184 с.
3. Фигейрас Ж. Реформа больниц в новой Европе; пер. с англ. / Фигейрас Ж., Макки М., Моссиалос Э. – М.: Весь мир, 2002. – 320 с.
4. Salvage J. Развитие сестринского дела // Региональные публикации ВООЗ. Европейская серия. – 1995. – № 48. – 162 с.
5. World Federation for Medical Education. World Conference on Medical Education Report. – Edinburgh, Scotland, 1988.
6. World Federation for Medical Education. The Edinburgh declaration. «Medical education». 1988. – P. 481–482.
7. Новосьолова Н. Ф. Проблема якості медичної освіти у Європейському освітньому просторі // Медсестринство. – 2007. – № 1. – С. 16–20.

УДК 378.22:74:[377]:376-056.26

Ю. В. ОСТРОУШКО

ВПЛИВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто вплив євроінтеграційних процесів на вироблення технології підготовки до професійної діяльності вчителя. Обґрунтовано необхідність розвитку та вдосконалення наявної системи підготовки майбутнього вчителя технологій до участі в інклюзивній освіті.

Ключові слова: євроінтеграція, інклюзія, інтеграція, навчання, особливі потреби, освіта.

Ю. В. ОСТРОУШКО

ВЛИЯНИЕ ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ НА ПОДГОТОВКУ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрено влияние евроинтеграционных процессов на подготовку учителя технологии. Обоснована необходимость развития и совершенствования существующей системы подготовки будущего учителя технологии к участию в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: евроинтеграция, инклюзия, интеграция, обучение, особые нужды, образование.

IU. V. OSTROUSHKO

THE INFLUENCE OF THE EUROPEAN INTEGRATIONAL PROCESSES OF EDUCATION ON THE PREPARATION OF THE FUTURE TECHNOLOGY TEACHER FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE SPHERE OF INCLUSIVE EDUCATION

The article examines the impact of European integration processes on the producing techniques for preparation of technology teachers. The necessity to develop and improve the existing system of future teachers' training of technology to participate in inclusive education.

Keywords: European integration, inclusion, fusion, teaching, special needs, education.

Україна на сучасному етапі характеризується глобальним реформуванням усіх сфер соціального життя. Не винятком стає й освітня галузь. Економічне й політичне реформування зумовлює визначення нових стратегічних цілей, зокрема забезпечення однакових можливостей для одержання освіти і подальшої активної участі всіх громадян у житті суспільства.

Євроінтеграційні процеси стали каталізатором появи нового типу освітнього середовища, яке характеризується компетентністю гнучкістю спеціалістів європейського простору.

У процесі європейської інтеграції та демократизації нашого суспільства неабиякого поширення набули ідеї гуманізації освіти і пріоритетів розвитку особистості. Однією з умов формування цієї системи є: забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей; розвиток інтегрованих на інноваційних підходів та методів розвитку дитини.

Питанням розробки педагогічних основ включення школярів з особливостями психофізичного розвитку в педагогічний процес загальноосвітніх навчальних закладів займається низка фахівців, зокрема Д. І. Бойков, А. А. Колупаєва, Г. А. Толмачева, Н. З. Софій. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти, загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу розглядають у своїх працях Є. С. Дорохова, В. І. Лопатіна, Ю. М. Найда, О. М. Таранченко. Проблему управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій досліджують Л. І. Даниленко, С. В. Корніцова, Н. М. Назарова. Налагодження партнерських стосунків з родинами – С. М. Єфімова та ін. Більшість сучасних науково-методичних досліджень із питань інклюзивної освіти стосуються удосконалення методів, прийомів, засобів спеціальної освіти, а питання підготовки майбутніх фахівців-учителів залишається відкритим.

З іншого боку, актуальною проблемою також є професійно-трудова підготовка дітей з особливими освітніми потребами. На сьогоднішній день такі дослідження в контексті педагогічної практики проводять: О. А. Альонкіна, Г. В. Васенков та ін. Розвиток просторової орієнтації у дітей з дитячим церебральним паралічем у процесі трудового навчання досліджує Т. Л. Логачова. Творчу майстерню учителя технологій для дітей, які мають вади зору, очолює Л. В. Боброва. Відповідно роль проектної діяльності в соціалізації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату розкриває у своїх працях Г. П. Василевська. Це все, безумовно, тільки початок копіткої, ґрунтовної праці в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

З 90-х років у зв'язку з кардинальною перебудовою державного устрою, що зумовлено прийняттям національних законодавчих актів, які були ухвалені з урахуванням основних положень Декларацій ООН, в Україні розпочалися інтеграційні процеси в освітній системі.

У сучасному світі, в умовах становлення інформаційного, постіндустріального суспільства, складний комплекс взаємодії освіти, суспільства, держави та особистості ставить перед освітою нові завдання:

- створити безпечні умови для успішної соціалізації та самореалізації особистості у глобалізованому світі;
- не стільки навчити, скільки навчити вчитися, привити навички самонавчання;
- забезпечити достовірну загальність освіти і науки, підняти мінімальний рівень освіти суспільства [1, с.320].

Альтернативним рішенням цього завдання стало впровадження в освіту України «Болонського процесу», початок якого було закладено 19 червня 1999 року: в м. Болонья (Італія), де 29 міністрів освіти підписали спільний документ, який названо «Болонська декларація». Згідно з цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору. У межах цього простору мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищить конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг. Власне, цим документом було задекларовано прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема через затвердження додатка до диплому; запровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2, при цьому перший, бакалаврський цикл, має тривати не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох років, і вони повинні

сприйматися на європейському ринку праці якраз як освітні і кваліфікаційні рівні; створення систем кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок, включно з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти, розробка порівняльних критеріїв і методів оцінки якості; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах певного простору [2, с.45].

Ключовим поняттям процесу оновлення змісту професійної освіти є професійна компетентність як найбільш повний, особистісно і соціально інтегрований результат освіти, необхідний для забезпечення повноцінного функціонування фахівця в суспільстві [3, с.8]. Професійна компетентність як єдність спеціальних і міжпредметних ключових компетентностей особистості означає не тільки ефективне використання знань і майстерності, але й постійну генерацію нових знань і вмінь, які мають забезпечити конкурентоспроможність сучасного фахівця [1, с. 321].

Відповідно, законодавство України про загальну середню освіту базується на Конституції України і складається з Закону України «Про освіту», Закону України «Про загальну середню освіту», інших нормативно-правових актів і міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України.

Конституція України гарантує право кожного громадянина на доступність якісної освіти. Це повною мірою повинно стосуватися й дітей з особливими потребами, до яких належать діти з проблемами фізичного та розумового розвитку, з психоневрологічними захворюваннями, захворюваннями серцево-судинної системи, з малими і формами туберкульозу, який гасне, а також діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування.

Питання освіти дітей з особливими потребами регулюється також законодавством про інвалідів, зокрема, Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», нормативними документами у цій сфері та міжнародними договорами з питань прав інвалідів.

Для забезпечення права на якісну освіту цих дітей міжнародна практика пропонує їм вибір доступних форм здобуття освіти: індивідуальну, дистанційну, екстернатну, «школи консультаційних класів», «школи другого шансу», «вечірні школи», а також «включені» («інклюзивні») форми навчання. Останні дають змогу дітям із особливими потребами навчатися спільно зі своїми здоровими ровесниками, що ефективно впливає на рівень їхньої соціалізації.

Усі ці передумови сприяють впровадженню нової інклюзивної моделі освіти. Головний принцип інклюзивного підходу полягає в тому, що школи, училища, вищі навчальні заклади мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, психічних чи інших особливостей. До їх числа належать діти не тільки з особливостями розвитку, а й обдаровані.

Отже, на прикладі закордонного досвіду розглянемо деякі основні принципи інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями з урахуванням перспектив створення подібної системи освіти в українському суспільстві.

Від 60-х років XX ст. результати соціологічних досліджень в США засвідчують суттєву нерівність між школярами. Відповідальність за це явище спочатку було покладено на вчителів, мотивуючи її тим, що вчителі більше уваги завжди приділяли кращим і більш здібним учням. Пізніше британськими соціологами були не тільки підтверджені ці висновки, а й зроблені доповнення: соціальна ієрархія серед школярів не обмежується рамками школи. Джерелом соціальної нерівності, як було доведено, є соціальне походження учнів, а особливо проблема нерівності торкнулася дітей-інвалідів, які виявилися «пасинками та пасербицями» існуючої системи освіти. Ці дослідження спричинили серед учених, і насамперед педагогів, дискусію про необхідність так званої інклюзивної освіти, метою якої має стати інтеграція учнів із різних груп і соціальних прошарків, у тому числі інвалідів [4].

Інклюзивна освіта дає можливість усім, хто бажає навчатися повною мірою, брати участь у житті колективу – починаючи від дошкільного й завершуючи вищим навчальним закладом.

Інклюзивна освіта володіє ресурсами, спрямованими на стимулювання рівноправ'я усіх, хто навчається.

Інклюзивна освіта володіє ресурсами, спрямованими на участь в усіх аспектах життя колективу.

Інклюзивна освіта спрямована на розвиток у всіх людей без винятку навичок спілкування та максимальної соціалізації.

Для нашої вітчизняної системи освіти цей досвід є досить цінним, адже він, на противагу домашній освіті дітей з особливими потребами, яку сьогодні іще практикують в українських загальноосвітніх школах, вказує на те, що люди в громаді тісно пов'язані один із одним, а учні не тільки взаємодіють між собою в аудиторії, але й ухвалюють спільні рішення щодо покращення навчального процесу та керівництво ним [5, с. 43].

Інклюзивна система освіти вивчалася різними фахівцями і з погляду ефективності. Ці дослідження виявили не тільки значні досягнення в навчанні та соціалізації учнів, але й підраховані економічні витрати, які також свідчили на користь цієї моделі. Таким чином, ґрунтуючись на емпіричних дослідженнях з цієї проблеми, нескладно зробити висновок про те, що інклюзивна модель має впроваджуватися в систему освіти, перш за все, заради тієї категорії дітей, яка все ще залишається відірваною від своїх однолітків, а зміни, які передбачає впровадження навчання дітей з особливими потребами у повноцінне освітнє середовище, здатні наповнити сенсом життя усіх дітей з особливими потребами та навіть може створити передумови для повноцінної соціальної мобільності молодих людей з обмеженими [4, с. 153].

Збільшення кількості інклюзивних груп, у свою чергу, викликає питання про підготовку фахівців-учителів, які б могли ефективно працювати в таких класах.

Які ж повинні бути компетентні, конкурентоспроможні фахівці-учителі технології? Проаналізувавши ситуацію, яка склалася на сьогодні в освітньому просторі, це, відповідно, повинні бути професійно-компетентні та гнучкі спеціалісти, які б змогли ефективно та результативно працювати в не тільки в звичайних, але й інноваційних та інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами.

І знову впливає питання про підготовку таких кадрів, а зокрема вчителя технології.

Учитель технології, працюючи в інклюзивних групах, зможе поглиблювати свої знання про закономірності розвитку дітей, оцінювати методичний підхід, до вироблення власних позицій щодо ефективності тих навчальних технологій, якими він володіє, досягати розуміння сильного, спільного та специфічного у функціональних і потенційних можливостях учнів.

Робота в групах формує у педагога нове розуміння проблем учнів, які відстають, розкриває перед ними стратегію і тактику психолого-педагогічної підтримки цих осіб. Крім того, викладач із нових позицій оцінює можливості, працездатності решти учнів, перед ним постають нові шляхи виховання особистості.

Крім того, тісна співпраця з різними міжнародними та державними організаціями, які займаються питаннями інноваційних моделей навчання, буде сприяти росту професійної компетенції спеціалістів. Проведення спільних семінарів, тренінгів, науково-практичних конференцій сприяло б обміну досвідом вчителів.

Розробка типових планів і програм та індивідуальних програм, розроблених освітніми закладами, сприяло б введенню спецкурсів у навчальний процес вищих навчальних закладів, на яких майбутні вчителі знайомилися з інноваційними методиками та технологіями навчального процесу. Навчальна практика в інклюзивних класах дала б змогу учителям технологій поступово знайомитися та пристосовувати свої знання й уміння для навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Отже, враховуючи євроінтеграційні процеси в освітньому просторі, їх вплив на ринок праці та освітніх послуг, підготовка учителя технології повинна бути більш гнучкою, швидко реагувати на зміни в освітньому середовищі та враховувати їх. Особливу увагу також слід приділити якості освіти; передусім мається на увазі її дієвість – здатність використовувати набуті знання і вміння на практиці. За експертними оцінками, цим параметром ми поступаємося нашим європейським колегам найбільше. Знають наші випускники багато, а навичок практичного застосування знань сформовані недостатньо. За європейським

стандартом, дипломований фахівець відразу займає робоче місце і виконує свої посадові обов'язки, гарантією чого є диплом і авторитет вищого навчального закладу.

Вирішенням проблеми про конкурентоспроможність наших майбутніх спеціалістів доречним стане підготовка фахівців за новими інтегрованими навчальними планами з урахуванням сфери інклюзивної освіти, а також тісна співпраця з міжнародними та державними організаціями, які спеціалізуються на цих питаннях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вацик Н. І. Вплив євроінтеграційних та глобалізаційних процесів на систему вищої освіти України / Н. І. Вацик // Новітні технології у вищій школі. Науковий збірник ДІРСП, 2010. – С. 319-322. [Електронний ресурс.] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mdtss/Economica/2010/R3%5CR3S1.pdf
2. Клименюк Н. В. Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя: історичний аспект. – 2009. – С. 148-153. [Електронний ресурс.] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2009_99/99-25.pdf
3. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 6-15.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]; За редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка. Видавничо-поліграфічний центр, 2004. – 150 с.
5. Соціально-психологічний захист дітей-інвалідів та молодих інвалідів / Упор. Н.Є. Бенюх. – Донецьк, 1997. – 68 с.

УДК 378.14:81'243

Н. В. ОСІПЧУК

ПРОБЛЕМАТИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ У ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтована доцільність інішомовного професійно-орієнтованого навчання у технічних вищих навчальних закладах. Аналізуються проблеми навчання іноземних мов у немовних вузах та шляхи їх вирішення. Вказані основні стадії формування комунікативних умінь студентів у вивченні іноземної мови.

Ключові слова: професійно-орієнтоване спілкування, комунікативна компетенція, «комунікативні» труднощі.

Н. В. ОСІПЧУК

ПРОБЛЕМАТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У ТЕХНИЧЕСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

У статье обоснована целесообразность иноязычного профессионально-ориентированного обучения в технических высших учебных заведениях. Анализируются проблемы обучения иностранных языков в немовных вузах и пути их решения. Указаны стадии формирования коммуникативных умений студентов в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное общение, коммуникативная компетенция, «коммуникативные» трудности.

THE PROBLEMS OF TEACHING THE FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article is devoted to the importance of foreign professionally oriented studying in higher technical educational establishments. The author analyses the problems of teaching foreign languages in technical higher schools and the ways of their solving.

Keywords: professionally oriented communication, communicative competence, «communicative» difficulties.

За останні роки суттєво змінилися методи і технології навчання та підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Це стосується, зокрема, сфери навчання іноземних мов. Проте, як зазначає В. М. Александров, за результатами опитування Міжнародної благодійної організації з удосконалення освіти в Україні (2004 р.). 70 % роботодавців вважають, що випускники технічних ВНЗ не вміють застосовувати іноземну мову для професійного спілкування, і лише 30 % роботодавців констатують достатній рівень володіння іноземною мовою своїх молодих працівників [1, с. 23]. Професійно-орієнтоване спілкування іноземною мовою сприяє розширенню наукових зв'язків, встановленню плідних професійних контактів та обміну інформацією, гідному представленню світовій громадськості досягнень України в галузі науки й техніки загалом. У своїй професійній діяльності майбутній спеціаліст повинен активно співпрацювати із зарубіжними партнерами, представниками різних культур, уміти здобувати інформацію про новітні науково-технічні досягнення у своїй виробничій сфері, використовуючи при цьому іншомовні джерела інформації.

Навчання іноземних мов передбачає формування у тих, хто навчається, комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Це передбачає досягнення такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування усною (говоріння, аудіювання) та письмовою (читання, письмо) формами у межах визначених комунікативних сфер, тематики ситуативного мовлення та на основі вивченого мовного і мовленнєвого матеріалу.

Отже, основною метою вищої технічної освіти повинна стати іншомовна професійно-орієнтована підготовка студентів. Одним із шляхів поліпшення професійної підготовки студентів у вивченні спеціальних дисциплін є співвіднесення мети і змісту навчально-пізнавальної діяльності з майбутньою професійною діяльністю.

Питання теорії і практики комунікативного спілкування іноземними мовами в школі та вузі присвячені публікації: А. Алхазішвілі, І. Бім, Г. Китайгородської, В. Коростелевої, В. Костомарової, В. Кузовлевої, А. Маркової, Є. Пасова, Г. Рогової, В. Скалкина, Т. Серової, А. Стояновського і ін..

Проблема формування комунікативної компетенції, рівень розвитку якої дозволяє використовувати іноземну мову у професійній діяльності і для самоосвіти, розроблялась у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців Ф. Бацевича, О. Бондаревської, В. Звєгінцева, І. Зимньої, Л. Мітіної, А. Михальської, А.А.Реана, О. Хуторського, М. Шиловой та іншими.

Навчання професійно-орієнтованому іншомовному спілкуванню із урахуванням всієї сукупності характеристик, які визначають конкретну спеціальність, набуло особливої актуальності за останнє десятиріччя і стало предметом досліджень багатьох авторів (М. Багдасарян, Л. Богатикова, А. Гайсіна, Л. Девіна, І. Колесникова, Є. Комарова, М. Кочнева, Т. Кучма, О. Маслико, А. Оперенко, Т. Полякова, І. Самойлюкевич, В. Селезньова, Н. Соловйова, Е. Тарасова, В. Томілова, Л. Шилакті і ін.). Дослідження з методики навчання іноземних мов для професійного спілкування фахівців з технічних спеціальностей проводили: В. Александров, І. Гришина, І. Дроздова, Г. Ємельянова, О. Тарнопольський, Н. Тоцька, І. Чірва та інші науковці.

Метою статті є намір висвітлити деякі питання цієї проблеми, аналізуючи проблематику навчання іноземних мов у технічних ВНЗ України.

Підвищення ефективності навчання іноземних мов студентів вимагає від кафедр іноземних мов особливих зусиль, які спрямовуються на усунення негативних факторів. Одним із таких факторів, на нашу думку, є низька комунікативна культура студентів. На жаль, розвитку

комунікативної культури особистості у вітчизняній вищій професійній освіті приділяється недостатньо уваги. Ця проблема особливо актуальна для немовних вузів, де суттєво обмежено вивчення дисциплін, які формують комунікативну компетентність. До таких відносяться передусім дисципліни гуманітарного циклу. Тому гуманізація вищої освіти здійснюється насамперед по лінії гуманітаризації, тобто введення у навчальні плани гуманітарних дисциплін, покликаних формувати комунікативну культуру майбутніх спеціалістів.

Іншою важливою проблемою навчання іноземних мов у немовних вузах є низький рівень інтенсивності практичних занять і недостатньо активне або й нульове включення у роботу кожного студента в групі. Це зумовлено недостатньою кількістю часу на активне тренування і практику студента в аудиторії. До нині у деяких вузах заняття з іноземної мови будуються переважно на почерговій роботі викладача з окремими студентами при відносній пасивності групи загалом.

Одним із шляхів поліпшення професійної підготовки студентів у вивченні спеціальних дисциплін є співвіднесення мети і змісту навчально-пізнавальної діяльності з майбутньою професійною діяльністю, тобто вона повинна бути максимально наближена до професійної діяльності. Це – важлива умова формування професійних умінь і навичок: добір відповідних форм, методів, засобів, змісту професійно зорієнтованої навчальної діяльності, моделювання ситуацій психолого-педагогічної взаємодії, характерних для майбутньої професії [7, с. 132].

У практиці ж навчання іноземної мови у негуманітарних ВНЗ часто спостерігається розрив між змістом професійного навчання та основними характеристиками навчання іноземної мови. Насамперед це виявляється в тому, що професійне навчання, представлене сукупністю спеціальних навчальних предметів, відірване від практики навчання іншомовної діяльності й розвитку кола «мовних» інтересів, об'єктивно пов'язаних з необхідністю вивчення певного базового, професійного предмета. Утім, навчання іноземної мови стоїть часто осторонь від навчально-професійної діяльності студента. Дехто з викладачів обстоює принципи формування інтересу до іноземної мови на основі «чистого», тобто вільного від характеру професійної орієнтації, навчання мови. Включення ж текстів на професійну тематику, згідно з програмою навчання іноземних мов у ВНЗ негуманітарного спрямування, є лише зовнішньою реалізацією принципу зв'язку мовного і професійного навчання. Результат подібного розриву – те, що оволодіння іноземною мовою недостатньо вмотивована. У переважній більшості студентів не виникає, як правило, стійкого інтересу до іноземної мови як до навчального предмета.

Все це дозволяє стверджувати, про те, що рівень підготовки майбутніх фахівців до використання іноземної мови у вирішенні завдань професійної діяльності дуже низький. Хоча останнім часом спостерігається зростання інтересу студентів до вивчення іноземної мови, усвідомлення ними ролі іншомовного спілкування для досягнення успіху в своїй професійній діяльності. Рівень же використання іншомовної лексики в комунікативно-професійних ситуаціях у випускників вищої школи залишається невисоким і не задовольняє тих вимог, які висувуються до них у зв'язку з розширенням міжнародних відносин. Згідно зі стандартом вищої професійної освіти, випускник вузу повинен відповідати наступним вимогам рівня володіння іноземною мовою: вміти вести бесіду, діалог іноземною мовою загального характеру, користуватися правилами мовного етикету; володіти лексичним мінімумом однієї іноземної мови (1200–2000 лексичних одиниць, тобто слів і словосполучень, що найбільш вживаються і – мають найбільшу семантичну цінність) і граматичним мінімумом, який включає в себе граматичні структури, необхідні для вивчення усних та письмових форм спілкування; вміти створювати тексти іноземною мовою; вміти розуміти тексти на слух; вміти читати літературу зі спеціальності без словника з метою пошуку інформації, перекладати тексти зі словником, складати анотації, реферати, ділові листи; готовий продовжити навчання і вести професійну діяльність в іншомовному середовищі в умовах розвитку науки і соціальної політики, що постійно змінюється, до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх здібностей; вміти формувати здібності до продовження і здійснення професійної діяльності в іншомовній країні [4, с. 28].

Практичне вміння випускників немовних вузів, на жаль, обмежується читанням і перекладом текстів зі спеціальності і виконанням деяких лексичних і граматичних вправ на основі текстів. Мало хто із студентів вміє ефективно спілкуватися іноземною мовою навіть в межах побутової тематики.

Головним завданням викладача вузу є забезпечення професійної комунікативної спрямованості змісту навчання іноземній мові з урахуванням реальних вимог до іншомовної

підготовки майбутніх спеціалістів. Ця тенденція є відображенням глобальних процесів розвитку освіти, передусім компетентнісного підходу, що ґрунтується на наступному положенні: «В динамічних соціально-професійних умовах все більше вимагається не освіченість (компетентність) як така, а здатність спеціаліста реалізувати її у конкретній практичній діяльності (компетенція)» [3, с. 53–54]. Отже, основною метою вузівського курсу іноземної мови є формування комунікативної компетенції, рівень розвитку якої дозволяє використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти.

Формування комунікативних умінь проходить кілька стадій: засвоєння, автоматизація їх застосування, розвиток «імпровізованого» спілкування, перенесення умінь з однієї ситуації в іншу.

Сучасна педагогічна наука розглядає спілкування як атрибут будь-якої діяльності (навчально-пізнавальної, ігрової, трудової) тих, хто навчається, і як самостійний вид діяльності. Із цієї позиції вся прикладна педагогіка може розглядатися через призму спілкування, оскільки практично всі складові процесу виховання і навчання пов'язані із спілкуванням. Таким чином, категорія «спілкування» співвідноситься з категоріями «особистість», «виховання», «освіта», «навчання», «діяльність», «відносини» та «колектив».

Спілкування як вид комунікації – дуже широке поняття, яке означає складний процес і є багатостороннім феноменом. Під комунікацією в загальному змісті розуміється взаємодія (зв'язок) двох систем, в процесі якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе інформацію. Комунікація можлива між технічними системами, людиною і машиною, людиною та іншими людьми. Останній вид комунікації і може бути визначений як спілкування.

У науці досі немає єдності в тлумаченні форм, механізмів і сутності поняття «спілкування». Глобально під спілкуванням розуміється «усвідомлений і не усвідомлений вербальний зв'язок, передавання і прийняття інформації» (І. Зімня). Дослідники інтерпретують цей процес по-різному, створюють різні моделі спілкування і пропонують різні підходи до його вивчення: діяльнісний (Л. Виготський, І. Зімня, О. Леонтьєв, Г. Шедровицький), соціально-психологічний (Б. Паригін), комунікативно-інформаційний (Д. Берло, Г. Гебнер, Ю. Шерковін) та ін.

У процесі навчання іноземній мові спілкування виступає у трьох іпостасях: як мета навчання, як засіб досягнення цієї мети і як загальнопедагогічна категорія, що забезпечує формування того, хто навчається, як особистості і як члена суспільства [5, с. 96]. Згідно з В. Бліновим, суть навчання іноземній мові – це відтворення соціально зумовленого мовленнєвого досвіду у системі «рідна – нерідна мова» через діяльність викладання і навчання [2, с. 58–62].

Постановка завдання навчання іншомовному спілкуванню в умовах нелінгвістичного вузу часто викликає скептичне ставлення у зв'язку з дуже обмеженою кількістю навчальних годин. Крім того, в немовних вузах, де іноземна мова є «непрофільною дисципліною», спочатку спостерігається низький рівень мотивації її вивчення. Дуже часто студенти фактично ігнорують заняття з іноземної мови чи займають на них пасивну позицію. Причин цьому декілька, але головна з них – традиційні методи навчання, які перешкоджають розвитку мотивів навчання студента. Комунікативна взаємодія викладача і студентів або студентів між собою в традиційному навчанні іноземних мов часто позбавлена тих рис, які властиві реальній комунікації.

Визначимо наступні характеристики традиційного навчання:

- як правило, між викладачем і студентами відсутні будь-які взаємовідносини, крім офіційних, їх спілкування переважно формально-рольове, це спілкування «вчителя» і «учня», а не двох індивідуальностей;

- мотиву спілкування, як правило, не виникає, тобто, немає справжньої потреби дізнатися (вияснити, уточнити) невідомі факти чи події. Мова студентів виходить часто не із внутрішньої потреби до самовираження, а радше з потреби виконати розпорядження викладача (Є. І. Пассов), який займає у навчальній комунікації домінуючу позицію;

- оскільки немає взаємовідносин між викладачем і студентами як між індивідуальностями (особистостями), то, відповідно, немає і мети спілкування – змінити ці взаємовідносини. Залишається тільки регуляція рольових відносин «вчитель» – «учень», що часто призводить лише до «вияснення відносин» на основі навчання і дисципліни, та врешті-решт – до небажаного психологічного клімату у групі;

- не функціонують способи спілкування: немає інтеракції на основі будь-якої діяльності, крім навчальної; сприйняття людини людиною (перцепції), як правило, також немає, або воно часто отруєне «онтогоністичними»;

- відносинами «вчитель – учень»; нерідко не діє і інформаційний спосіб спілкування, оскільки студенти не обмінюються своїми реальними думками, ідеями, інтересами, почуттями. Перекази текстів, відомих всій групі, чи промовляння відірваних від ситуацій, нікому не адресованих речень, що не мають ніякої інтонації, іноді перетворюють спілкування в деяке штучне заняття, продуктом якого є так зване навчальне мовлення. Справжній продукт спілкування – інтерпретація інформації – відсутній;

- змістом спілкування нерідко є лише навчальна діяльність в режимах «викладач – студент», «студент – студент», цього, чи недостатньо для існування справжнього особистісного спілкування, яке є засобом підтримання їх життєдіяльності як індивідуальностей [6, с. 20].

О. Самсонова вважає, що крім «комунікативних» труднощів, процесу масового навчання іноземних мов у негуманітарних вузах характерні певні особливості, які створюють об'єктивні перешкоди на шляху становлення реально комунікативного мовного навчання: 1) слабка мовна підготовка студентів як результат недосконалого шкільного навчання та орієнтації абітурієнтів переважно на негуманітарні дисципліни; 2) складність практичного володіння іноземною мовою в умовах обмеженої аудиторної роботи, штучно-навчальної подібності на іншомовне спілкування; 3) особлива складність формування мотивації пізнавальної діяльності, яка пояснюється тим, що основним джерелом мотивації при оволодінні іноземною мовою є спілкування нею, а при масовім навчанні в умовах відсутності мовного оточення потреба «природного» спілкування цією мовою зведена до мінімуму і недостатня для оволодіння нею; 4) деяка недооцінка важливості формування інтересу до навчальної дисципліни: неправомірний акцент на роль запам'ятовування у процесі навчання іноземних мов, протиріччя між рівнем загального розвитку тих, хто навчається, і змістом матеріалу, який вивчається, в поєднанні з одноманітною формою поведінки занять призводить до зниження інтересу до дисципліни; 5) часто існує недостатня сформованість умінь самостійної роботи і подальшої самоосвіти в сфері іноземної мови відповідно до професійних інтересів; 6) недостатність часу – сітки годин, які відводяться на іноземну мову і, як наслідок, стислість терміну вивчення; 7) перевищення на заняттях фронтальних форм роботи, діяльності «питання-відповідь» та перекладацької діяльності; 8) слабке матеріальне забезпечення аудиторій, відсутність чи недостатність навчальної і методичної літератури; 9) недостатній рівень підготовки викладачів іноземної мови [6, с. 140–146].

Така іншомовна підготовка принципово не може враховувати конкретних потреб фахівців у професійно-орієнтованому спілкуванні іноземною мовою, що зумовлюються особливостями їхньої професійної діяльності на конкретному робочому місці.

Однак практична мета навчання іноземній мові у сучасних умовах технічних вузів може і повинна бути вирішена, хоча і на дуже обмеженому мовному і мовленнєвому матеріалі. Справа у тому, щоб ставлення до опанування цим матеріалом було не як до мети навчання, а як до засобу вирішення комунікативних завдань.

У зв'язку з цим перед викладачем іноземної мови вузу стоїть завдання створення умов іншомовного мовленнєвого спілкування, максимально наближених до природних умов професійної комунікації.

Отже, основною «комунікативною» проблемою випускників технічних ВНЗ є невміння повноцінно спілкуватися іноземною мовою в рамках професійної тематики. Тому одним із найважливіших напрямів сучасної прикладної педагогіки – удосконалення підготовки студентів до професійної комунікативної діяльності, як рідною, так і іноземною мовами. Реалізація цієї мети забезпечує широкі можливості для вирішення освітніх, виховних і розвиваючих завдань навчання. У немовних вузах ці завдання потрібно вирішити за «рекордно стислий термін» в умовах обмеженої кількості навчальних годин і далеко недосконалої комунікативної, а також іншомовної комунікативної підготовки студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров В. М. Методика интенсивного обучения инженеров профессионально-ориентированой английской мови: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / В. М. Александров. – Одеса, 2009.
2. Блинов В. М. Эффективность обучения / В. М. Блинов. – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.
3. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

4. Кривченко Т. А. Коммуникативное развитие личности в системе непрерывного образования / Т. А. Кривченко. – М. 1999. – 49 с.
5. Мудрик А. В. Соотношение категории общение с другими педагогическими категориями / А. В. Мудрик // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1983.
6. Самсонова А. Б. Влияние контекстной деловой игры на мотивацию иноязычного профессионального общения: неязыковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алена Борисовна Самсонова. – М.; 2007. – 210 с.
7. Скалкин В. Л. Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам / В. Л. Скалкин. – Пермь, 1989. – 180 с.

АВТОРИ НОМЕРА

БАЛАШОВА Юлія Валеріївна	кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) імені Б. Хмельницького
БІЛЯВСЬКА Лілія Олександрівна	аспірантка кафедри біології Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) ім. М. Коцюбинського
БОДНАР Уляна Степанівна	аспірант кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
БРУЄВА Вікторія Анатоліївна	інженер 1-ї категорії навчально-методичного відділу Української інженерно-педагогічної академії (УПА)
БУРДЕЙНА Людмила Іванівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем Київського національного торговельно-економічного університету
ВАСИЛЬЧЕНКО Лілія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти і психології Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти
ВОЛІК Віталій Володимирович	старший викладач кафедри іноземної філології Хмельницького національного університету
ВОЛКОВ Валерій Миколайович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління і економіки інституту розвитку освіти Санкт-Петербурзької академії післядипломної педагогічної освіти (Російська Федерація)
ГОЛОВАНЬ Микола Степанович	кандидат педагогічних наук, доцент, декан обліково-фінансового факультету державного вищого навчального закладу «Українська академія банківської справи Національного банку України»
ГОРДІЙЧУК Світлана Вікторівна	кандидат біологічних наук, доцент кафедри «Сестринська справа», начальник навчально-методичного відділу Житомирського інституту медсестринства
ГОРОДЕЦЬКА Наталія Григорівна	кандидат психологічних наук, в. о. доцента кафедри іноземних мов Львівського національного аграрного університету
ГРІШІНА Ірина Володимирівна	доктор педагогічних наук, професор, директор інституту розвитку освіти Санкт-Петербурзької академії післядипломної педагогічної освіти (Російська Федерація)
КАЛАУР Світлана Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КАРПЛЮК Світлана Олександрівна	кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка

КІЗИН Ірина Василівна	аспірант кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету (ДДПУ) імені Івана Франка
КОЖЕМ'ЯКО Наталія Володимирівна	аспірантка НАПНУ, викладач Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету ДПС України
КРАЩЕНКО Юрій Петрович	ст. викладач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету (ПНПУ) імені В. Г. Короленка
КРЕДЕНЕЦЬ Надія Ярославівна	аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, викладач кафедри іноземних мов Тернопільського національного економічного університету
КУНИЦЯ Людмила Іванівна	доцент кафедри іноземних мов Національного університету харчових технологій (НУХТ)
КУЧЕРЕНКО Андрій Аркадійович	кандидат педагогічних наук, генерал-лейтенант, начальник Північного регіонального управління Державної прикордонної служби України, м. Житомир
ЛАЗАРЕНКО Наталія Юріївна	ст. викладач кафедри швейних та харчових технологій Слов'янського державного педагогічного університету (СДПУ)
ЛЕОНЧЕНКО Наталя Петрівна	секретар Житомирської міської ради
МЕДВЕДЄВА Лідія Павлівна	аспірантка кафедри іноземних мов СДПУ
МИКИТЕНКО Наталія Олександрівна	докторантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ОСІПЧУК Наталія Василівна	аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки та акмеології Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ)
ОСТРОУШКО Юлія Василівна	магістр педагогічної освіти, здобувач кафедри соціальної та корекційної педагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка
ПАЛІЧУК Юрій Іванович	аспірант кафедри педагогіки та гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПОЛЧАНОВА Галина Станіславівна	практичний психолог Житомирського інституту медсестринства
ПОЛОВЕНКО Людмила Петрівна	асистент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем Вінницького державного торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету
РЯБЕНКО Михайло Іванович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Одеського національного університету ім. І. І. Мечнікова
САВЧЕНКО Карина Юріївна	аспірант кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету
СОРОКА Ольга Вікторівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СТАХОВА_Олена Анатоліївна	викладач математики вищої категорії Вінницького технічного коледжу

СТОРОЖУК Світлана Константинівна ТКАЧЕНКО Андрій Володимирович ТОПОЛЬ Олена Ігорівна	викладач іноземної мови 1-ї категорії Вінницького технічного коледжу кандидат педагогічних наук, доцент кафедри пед. майстерності ПНПУ імені В. Г. Короленка аспірантка Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка
ТРИЩ Роман Михайлович	доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри «Охорона праці, стандартизації та сертифікації» УПА
ТУЛАШВІЛІ Юрій Йосипович	докторант кафедри прикладної математики Волинського національного університету ім. Лесі Українки
ЦІДИЛО Іван Миколайович	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЧЕРЕДНІЧЕНКО Галина Анатоліївна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов НУХТ
ЧЕРНИШ Валентина Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету
ШАПРАН Людмила Юліївна	доцент кафедри іноземних мов НУХТ
ШЛІХТА Ганна Олександрівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики РДГУ

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	3
<i>Бруєва В. А., Триш Р. М.</i> Удосконалення системи менеджменту організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України відповідно до вимог міжнародного стандарту серії iso 9001:2009	3
<i>Васильченко Л. В.</i> Аналіз програмно-інструментальних платформ дистанційної освіти	10
<i>Грішніна І. В., Волков В. М.</i> Актуальні напрямки вдосконалення системи додаткової професійної освіти управлінських кадрів	15
<i>Полчанова Г. С.</i> Соціально-психологічна підтримка творчої особистості в умовах вищого навчального закладу: організаційно-методичний аспект	23
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....	30
<i>Карплюк С. О.</i> Операційно-діяльнісний компонент професійно-педагогічної діяльності вчителів інформатики у контексті організації взаємонавчання учнів.....	30
<i>Савченко К. Ю.</i> Комунікативний потенціал як складова педагогічної підготовки майбутніх фахівців.....	35
<i>Білявська Л. О.</i> Організація самостійної роботи студентів під час проведення фахової практики.....	39
<i>Головань М. С.</i> Кредитно-модульна система організації навчання майбутніх фахівців фінансового профілю в умовах компетентнісного підходу	44
<i>Стахова О. А.</i> Систематизація та узагальнення знань у професійній підготовці як передумова формування основ самоосвітньої діяльності економіста	50
<i>Палічук Ю. І.</i> Структура, зміст і функції здоров'язбереження в освітньому процесі економічного вищого навчального закладу.....	56
<i>Половенко Л. П., Бурдейна Л. І.</i> Концептуальна модель оволодіння знаннями у професійній підготовці фахівців з економічної кібернетики.....	62
<i>Тополь О. І.</i> Здоров'язберігаюча компетентність як складова професіоналізму соціального працівника	69
<i>Кучеренко А. А.</i> Теоретичні основи системи формування політичної культури офіцерського складу ДПСУ	75
<i>Балашова Ю. В.</i> Корпоративна культура майбутніх офіцерів-прикордонників: компетентнісний підхід	81
<i>Креденець Н. Я.</i> Соціопедагогічна категорія «соціальне партнерство» в міжнародних документах та дослідженнях.....	85
<i>Лазаренко Н. Ю.</i> Навчально-групове співробітництво як засіб підвищення успішності студентів.....	91
<i>Кожем'яко Н. В.</i> Особливості діяльності фахівця юридичного профілю.....	95
<i>Шліхта Г. О.</i> Актуальність вдосконалення професійно-технологічної підготовки вчителів інформатики.....	101
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....	106
<i>Ткаченко А. В.</i> Харківська трудова колонія імені М. Горького в умовах державної практики професійної освіти і працевлаштування вихованців інтернатних установ (20-і роки минулого століття)	106
<i>Кізін І. В.</i> Науково-просвітницька діяльність та педагогічні ідеї Едварда Жарського в контексті реформаторської педагогіки ХХ століття.....	114
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	120
<i>Микитенко Н. О.</i> Сугестивно-асоціативна методика формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей.....	120
<i>Медведева Л. І.</i> Проектна методика вивчення іноземної мови в контексті сучасних педагогічних технологій.....	129
<i>Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю., Куниця Л. І.</i> Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «Іноземна мова» у технічних вищих навчальних закладах	134

<i>Волік В. В.</i> Ефективність методики навчання студентів-міжнародників читанню англomовних публіцистичних статей за фахом	138
<i>Черниш В. В.</i> Принципи навчання майбутніх учителів англomовного професійно орієнтованого говоріння	144
<i>Сторожук С. К.</i> Диференційований підхід у навчанні фахової іншомовної лексики під час вивчення іноземної мови у технікумах і коледжах	151
<i>Городецька Н. Г.</i> Удосконалення навчання іноземних мов майбутніх інженерів-педагогів у контексті євроінтеграційних процесів	154
<i>Боднар У. С.</i> Особистісно орієнтований підхід до оцінювання якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки.....	159
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....	166
<i>Тулашвілі Ю. Й.</i> Модель професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору	166
<i>Цідило І. М.</i> Застосування апарату нечіткої логіки для оцінки репрезентативності експерта	171
<i>Сорока О. В.</i> Арт-терапія як засіб корекції важковиховуваності молодших школярів – вихованців притулку для неповнолітніх	177
<i>Рябенко М. І.</i> Студентське самоврядування як суб'єкт профілактики проявів ознак корупції у вузах	183
<i>Калаур С. М.</i> Доцільність формування конфліктологічної компетентності у майбутніх фахівців сфери послуг.....	188
<i>Гордійчук С. В., Леонченко Н. П.</i> Європейський та український досвід підготовки кадрів для медсестринства	195
<i>Остроушко Ю. В.</i> Вплив євроінтеграційних процесів на підготовку майбутнього вчителя технології до професійної діяльності у сфері інклюзивної освіти	200
<i>Осінчук Н. В.</i> Проблематика навчання іноземній мові у технічних вищих навчальних закладах	204
АВТОРИ	210
ЗМІСТ	213