

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові
записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 3



Ніжин – 2013

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотник Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепельєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молоді спорту України від 12.03.2013 р. № 1/ІІ-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 2 від 26.09.2013 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 3. – 203 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **Н. В. Мачужак**
Літературний редактор – **О. М. Лісовець**
Коректор – **А. М. Конівненко**
Літературний редактор англійських текстів – **Н. В. Коваленко**

Підписано до друку 27.01.2014 р.	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 18,53	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 23,71	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2013
© НДУ ім. М. Гоголя, 2013

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2013 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Авшенюк Н. М. Соціальний контекст дослідження світового освітнього простору	7
Александрова Н. М. Концептуальні підходи до формування управлінської культури	13
Борисенко Д. В. Проблематика впровадження інформаційно-комунікативних навчальних комплексів у творчих спеціальностях ..	18
Дишко О. Л. Теоретичні засади формування професійної взаємодії фахівців з туризму зі споживачами туристичних послуг	22
Завгородня Т. К. Проблема ступеневої підготовки у ВНЗ в контексті Болонського процесу і можливості її розв'язання в Україні	26
Зубехіна Т. В. До питання сутнісного наповнення поняття "інформаційна культура бакалавра з туризму"	29
Лось О. В. Явище кінсичної лакуни у вивченні другої іноземної мови в немовному ВНЗ	33
Мерзлякова О. Л. Розвиток інформаційної грамотності як актуальний напрямок педагогічної діяльності вищої школи	39
Настрадін В., Багаліка Т. Історико-педагогічна складова становлення та розвитку системи підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів	44
Наход С. А. Прогнозування у професійній діяльності майбутнього психолога	51
Постригач Н. О. Підвищення кваліфікації учителів у європейському регіоні: проблеми, перспективи	55
Рябокін С. І. Теоретико-методологічний аспект упровадження моніторингу якості виховного процесу в педагогічному коледжі	61
Сгадова В. В. Комунікативна культура викладача як умова гуманізації педагогічної взаємодії у навчальному процесі	65
Ульянова В. С. Аналіз систем оцінювання професійної компетентності вчителів	68
Хомік О. М. Теоретичні передумови формування управлінської культури майбутніх економістів	73
Цвсткова Г. Г. Професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей: програма та методика експериментального дослідження	78

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Бараненкова Н. А. Подолання лексичних труднощів у процесі навчання перекладу науково-технічної літератури	84
Борисенко В. В. Сучасні освітні технології навчання української мови у вищій школі	88
Гагіна Н. В. Оцінювання групової проектної діяльності студентів на занятті з іноземної мови	92
Гриник Б. С., Пилипів О. Г. Тестування як ефективний інструмент вимірювання рівня знань студентів	97
Заблоцька Л. М. Методичні аспекти формування іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців у сфері туризму	103
Іванова І. В. Засвоєння комунікативних моделей поведінки у процесі співвивчення мов і культур як основа розвитку полікультурної особистості	107

Новгородська Ю. Г. Формування організаторських здібностей майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів	111
Романишин Ю. Л. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні дисципліни "Фінансово-економічна інформація"	117
Семигінівська Т. І. Організаційно-дидактична модель процесу формування професійної етики у майбутніх перекладачів авіаційної галузі	122

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Грітченко Т. Я. Модель формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі	127
Дуброва С. В. Підготовка компетентних учителів іноземних мов на засадах особистісного та індивідуального підходів до навчання	133
Житеньова Н. В. Актуальні аспекти підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до застосування технологій візуалізації в навчальному процесі	138
Олефіренко Н. В. Модернізація підготовки сучасного вчителя початкової школи в умовах інформатизації освіти	144
Поперечна Л. Ю. Професійний розвиток учителя початкових класів у системі підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти ..	149
Татаринцева Н. Є., Реброва О. Є. Розвиток проектної культури студента в освітньому процесі вишу	155

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Белікова Н. О. Пріоритетні напрями модернізації вищої освіти України на сучасному етапі	161
Вертегел В. Л. Вимоги Болонської Хартії в українській освітній системі	166
Голуб Т. П. Інноваційна складова реформування університетської освіти в Німеччині та Швеції	171
Гребеник Ю. С. Вітчизняний досвід підготовки майбутніх медиків	176
Махінов В. М. Мова та соціум як фактори формування мовної особистості у французькій лінгвістичній школі	181
Нагач М. В. Професійний розвиток педагогів у США: досвід та перспективи	186
Сирай І. Екологічна освіта в сучасних соціально-педагогічних концепціях Німеччини	191
Чернякова Ж. Ю. Моніторинг якості інтернаціоналізованої освіти: досвід Великої Британії	196

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Avshenyuk N. M. Social context of global educational space investigation	7
Aleksandrova N. M. Conceptual approaches to the formation of management culture	13
Borisenko D. V. Problems of introduction of information-and-communication educational complexes for creative professions	18
Dyshko O. L. Theoretical foundations for establishing professional interaction of tourism specialists with consumers of travel services	22
Zavgorodnia T. K. The problem of stagewise education in higher school in the context of the Bologna process and ways of its solution in Ukraine	26
Zubekhina T. V. On the question of the content of "Information Culture of Specialists with Bachelor's Degree in Tourism"	29
Los' O. V. The phenomenon of kinetic lacuna in learning a second foreign language at non-linguistic higher educational institution	33
Merzliakova O. L. Development of information literacy as an important direction of pedagogical work in higher education	39
Nastradin V., Bagalika T. Historico-pedagogical component in the development of the system of preparing academic teaching and research staff	44
Nakhod S. A. Prognostication in the professional work of psychologists	51
Postrygach N. Further education of teachers in the European region: problems and prospects	55
Ryabokin' S. I. Introduction of quality monitoring of the educational process at Teachers College: Theoretical and methodological aspect	61
Sgadova V. V. Communication culture of a higher school teacher as a condition of humanization of pedagogical interaction in the teaching process	65
Ul'yanova V. S. Analysis of assessment systems for evaluating professional teacher competence	68
Khomik O. M. Theoretical preconditions of forming the management culture of prospective economists	73
Tsvetkova G. G. Professional self-perfection of humanities teachers: the program and methods of experimental research	78

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Baranenkova N. A. Overcoming lexical difficulties in teaching to translate scientific and technical literature	84
Borysenko V. V. Modern educational technologies of teaching Ukrainian in higher school	88
Hahina N. V. Assessment of students' group project work in the foreign language classroom	92
Hrynyk B. S., Pylypiv O. G. Testing as an effective means of assessing student knowledge	97
Zablots'ka L. M. Methodological aspects of developing professional foreign language communication of future specialists in the tourism sector	103
Ivanova I. V. Acquisition of communication patterns in the process of unified study of languages and cultures as the basis of poly-cultural personality development	107
Novgorodska Y. G. Formation of organizational skills in future administrators of preschool educational establishments	111
Romanyshyn Y. L. The role of information and communication technologies in studying the course "Financial and Economic Information"	117
Semyginivs'ka T. I. Organizational-didactic model of the process of forming professional ethics in prospective translators in the field of aviation	122

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Gritchenko T. Y. The model of the professional communication style formation in prospective primary school teachers at higher pedagogical educational institutions ..	127
Dubrova S. V. Preparation of competent teachers of foreign languages through personality-based and individual approaches	133
Zhytien'ova N. V. Topical aspects of training prospective teachers of natural sciences and mathematics in using visualization technologies in the teaching process	138
Olefrenko N. V. Upgrading training of modern primary school teachers in conditions of informatization of education	144

Poperechna L. Y. Professional development of elementary school teachers in the system of advanced training at the Institute of Continuing Education	149
Tatarintseva N. E., Rebrova E. E. Developing projective culture of students in the educational process of higher school	155

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Belikova N. O. Priority directions in modernization of higher education in Ukraine at the present stage	161
Vertehel V. L. Requirements of the Bologna Charter in the Ukrainian education system	166
Golub T. P. Innovative constituent of the university education reform in Germany and Sweden	171
Hrebenyk Y. S. National experience of preparing prospective medical workers	176
Makhinov V. M. Language and socium as factors of linguistic personality formation in the French linguistic school of thought	181
Nagach M. V. Professional development of teachers in the USA: experience and perspectives	186
Syray I. Environmental education in contemporary socio-pedagogical conceptions of Germany	191
Cherniakova Zh. Y. Quality monitoring in internationalized education: the experience of Great Britain	196

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37:114:316:167

СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ДОСЛІДЖЕННЯ СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Авшенюк Н. М.

У статті охарактеризовано світовий освітній простір як соціальну ідею створення системи заходів, що забезпечує право людини на отримання освіти та її конвертацію, тобто визнання, незалежно від громадянства особи та країни навчання; як специфічну сферу життєдіяльності людства, в якій під контролем суспільства формуються зовнішні й внутрішні умови для розвитку особистості, а також як продукт педагогічної думки, що розвивається, змістовий бік якого містить загальнопланетарні інтереси у сфері освіти.

Ключові слова: простір, соціальний простір, освітній простір, світовий освітній простір, світовий простір вищої освіти, глобалізація, транснаціональна діяльність університетів.

В статье дана характеристика мировому образовательному пространству как социальной идее создания системы мероприятий, обеспечивающих право человека на образование и его конвертацию, то есть признание, независимо от гражданства индивида и страны обучения; как специфической сфере жизнедеятельности человечества, в которой формируются внутренние и внешние условия для развития личности, а также как продукту развивающейся педагогической мысли, смысловая сторона которого содержит общепланетарные интересы в сфере образования.

Ключевые слова: пространство, социальное пространство, образовательное пространство, мировое образовательное пространство, мировое пространство высшего образования, глобализация, транснациональная деятельность университетов.

The article presents the characteristics of the worldwide education space as a social idea of creating a system of measures to ensure the right for education to any individual as well as its converting, that is, recognition, regardless of the nationality and country of study; and as a specific area of human activity, which forms the internal and external environment for individual development; and as a product of a developing educational thought, the semantic side of which contains the universal interests in education.

Key words: space, social space, educational space, the world educational space, global space of higher education, globalization and transnational activities of universities.

Постановка проблеми. Категорія "простір" як одна із провідних категорій філософії, фізики, географії поступово поширилася на інші науки і нині використовується у найрізноманітніших контекстах – економічному, політичному, культурному, інформаційному, освітньому тощо. З формальної точки зору простір – це система, що формується множинними суб'єктами у взаємодії, між яким встановлюються відносини, котрі визначаються їх функціональною специфікою. При цьому системність простору виявляється у його взаємовиключних якостях: протяжності й фрагментарності, неперервності й уривчастості, сталості і змінності, котрі були визначені ще у часи античної філософії [5, с. 25].

Аналіз досліджень з проблеми. Звернення до поняття простору у педагогічних дослідженнях спирається на тривалу історію його використання у соціально-гуманітарних сферах знання, зокрема філософії, соціології і соціальній психології. Так, використання поняття простору під час вивчення особливостей розвитку суспільства дозволило німецькому соціологу Г. Зіммелю (G. Simmel) обґрунтувати категорію "соціальний простір" як форму подій, що відбуваються у світі. При цьому

простір, на його думку, не є діючим чинником, що впливає на зміст соціальних відносин [7]. Для російського вченого П. Сорокіна "соціальний простір – це певний всесвіт, що складається із народонаселення Землі, оскільки там, де немає людей або живе лише одна людина, не існує соціального простору" [10, с. 84].

Поняття "соціальний простір" багатоаспектно вивчено французьким соціологом П. Бурдьє (P. Bourdieu), який за аналогією з фізичним простором характеризує його структурою визначених соціальних позицій, існуванням соціальних полів (соціальних відносин між багатоманітністю соціальних позицій) і соціальної влади (того, що визначає відносини), котрі здійснюють різноманітні практики (господарську, освітню, художню, політичну тощо) і володіють різними типами капіталу [4; 16].

Таким чином, охоплення матеріальних й ідеальних об'єктів, речей і предметів, людей і подій характеризує сучасне розуміння феномену простору, на основі якого виникають його різноманітні види. У межах педагогічної науки широко застосовуються поняття "освітнього простору" та його похідні – інформаційно-освітній простір, інноваційний освітній простір, культурно-освітній простір тощо. Зазначені феномени є складними системними утвореннями, що спричинили множинність трактувань залежно від контекстів їх розгляду і точок зору дослідників, що, у цілому, відображає діалогічність сучасної науки.

Дослідження показало, що багато учених аналізують взаємозв'язки і підходи до визначення поняття "освітній простір" з позиції філософських, семантичних, психологічних, управлінських та інших аспектів вивчення. На їхню думку, використання поняття "освітній простір" у педагогіці стало альтернативою традиційному поняттєво-термінологічному апарату, а також показником відповідності й готовності педагогічного знання до відкритого діалогу зі світом та формування світового освітнього простору [6, с. 231]. Водночас наявність різноманітних трактувань поняття "освітній простір" як середовища, як системи освітніх інституцій, як системи просторових одиниць тощо дозволяють зробити висновок про недостатню розробленість цієї категорії педагогічної науки, котра знаходиться на етапі компіляції уявлень про неї і розширення меж розуміння її сутнісних характеристик.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження зупинимось на характеристиці світового освітнього простору (СОП) як соціальної ідеї створення системи заходів, що забезпечує право людини на отримання освіти та її конвертацію, тобто визнання, незалежно від громадянства особи та країни навчання [1] як специфічної сфери життєдіяльності людства, в якій під контролем суспільства формуються зовнішні й внутрішні умови для розвитку особистості [8], а також як продукту педагогічної думки, що розвивається, змістовий бік якого містить загальнопланетарні інтереси у сфері освіти [9].

Мова йде, по-суті, про освіту без кордонів, коли отримання освіти в одній країні гарантує її продовження в іншій, коли диплом дає право на працевлаштування або продовження освіти в будь-якій державі світу. З цією метою в різних країнах та геополітичних регіонах, а також на міжнародному рівні здійснюється робота щодо узгодження освітніх структур, цілей, стандартів, фінансового і юридичного забезпечення, навчальних планів і програм, документації з атестації тощо. Адже СОП є об'єднанням національних систем освіти різного рівня і типології, які суттєво відрізняються культурними традиціями, філософським підґрунтям, якісними показниками, основоположними цілями тощо. Саме тому ми розглядаємо СОП як цілісний організм у процесі формування за наявності у кожній освітній системі глобальних тенденцій з одночасним збереженням різноманітності. Змістово СОП проявляється у міжнародних дослідженнях у галузі освіти, міжнародних освітніх проектах, світовій тенденції розробки спільних стандартів освіти. Характерною особливістю СОП є його неоднорідність, що виявляється в різних умовах і можливостях окремих суспільств щодо посилення доступності освіти, зокрема вищої.

Ми погоджуємося з науковцями, які розглядають світовий простір вищої освіти як реляційне¹ середовище, що є одночасно глобальним, національним і локальним. Він містить міжнародні освітні агенції, управлінські структури і національні освітні системи, навчальні інституції, дисципліни, професії, компанії з е-навчання тощо.

¹ Реляційний [від лат. *relativus* відносний] – виражає відношення; пов'язаний з виразом відносин між чимось [2].

І хоча навчально-наукова діяльність у галузі вищої освіти здебільшого залишається національно обумовленою, чіткий глобальний вимір її розвитку набуває все більшого значення [16; 18; 20]. У проаналізованих джерелах з теми дослідження світовий простір вищої освіти трактується як окреслена певними межами територія / галузь, в якій функціонують профільні установи з вираженим транснаціональним характером діяльності.

На думку дослідників, будь-які теоретичні дослідження у галузі світового простору вищої освіти повинні враховувати наявність двох елементів, а саме: транснаціональних потоків та всесвітніх моделей відмінностей. Перший елемент уособлює різні типи транснаціональних потоків: потоки людей (студентів, управлінців, науковців, викладачів); інформаційно-медійні та інформаційно-знаннєві потоки; потоки норм, ідей, політик та стратегій; потоки технологій, фінансів та економічних ресурсів. Провідний американський соціолог сучасності М. Кастельс справедливо зауважує, що транснаціональне співробітництво та інституційне партнерство в галузі наукових досліджень швидко розширюються, а разом з тим зростають і переваги у геометричній прогресії за допомогою збільшення числа зв'язків, у той час як "покарання за перебування поза мережею посилюється" [13, с. 71]. На наше переконання, сучасний стан розвитку транснаціональної вищої освіти, виражений у статистичних та фактологічних документах міжнародних організацій, красномовно підтверджує зазначене [11; 14; 15]. Другим, менш очевидним елементом, розглядають всесвітні моделі відмінностей, що скеровують та обмежують глобальні потоки. До них відносять: *латеральні (горизонтальні) відмінності* в мовах, педагогіці, принципах навчання, а також в організаційних системах і культурах; та *вертикальні відмінності*, що виявляються у вигляді конкурентних переваг, ієрархії, інклюзії, ексклюзії, нерівності можливостей тощо [16, с. 304].

Маємо зауважити, що такий підхід, у цілому, базується на працях видатного П. Бурдьє, який трактував світовий освітній простір як сукупність різних соціальних полів². Для нашого дослідження світового простору вищої освіти як соціального простору важливим насамперед є розуміння сутності поля культури. У своїй праці "Поле продукування культури" (1993 р.) П. Бурдьє наголошує на наявності в його межах протистояння двох суб-полів: суб-поля обмеженого елітарного виробництва і суб-поля широкого масового виробництва з тенденцією до комерціалізації. Кожне суб-поле має свої принципи ієрархії, зокрема принципи ієрархії елітного суб-поля визначаються культурним статусом та рівнем автономії, натомість принципи ієрархії масового або популярного суб-поля включають економічний капітал і потреби ринку, проте масове суб-поле час від часу оновлює себе за рахунок адаптації ідей з елітного суб-поля. Між цими суб-полями існує низка проміжних інституцій, що поєднують протилежні принципи у різних варіаціях [12, с. 38–39].

Цей так званий "полярний підхід" П. Бурдьє допомагає пояснити позиції влади й впливу окремих інституцій в межах як національних систем, де гетерономія формується урядами й ринковими силами, так і в глобальному масштабі. Прикладом такої полярності в галузі національної вищої освіти може виступати диференціація, що спостерігається в Австралійській системі освіти, між більш автономними і селективними університетами "піщаникової групи"³, котрі позиціонують себе як ключових гравців на глобальній науково-дослідній арені та більш гетерогенними регіональними ВНЗ, які мають професійну спрямованість підготовки [17, с. 175–232]. Аналіз сучасних систем вищої освіти розвинених англomовних країн переконливо свідчить про наявність у кожній із них обидва зазначені типи ВНЗ або полярної структури, навіть у межах одного навчального закладу. Проте для нашого дослідження

² Згідно з П. Бурдьє, соціальне поле – це логічно мисляча структура, середовище, в якому здійснюються соціальні відносини як об'єктивні зв'язки між різними позиціями, інтересами, задіяних у них людей, їх протистояння або співробітництво з метою оволодіння специфічними вигодами поля (влада, економічні й інтелектуальні ресурси, домінуюча позиція). Разом з тим поле – це реальні соціальні, економічні, політичні та інші інститути [3, с. 57].

³ До складу "піщаникової групи" університетів Австралії входять найстаріші ВНЗ, засновані у колоніальні часи (1788–1901 рр.) та до Першої світової війни. Їх назва походить від типу каменю (піщаник), з якого вони побудовані. Цими університетами є: Університет Сіднея, Університет Мельбурна, Університет Аделаїди, Університет Тасманії, Університет Квінсленда, Університет Західної Австралії.

важливим є висновок австралійського дослідника С. Маргінсона про полярну структуру системи вищої освіти у межах світового освітнього простору, розроблену ним на основі наукових принципів П. Бурдьє.

Графічно ця структура зображена на рис. 1. Горизонтальна вісь у структурі показує рівень автономії / гетерономії університетів, а вертикальна вісь позначає рівень глобального залучення. Цифри визначають порядковий номер статусу у світовому освітньому просторі. Як бачимо, у межах світового простору вищої освіти ідентифіковано два полярні суб-поля, а саме:

1) автономне суб-поле елітарних науково-дослідних університетів, престиж яких не визначається рівнем прибутковості;

2) гетерономне суб-поле вищих навчальних закладів, що надають комерційну професійно орієнтовану освіту транснаціонального зразка.

У першому суб-полі знаходяться елітарні американські й британські університети з докторським рівнем вищої освіти, що здійснюють обмежене продукування знанневого, наукового і людського капіталу. Їх перелік очолюють Гарвард, Стенфорд, Йель, Принстон, Берклі, Кембрідж, Оксфорд, а також університети Групи Расселла⁴ тощо. Саме ці університети, які ще називають "Глобальною супер лігою" [19], мають глобальне домінування в світовому освітньому просторі зі своїх позицій у національних системах освіти, зокрема, завдяки субординації й підпорядкування їхній науковій традиції іншими навчальними закладами. Ці заклади гарантують своїм випускникам і працівникам успішну кар'єру практично в будь-якій точці світу, тому навчання й робота в них високо цінуються як студентами, так і викладачами. Правила відбору на навчання чи працевлаштування посилюються за рахунок малих об'ємів набору. Зазначені університети концентрують у собі так звану "знаннєву владу" у світовому масштабі за рахунок залучення найпередовіших дослідників і науковців. Їх автономність і свобода посилюється завдяки глобалізації знань, широкому представленні в Інтернеті, глобальним рейтингам університетів, де вони посідають перші позиції.

У межах іншого суб-поля розташувалися навчальні заклади, що переважно орієнтовані на отримання прибутку і завоювання частки ринку освітніх послуг. До їх числа входять не лише комерційні професійно орієнтовані університети, на зразок Університету м. Фенікса (США) з численними філіями в десяти країнах світу, але і неприбуткові університети з Великої Британії й Австралії, що надають вищу освіту за транснаціональною моделлю на комерційних засадах. У аналізованій структурі також представлено навчальні заклади, що займають проміжну позицію. Це такі, що мають елітний статус у своїй національній системі вищої освіти і конкурентні на світовому ринку освітніх та наукових послуг, а також приймають на навчання іноземних студентів на комерційних засадах (категорія 2б та 4а). Нижче цих сегментів розташовані навчально-наукові університети, у яких дослідницька місія підпорядкована прибуткам від транснаціональної діяльності (категорія 4б). Прибуткові навчальні заклади відрізняються рівнем залученості до глобального ринку освітньо-наукових послуг (категорії 3, 6, 8). Інші інституції є переважно локального національного рівня, що підпорядковані впливу світового простору вищої освіти (категорії 7, 9) [16, с. 305].

Висновки. Отже, теорія П. Бурдьє про диференційований вплив різних освітніх інституцій на формування світового освітнього простору та динаміку розвитку вищої освіти зокрема певним чином віддзеркалює неоліберальний погляд на світовий ринок послуг. Університети глобальної супер ліги поєднують у собі дві функції: з одного боку, вони є провідними науковими школами, а з іншого – професійними кузнями бізнес еліти, що утверджує їх розташування у центрі економічної і політичної влади в галузі вищої освіти. Яскравим прикладом такого подвійного домінування є американські університети Ліги плюща. Статистичні дані про заснування транснаціональних філій провідними університетами в інших країнах підтверджують думку видатного соціолога про меншу комерційну зацікавленість автономних університетів супер ліги, оскільки вони меншою мірою зацікавлені у максимізації доступу до ринків освітніх послуг. Натомість їх впливовість формується в науково-дослідній сфері продукування знання та високій селекції майбутніх студентів і викладачів, що забезпечує їм не комерційний прибуток, а високий соціальний статус і вплив.

⁴ Університети Групи Расселла (Russell Group) – представляють 24 провідні університети Великої Британії, які дотримуються найкращих практик у дослідженнях, викладанні й навчанні, а також мають неперевершений досвід зв'язків з бізнесом і державним сектором країни й усього світу. До групи, зокрема, входять університети Бірмінгема, Бристоль, Кардіффа, Единбурга, Глазго, Ліверпуля, Манчестера, Ньюкасла, Ноттінгема, Уорвіка та Лондона.

<p>АВТОНОМНЕ СУБ-ПОЛЕ науково-дослідних університетів, престиж яких не визначається рівнем прибутковості (Автономія стосується глобального рівня)</p>	<p>1. Глобальна «Сулер ліга» Більшість американських університетів з докторантурою та декілька престижних англійських університетів з визначною науковою репутацією і глобальним визнанням дипломів (Гарвард, Кембридж)</p>	<p>2б. Елітні національні науково-дослідні університети поза межами США з сильною транснаціональною складовою діяльністю. Престижні неприбуткові науково-дослідні університети національного рівня з глобальною діяльністю у науковій сфері, де навчаються іноземні студенти на платній основі (Університет Сіднею, Університет Уорвіку)</p>	<p>4б. Переважно навчальні університети, спрямовані на експорт. Менш престижні неприбуткові університети, комерційні гравці на глобальному ринку: нижча вартість навчання та якість освіти, незалежна наукова складова (деякі англійські та австралійські університети).</p>	<p>3. Елітні навчальні заклади, що мають стійку глобальну спрямованість на отримання прибутку Престижні, виключно прибуткові університети, що здійснюють переважно навчальну діяльність у глобальному масштабі. Національна ексклюзивність та глобальний рівень сприяють автономії, дозволяє конкурувати з сегментом б.</p>	<p>6. Менш престижні виключно навчальні університети глобальної спрямованості на отримання прибутку Виключно комерційні провайдери, активні гравці на глобальному ринку експорту, низько вартісне масове про-дукування освітніх послуг без наукової складової (Університет Феніксу, Е-університетів)</p>	<p>ГЕТЕРОНОМНЕ СУБ-ПОЛЕ навчальних закладів, що надають комерційну професійно-орієнтовану освіту транснаціонального зразка (до них входять прибуткові інституції та неприбуткових інституцій)</p>
<p>2а. Менш глобально залучені американські університети з докторантурою Глобально престижні з незалежною науковою складовою американські університети штатів, що приймають на навчання іноземних студентів</p>	<p>4а. Національні елітні науково-дослідні університети Престижні заклади національного рівня з інтенсивною науковою складовою, що впливає на глобальний рівень. Національно конкурентні з сегментом 2б (Університет Буенос-Айреса, більшість європейських та японських університетів)</p>	<p>5. Переважно навчальні університети національного рівня Університети зі стійкою навчальною функцією, що мають незалежну наукову та транснаціональну діяльність у глобальному просторі (деякі канадські комунальні коледжі)</p>	<p>8. Прибуткові навчальні заклади з незалежною глобальною спрямованістю Комерційні провайдери, спрямовані на локальний ринок з незалежною кількістю іноземних студентів (приватні технологічні університети Австралії)</p>	<p>9. Прибуткові навчальні заклади без глобальної спрямованості Низькоякісні локальні навчальні заклади.</p>		

Рис. 1. Полярна структура глобальної системи вищої освіти за П. Бурдье [16, с. 306].

Перспективи подальших досліджень. Перспективні напрями наших наукових розвідок щодо розвитку світового освітнього простору як соціального феномену вбачаємо у дослідженні центропериферичної структури світового освітнього простору (за Е. Валерштайном), глобальної гегемонії університетів (за А. Гремскі) та глобальної онтології культурних потоків (за А. Аппадурай).

Література

1. Безрукова В. С. Мировое образовательное пространство [Електроний ресурс]. / В. С. Безрукова. – Национальная педагогическая энциклопедия.– Режим доступу: <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/mirovoe-obrazovatelnoe-prostranstvo> – Заголовок з екрана. – Мова рос.
2. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – Первое издание. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
3. Бурдьё П. Социология политики / П. Бурдьё; сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко; пер. с фр. – М. : Socio-Logos, 1993. – 336 с.
4. Бурдьё П. Социология пространства / П. Бурдьё; отв. пер. Н. А. Шматко; пер. с франц. – М. : Изд-во ин-та социологии; СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с.
5. Гатальский В. Д. Культурно-образовательное пространство как педагогическая система / В. Д. Гатальский // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 25–29.
6. Гоголев Н. В. Категория "образовательное пространство" как объект научного исследования / Н. В. Гоголев // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1–2. – С. 230–237.
7. Зиммель Г. Философия культуры / Г. Зиммель. – М. : Юрист, 1996. – 452 с.
8. Лиферов А. П. Интеграционные процессы в мировом образовании: 12нгл.12е тенденции / Анатолий Петрович Лиферов // Magister. – 1999. – № 1. – С. 46–65.
9. Селиванов А. А. Информатизация образования как фактор формирования мирового образовательного пространства / А. А. Селиванов // Научно-методические проблемы использования информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе : материалы межвузовской научно-методической конференции "IX Рязанские педагогические чтения". – Рязань, 2004. – С. 27–32.
10. Сорокин П. Социальная и культурная мобильность: человек, цивилизация, общество / П. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
11. Academic Cooperation Association. Transnational education in the European context – provision, approaches and policies. – European Commission, 2008. – 102 p.
12. Bourdieu P. The field of cultural production: Essays on Art and Literature / P. Bourdieu. – New York : Columbia University Press, 1993. – 322 p.
13. Castells M. The rise of the network society: The Information Age: Economy, Society and Culture / M. Castells. – 2nd ed. Oxford : Blackwell, 2000. – 594 p.
14. Global Student Mobility 2025: Forecasts of the Global Demand for International Higher Education. – International Development Programme Education Australia: Canberra, September, 2002. – 6 p.
15. How many students study abroad and where do they go? [Електроний ресурс] // Education at a Glance 2012: Highlights. – OECD Publishing, 2012. – Режим доступу: [26.12.12 http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-9-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-9-en). – Заголовок з екрана. – Мова англ.
16. Marginson S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education / S. Marginson // British Journal of Sociology of Education. – 2008. – Vol. 29. – № 3. – P. 303–315.
17. Marginson S. The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia / S. Marginson, M. Considine. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 288 p.
18. Marginson S. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic / S. Marginson, G. Rhoades // Higher Education. – 2002. – № 43. – P. 281–309.
19. The brains business / The Economist. – 2005. – September 8. [Електроний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.economist.com/node/4339960/print> – Заголовок з екрана. – Мова англ.
20. Valimaa J. Nationalisation, localisation and globalisation in Finnish higher education / J. Valimaa // Higher Education. – 2004. – № 48. – P. 27–54.

УДК 378.147

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

Александрова Н. М.

У статті проаналізовано й обґрунтовано концептуальні підходи до формування управлінської культури викладача економіки. Автор виокремлює гуманістичний, аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний, інноваційно-дослідницький та компетентнісний підходи. Виокремлено принципи формування управлінської культури викладача економіки.

Ключові слова: концептуальні підходи, формування управлінської культури викладача економіки, гуманістичний, аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний, інноваційно-дослідницький та компетентнісний підходи, дидактичні принципи.

В статье автор анализирует концептуальные подходы к формированию управленческой культуры преподавателя высшей школы. Автор выделил гуманистический, аксиологический, системный, личностно-творческий, инновационно-исследовательский и компетентностный подходы.

Ключевые слова: концептуальные подходы, управленческая культура преподавателя, гуманистический, аксиологический, системный, личностно-творческий, инновационно-исследовательский и компетентностный подходы, дидактические принципы.

The author analyzes and substantiates conceptual approaches to the formation of management culture in economics teachers at higher school. There are differentiated humanistic, axiological, systemic, personality- and activity-based, innovation-research and competency-based approaches in the article. Principles of forming the management culture of higher school teachers of economics are identified.

Key words: conceptual approaches, formation of management culture, economics teacher at higher school, humanistic, axiological, systemic, personality- and activity-based, innovation-research and competency-based approaches, didactic principles.

Проблема у загальному вигляді. Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти стала особистісна орієнтація освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-пізнавального процесу. Все це зумовлює нові вимоги до особистості майбутнього викладача, який має повною мірою оволодіти управлінською культурою в процесі професійної підготовки, набути вмінь реалізувати здобуті знання для ефективного управління навчальною діяльністю студентів.

Розробка технології формування управлінської культури студентів – майбутніх викладачів економіки в економічному університеті вимагає аналізу існуючих у педагогічній практиці концептуальних підходів і принципів формування у них управлінської культури під час психолого-педагогічної підготовки.

Аналіз останніх дисертаційних досліджень. Враховуючи сучасні здобутки теорії менеджменту, теорії і методики професійної освіти, дослідники управлінської культури (Л. Азарова, Л. Васильченко, А. Губа, О. Деркач, М. Кононенко, С. Корольок, О. Поздняков, В. Сластьонов, Н. Тамарська) виокремлюють різні концептуальні підходи до формування управлінської культури майбутніх педагогів. Більшість з них вважають провідними концептуальними підходами до формування управлінської культури педагога такі: гуманістичний, акмеологічний, аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний, інноваційно-дослідницький та компетентнісний.

Принципи навчання й пов'язані з ними фактори, критерії відбору змісту освіти досліджувалися Ю. К. Бабанським, Н. П. Волковою, В. В. Вороновим, О. М. Железняковою, Н. Є. Мойсеюк, Н. М. Нікітіною, М. О. Петуховим, М. М. Фіцулою та ін.

Формулювання мети статті. Обґрунтувати концептуальні підходи і принципи формування управлінської культури викладача економіки.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічне осмислення процесу формування управлінської культури викладача, на переконання дослідників управлінської культури (Л. Азарової, А. Губи, Л. Васильченко, М. Кононенко, О. Позднякова, Н. Тамарської), передбачає системну методологію, оскільки орієнтація на плюралізм підходів до вивчення наукового феномену, які взаємопов'язані та доповнюють один одного, є логічною та продуктивною. Як зауважує О. Поздняков, для створення концептуального простору вивчення управлінської культури необхідно поєднувати розроблені у науці підходи і принципи, що сприятиме виокремленню базових з них до вивчення та формування управлінської культури викладача [4, с. 101].

Узагальнюючи різні визначення, під концептуальним підходом до формування управлінської культури викладача ми розуміємо педагогічну категорію, яка характеризує найбільш загальну стратегію формування цієї його характеристики у процесі психолого-педагогічної підготовки.

Методологічною основою створення моделі формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки в умовах економічного університету у нашому дослідженні слугують гуманістичний, аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний, інноваційно-дослідницький та компетентнісний підходи.

Сучасний педагогічний менеджмент розвивається на засадах гуманізму та гуманітаризму. Гуманістична спрямованість загальної стратегії сучасної освіти вимагає підготовки фахівців, які поєднують у собі глибокі теоретичні знання і відповідну практичну підготовку. Особистісна орієнтація освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу зумовлюють нові вимоги до особистості майбутнього викладача, який має повною мірою оволодіти управлінською культурою.

Гуманістичний підхід передбачає визнання безмежності можливостей людини і його здібностей до самовдосконалення, прав особистості на вільний прояв своїх здібностей, переконань [1, с.113].

Основним напрямом реалізації цього підходу, на думку А. Губи, є зміна пріоритетів у професійній підготовці майбутніх викладачів, демократизації навчального процесу, що дозволяє кожному студенту вільно і усвідомлено здійснювати свій світоглядний та професійний вибір, зміна методів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Це, на переконання автора, сприятиме розвитку нового управлінського мислення [2, с. 232].

Отже, формування управлінської культури на засадах гуманізму забезпечить викладачеві вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати і передавати цінності культури та педагогічної професії, а також стимулюватиме особистісний розвиток студентів – майбутніх викладачів. Основними критеріями гуманних відносин між викладачем і студентом виступають доброзичливість, уміння слухати та вислуховувати, терпимість, гуманні мотиви пов'язані з бажанням творити добро та створювати ситуації успіху для кожного.

Професійне становлення і розвиток майбутнього викладача залежить від аксіологічної спрямованості його особистості. Це зумовило звернення в нашому дослідженні до аксіологічного підходу, який передбачає виховання позитивних настанов, ціннісних орієнтацій, морально-вольових якостей майбутнього викладача економіки. В його основі лежить філософське вчення про матеріальні, культурні, духовні, моральні й психологічні цінності особистості, колективу, суспільства та їх співвідношення зі світом реальності, зміна ціннісно-нормативної бази у процесі історичного розвитку. Як методологічна основа сучасної педагогіки аксіологічний підхід становить систему педагогічних поглядів, в основі яких закладено розуміння й пріоритет цінностей людського життя, виховання й навчання [1, с. 47].

Аксіологічний підхід дозволяє проаналізувати та виокремити відповідні педагогічні, особистісні, професійні цінності і ціннісні орієнтації, які розкривають значущість предметного світу і сприяють реалізації ціннісних пріоритетів у діяльності та стосунках. Сутність цінностей як компонента особистісної культури дає можливість розглядати її як ядро управлінської культури та орієнтир для цілепокладання в

професійній педагогічній підготовці та особистісно-професійному зростанні. Розвинена аксіологічна спрямованість та професійні цінності викладача виконують функцію перспективних стратегічних цілей його педагогічної діяльності, що визначає моральні устої і принципи професійної поведінки, створює відповідну вісь свідомості, яка визначає стійкість особистості та тяжіння до певного типу взаємодії й стосунків, а це, у свою чергу, виражається в спрямованості потреб та інтересів.

Отже, аксіологічний підхід до формування управлінської культури викладача сприятиме усвідомленню і розумінню сутності й проблеми професійних цінностей, цілеспрямованому залученню до них, а також реалізації особистості шляхом прийняття відповідних рішень.

Важливим аспектом у формуванні управлінської культури майбутніх викладачів є системність і послідовність в узагальненні закономірностей, які забезпечуються системним підходом. Системний підхід до пізнання й вивчення будь-якого об'єкта, на переконання О. Позднякова, є загальнонауковим підходом і є методологічним напрямом наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об'єкта як системи [4, с. 235].

Аналіз наукових праць з теорії системного підходу дає нам підстави стверджувати, що системний підхід до формування управлінської культури є одним із ключових підходів пізнання та перетворення об'єктів дослідження через систему принципів, визначає загальну мету та стратегію теоретичної і практичної управлінської діяльності викладача; дозволяє розглядати управлінську культуру (об'єкт) в цілісності та розвитку; встановлює її тісний взаємозв'язок з професійно-педагогічною культурою та іншими субкультурами шляхом виявлення спільності цілей; виявляє її індивідуальні властивості і характеристики; розкриває її внутрішні структурні компоненти; з'ясовує роль та місце управлінської культури в професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів; виявляє зв'язки з зовнішнім середовищем.

Отже, у нашому дослідженні ми розглядаємо управлінську культуру з позиції системного підходу: з одного боку, як компонент професійно-педагогічної культури, з іншого – як самостійне системне утворення.

Формуванню у майбутніх викладачів економіки соціального й професійного досвіду, системи відносин до навколишнього світу й самого себе сприяє особистісно-діяльнісний підхід. Цей підхід зорієнтовує навчально-пізнавальний процес на розвиток особистості студента як суб'єкта творчої професійної діяльності, активного учасника навчально-пізнавальної діяльності, активний пошук вирішення професійних завдань, проблемності навчання, оптимізацію індивідуальних та групових форм взаємодії, оптимальне поєднання зовнішнього контролю й оцінки з самоконтролем і самооцінкою.

Отже, особистісно-діяльнісний підхід до формування управлінської культури викладача передбачає створення такого освітнього середовища, в якому студенти – майбутні викладачі усвідомлюють себе особистістю, яка може реалізувати цілі самовизначення, самореалізації, самоутвердження в процесі управлінської діяльності, що сприятиме розвитку особистості викладача.

Особливу увагу дослідники А. Губа, В. Сластьонов, Л. Подимова, Т. Шамова приділяють інноваційно-дослідницькому підходу, вважаючи, що процес становлення майбутнього викладача має моделювати структуру інноваційної діяльності, стимулювати потребу в постійному пошуку, залучати майбутніх викладачів до логіки і методів педагогічного пошуку. На думку авторів, в основі управлінської діяльності викладача закладено зміст дослідницької роботи, в інтенсифікації та актуалізації якої варто залучати внутрішні резерви підвищення її ефективності.

Ми підтримуємо точку зору А. Губи, що інноваційно-дослідницький підхід до формування управлінської культури викладача сприятиме застосуванню новітніх освітніх технологій, формуванню власної дослідницької позиції, дозволить оцінювати нововведення, виявляти їх рівень прогресивності, перевіряти істинність інтуїтивних припущень і готуватиме студентів до їх впровадження в реальний навчально-пізнавальний процес [2, с. 240].

Отже, дослідницький підхід забезпечує розвиток суб'єктів педагогічної системи через постановку й вирішення дослідницьких завдань у процесі навчання.

Компетентнісний підхід відіграє ключову роль у навчальному процесі, оскільки компетентність розглядається як кінцевий результат: освіти (І. Зимня, В. Краєвський,

Н. Кузьміна); розвитку професіоналізму (К. Абульханова-Славська, О. Деркач); навчання комунікативних навичок (Л. Мітіна, Л. Петровська); управління кадрами (О. Анісімов, О. Гусєва).

У межах компетентнісного підходу як методологічної основи педагогічної освіти формування управлінської культури викладача передбачає індивідуалізацію навчання, її безумовну орієнтованість на особистість, розвивальну спрямованість і вікову адекватність, компетентність постає показником професіоналізму, готовності особистості до здійснення тієї чи іншої діяльності. Ми погоджуємося з думкою А. Губи, що саме компетентність як властивість особистості виражає певну міру засвоєння нею соціального досвіду, що забезпечує прийняття відповідного рішення у певній діяльності, відповідає соціальним очікуванням та інтересам учасників освітнього процесу [2, с. 245].

Отже, компетентнісний підхід до формування управлінської культури передбачає єдину систему визначення цілей, відбору змісту, організаційного і технологічного забезпечення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів. Такий підхід дозволить чітко визначити номенклатуру та логіку розвитку значущих професійних управлінських знань і вмій, ціннісних орієнтацій, які лежать в основі управлінської культури, сформуванню управлінську компетентність викладача, що дозволить успішно здійснювати управлінську діяльність.

Оскільки формування управлінської культури викладача розглядається як цілісний та неперервний процес, то дослідники (Л. Азарова, А. Губа, М. Кононенко, С. Корольок, Н. Тамарська) логічно виокремлюють відповідні принципи цього процесу, а саме: суб'єктивності, наступності, доповненості, адаптивності, рефлексивності, інтерактивності, проєктивності, продуктивності. У сучасній науково-педагогічній літературі не існує загальноновизначеної системи принципів, трапляються розбіжності в їх трактуванні.

Аналіз наукових джерел дає змогу зробити висновок про те, що принципи формування управлінської культури викладача відповідають дидактичним принципам організації навчально-пізнавального процесу у вищій школі, а саме таким: науковості і доступності; гуманізації та гуманітаризації; свідомості і творчій активності студентів; наочності і розвитку теоретичного і критичного мислення; системності і систематичності; міцності знань; зв'язку навчання з практикою; позитивному емоційному фоні навчання; інноваційності навчання; комп'ютеризації навчання; розвивального і виховного характеру навчання; індивідуалізації і диференціації навчання; демократизації суб'єкт-суб'єктних стосунків; врахування індивідуальних та вікових особливостей студентів; культуровідповідності; поєднання колективних і індивідуальних форм та способів навчально-пізнавальної діяльності студентів [3, с. 15].

Водночас, крім зазначених дидактичних принципів, у процесі формування управлінської культури викладача враховують ще й такі основні його положення: спрямованість навчально-пізнавального процесу на розвиток особистості фахівця, забезпечення його конкурентоспроможності; відповідність змісту навчального матеріалу сучасним тенденціям розвитку науки; єдність навчальної і науково-дослідної діяльності студентів; професійна доцільність.

Висновок. Узагальнюючи, ми можемо зробити висновок, що концептуальними підходами до формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки в процесі психолого-педагогічної підготовки є: гуманістичний (формування гуманних стосунків між викладачем та студентом, що сприяє самовдосконаленню як особистості викладача, так і студента); аксіологічний (трансформація цінностей суспільства в орієнтири особистісної поведінки, що визначають вибіркове ставлення майбутнього викладача до об'єктів соціальної інформації); системний (формування управлінської культури як цілісної інтегративної індивідуально-особистісної характеристики викладача); особистісно-діяльнісний (формування професійно значущих управлінських якостей та здібностей особистості); інноваційно-дослідницький (розгляд управлінської культури викладача як умови реалізації дослідницької діяльності); компетентнісний (спрямований на оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки, підсилює його діяльнісний, практико-орієнтовний характер і є механізмом його приведення у відповідність з вимогами сучасності).

Перспективи подальшого наукового дослідження ми вбачаємо у розробці та обґрунтуванні моделі та технології формування управлінської культури викладача економіки в економічному університеті.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Губа Н. В. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Губа Н. В. – З., 2010. – 450 с.
3. Педагогічний процес у вищій школі : метод. реком. / авт.-уклад. В. В. Сгадова. – К. : НПУ, 2003. – 57 с.
4. Поздняков А. П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в вузе : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Поздняков А. П. – Москва, 2007. – 439 с.

УДК 378.14

ПРОБЛЕМАТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ КОМПЛЕКСІВ У ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

Борисенко Д. В.

У статті розглядається сучасна проблематика впровадження інформаційно-комунікативних навчальних комплексів при підготовці інженерно-педагогічних спеціальностей. Представлено аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду розвитку інноваційних технологій в освіті. Виокремлюються головні шляхи впровадження та існуюча проблематика практичної реалізації інформаційно-комунікативних навчальних комплексів. Розробляється концепція вивчення спеціальних фахових дисциплін із застосування інформаційно-комунікативних ресурсів при підготовці інженера-дизайнера. Приводяться приклади вже сформованих та реалізованих навчальних комплексів вивчення фахових дисциплін.

***Ключові слова:** інформаційно-комунікативний навчальний комплекс, інженер-дизайнер, компетентність, інновації, інформатизація, комп'ютерні технології, інноваційні технології, адитивні технології, дизайн-продукт, тривимірні технології, інформаційно-комунікативні схеми.*

В статье рассматривается современная проблематика внедрения информационно-коммуникативных учебных комплексов при подготовке инженерно-педагогических специальностей. Представлен анализ зарубежного и отечественного опыта развития инновационных технологий в образовании. Выделяются главные пути внедрения и существующая проблематика практической реализации информационно-коммуникативных учебных комплексов. Разрабатывается концепция изучения специальных профессиональных дисциплин с применением информационно-коммуникативных ресурсов при подготовке инженера-дизайнера. Приводятся примеры уже сложившихся и реализованных учебных комплексов изучения профессиональных дисциплин.

***Ключевые слова:** информационно-коммуникативный учебный комплекс, инженер-дизайнер, компетентность, инновации, информатизация, компьютерные технологии, инновационные технологии, аддитивные технологии, дизайн-продукт, трехмерные технологии, информационно-коммуникативные схемы.*

The article addresses the problems of introducing modern information-and-communication educational complexes in teaching engineering and pedagogics. It presents analysis of foreign and national experience in the development of innovative technologies in education. The main ways of introduction and problematics of practical realization of information-and-communication educational complexes are described. The author develops a concept of studying special professional disciplines with the use of information and communication resources in preparation of engineers-designers and gives examples of already implemented educational complexes in studying special disciplines.

***Key words:** information-and-communication educational complex, engineer-designer, competence, innovation, informatization, computer technology, innovative technology, additive technology, product design, three-dimensional technology, information-and-communication schemes.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітніх продуктів помітно збільшуються дослідження, аналіз, тестування та практичне використання інноваційних технологій при підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Саме освітня система на сьогодні вже потребує необхідного впровадження інформаційно-комунікативних технологій для конкурентного існування на ринку праці.

Час "цехової системи", за словами Г. А. Бордовського [5], вже вичерпав усі ресурсні можливості і тому необхідно рухатися інноваційним шляхом розвитку, модернізувати освітні стандарти та занурюватися в напрямку передових освітніх технологій на системній науковій основі. Розгортається створення високотехнологічного

освітнього середовища, цільної інформаційно-комунікативної системи з можливістю дистанційного взаємозв'язку з фондами бібліотеки, інформаційними базами, світовими мережами, аудиторіями навчального закладу та спеціалізованих центрів допомоги та інше. Поряд з цим виявляється інша характерна неоднозначність можливості застосування інформаційно-комунікативних технологій при підготовці інженерно-педагогічних спеціальностей, а саме при вивченні творчих професійних дисциплін. Дані дисципліни, входячи в цикл професійної підготовки студента, характеризуються залученням "ремісничих" особливостей підготовки, без яких унеможливується подальша діяльність та підготовка інженера-педагога. Так, наприклад, при підготовці інженера-дизайнера буде розглядатися уся наявна на сьогодні проблематика застосування інформаційно-комунікативних навчальних комплексів, виявлятися перспективи її вирішення та вже існуючі прототипи досягнення результативного дизайн-продукту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Нововведення та творче використання авторських інформаційно-комунікативних навчальних комплексів вимагає тривалого трансформування національної системи та світових зразків системи освіти. Постійна євроінтеграційна спрямованість та культурно-освітні національні програми викликають дефініцію поглядів на подальший розвиток освітньої сфери.

Над дослідженням інноваційних педагогічних технологій працювала ціла плеяда педагогів-дослідників, серед яких Р. М. Щербакова [9], М. С. Бургін, В. Д. Сімоненко, В. М. Наскалов, К. Голдін, Л. Ф. Катз та інші. Застосуванням інтернет можливостей в освітній сфері представлено в працях Р. Н. Абалуєва, С. М. Щеглова, І. Г. Захарова, Є. С. Полата, В. П. Попова, Н. Б. Сонджера та інших. Розробці окремих методологічних апаратів присвячені роботи Л. М. Шайталової [8], Л. А. Ожегова, О. І. Михайлової, Л. Б. Барнса, С. Р. Крістенсена, Б. Баркера (кейс-метод), В. Беспалько, О. Карпенко, Н. Максимова (адитивні технології), В. Б. Артеменко, В. Ю. Бикова (дистанційні технології), С. Алехандора [1], Г. Пікколе, Р. Ахмада, Б. Айвеса [4] (електронне навчання). Теоретичне розкриття особливостей застосування інформаційно-комунікативних технологій представлено в роботах І. Юнга [2], П. Сік'юела, С. Кларка, І. Дженкінс, А. Мінаді, Г. Н. Хеллапаніса [3] та інших.

Мета дослідження: розгляд, порівняння і теоретичне обґрунтування проблематики впровадження та ефективності використання сучасних інформаційно-комунікативних навчальних комплексів при підготовці творчих інженерно-педагогічних спеціальностей.

Об'єкт дослідження: сучасний процес підготовки інженерно-педагогічної спрямованості у вищих навчальних закладах із застосуванням інноваційно-комунікативних технологій.

Предмет дослідження: навчальний процес підготовки фахівців із застосуванням інформаційно-комунікативних засобів за напрямом підготовки 6.010104 "Професійна освіта. Дизайн" в Українській інженерно-педагогічній академії.

Результат дослідження. На сьогодні широко впроваджуються інноваційні авторські програми, які поступово вирішують накопичені проблематики на освітньому просторі, пов'язану, в першу чергу, з невстигаючою програмою реорганізації освітньої сфери, переорієнтацією на нові показники компетентності майбутнього спеціаліста, швидкою зміною технічного середовища. Сучасна освіта вимагає включення при вивченні навчальних дисциплін використання інноваційних методик викладання і активне залучення інформаційно-комунікативних технологій, засобів та методів навчання. Вже розпочаті кампанії впровадження комп'ютеризації, накопичення матеріального забезпечення для подальшого використання комп'ютерних продуктів спеціалізованого призначення. Але все це більш характерно для технічних спеціальностей, дисциплін, курсів та факультативів з чітким алгоритмом викладу, можливістю заміщення ланок навчальних методологій з використанням комп'ютерних засобів навчання, які пришвидшують та підвищують якість сприйняття та розуміння представленої інформації, допомагають проводити розрахунки та конструкторські обчислення, створювати математичні системи та моделі.

На прикладі підготовки інженера-дизайнера можливо виявити деякі відмінності застосування інноваційних технологій, а саме при проектуванні одягу можливо застосовувати програмне забезпечення, яке дозволяє спростити виконання, ефективно та за короткий строк виконати більшу кількість етапів розрахунків, оформлення

документів та проаналізувати більше компонентів, параметрів та чинників впливу на створену математичну модель, яку реально представляє в програмі відповідний одяг.

Комп'ютерна програма стає досконалим методичним засобом для застосування в низці дисциплін професійного циклу. Насамперед, при розрахунку параметричних показників проектування одягу, які вже містяться в комп'ютерній базі, завдяки спеціалізованій програмі можливе їх швидке маніпулювання залежно від введених початкових параметрів і застосування. Так розраховуючи важливі фізіологічні функції одягу, серед яких і розрахунок теплоізоляції одягу, можливо виконати за незначний проміжок часу без звернення до додаткових інформаційних джерел. У спеціально створену програму з простим інтерфейсом, в якому залишено місце для внесення параметричних даних, користувач аналізує необхідні вхідні дані та заповнює залишені чарунки для даних і натискає кнопку розрахунку. Миттєво, після завершення розрахунків програмою, виводять дані в числовому варіанті та надається можливість графічного відображення інформації для більш поглибленої демонстрації необхідних даних [6]. Наведений приклад є лише простою показовою реалією сьогодення і можливістю активного залучення більш складних програм, які вже використовуються для побудови лекал одягу (САПР), створення об'ємних моделей (тривимірні редактори), а також ознайомлення, ретроспективного огляду сучасного професійного обладнання і його реальних можливостей у професійній сфері підготовки студента.

Як зазначалося вище, все більш розгортається забезпечення комп'ютерними продуктами саме технічних напрямків підготовки, але при підготовці інженера-дизайнера як творчої спеціальності значна частка навчального часу відводиться на вивчення творчих дисциплін, в яких складно систематизувати, алгоритмізувати та сконцентруватися лише на одному вихідному результаті, а також результат не може бути описаний лише однотипними параметрами. Для цього необхідно активне залучення плідної співпраці викладацького складу з фахівцями комп'ютерної сфери для вирішення проблемної ситуації. В більшості випадків невикористання інформаційно-комунікативних технологій викликано не бажанням змінювати навчальні плани та розробляти нові завдання, які були б адаптовані до використання інноваційних, адитивних та комп'ютерних технологій. Серед консервативних поглядів важливо виділити необхідність залишення якісної підготовки із застосуванням традиційних інструментів. Комп'ютеризація постійно підштовхує до заміщення інструментарію на новий більш простий та функціональний, але при цьому залишається проблематика формування усього спектру вмінь та навичок майбутнього спеціаліста, який повинен користуватися максимально усіма компонентами технічного середовища, не виключаючи перші фундаментальні навички застосування традиційних засобів. Тому на сучасному етапі розвитку освітньої сфери при викладанні творчих дисциплін упроваджується поступовий перехід до засобів комп'ютерного середовища, ускладнюючи інструментальний набір та застосування більшої кількості комп'ютерних продуктів для охоплення сучасної професійної сфери майбутнього спеціаліста та конкурування молодого спеціаліста на ринку праці після завершення навчання.

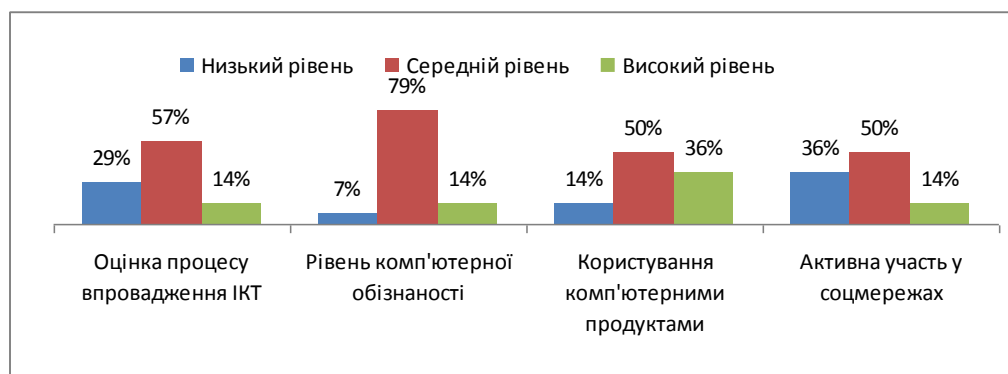


Рис. 1. Розуміння студентами процесу впровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в навчальний процес

Поглиблене дослідження студентського розуміння застосування інформаційно-комунікативних технологій у навчанні вичерпується лише обмеженим залученням на окремих лекційних, практичних або лабораторних заняттях ліцензованих комп'ютерних продуктів або вже є на достатньому рівні (див. рис. 1). Не було висловлено можливості повноцінного забезпечення навчального процесу інноваційними технологіями авторського змісту, розробленими викладачами навчального закладу на досвіді багаторічного викладання фахової дисципліни та розуміння усього плацдарму залучення сучасних технічних засобів навчання.

Традиційна освітня система все більше знаходить "прогалини" невідповідності до світових стандартів, і проблематика розгортає свої "кордони впливу". Сьогодення потребує усестороннього охоплення інноваційними методиками як технічних, так і творчих спеціальностей, а також слідування та аналіз за пріоритетними напрямками освітнього розвитку.

Висновки. Якість освіти на сьогодні потребує моніторингу світових реорганізаційних процесів та впровадження інноваційних навчальних технологій як критерію відповідності реаліям. Все це можливо через відстеження стану, аналізу та активізації освітньої сфери в напрямку глобалізаційних процесів [7].

Інформаційно-комунікативна сфера започатковує нові стандарти підготовки та передачі навчального матеріалу студентам, відкриваються нові можливості дидактичної методології, іде напрацювання інноваційних підходів педагогами-новаторами, розробляються авторські програмні продукти. Але залишається проблематика впровадження сучасних технологій у творчі спеціальності, які мають складні за реалізацією комп'ютерного забезпечення технології при вивченні дисциплін професійного циклу. Існуюча модальність використання інформаційно-комунікативних технологій в цих дисциплінах поступово починає вирішуватися завдяки праці педагогів-новаторів, які залучають перехідні етапи впровадження комп'ютеризації, формулюють концепцію майбутнього розвитку. Першочергові завдання вже закладені на цьому рівні і залишається практичне "штурмування" проблематичної ситуації.

Література

1. Alexander S. E-Learning developments and experiences / S. Alexander // *Education+ Training*. – 2001. – Т. 43. – № 4/5. – P. 240–248.
2. Jung I. ICT-Pedagogy integration in teacher training: application cases worldwide / I. Jung // *Educational Technology & Society*. – 2005. – Т. 8. – №. 2. – P. 94–101.
3. Minaidi A. Pedagogical obstacles in teacher training in information and communication technology / A. Minaidi, G. H. Hlapanis // *Technology, Pedagogy and Education*. – 2005. – Т. 14. – №. 2. – P. 241–254.
4. Piccoli G. Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training / G. Piccoli, R. Ahmad, B. Ives // *MIS quarterly*. – 2001. – P. 401–426.
5. Бордовский Г. А. Инновационная система образования – основа инновационного пути развития страны / Г. А. Бордовский // *Вестник Герценовского университета*. – 2009. – № 1.
6. Иващенко И. Н. Применение инновационные технологий в методологии преподавания профессиональных дисциплин / И. Н. Иващенко // *Историческая и социально-образовательная мысль*. – 2012. – № 5. – С. 66–67.
7. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2011. – 444 с.
8. Шайталова Л. М. Исследование проблемы по кейсу – anchod как инновационно-педагогическая технология в учебном процессе / Л. М. Шайталова // *Сибирский торгово-экономический журнал*. – 2011. – № 14. – С. 128–136.
9. Щербакова Р. М. Инновационные педагогические технологии при подготовке специалистов вузами / Р. М. Щербакова // *Сибирский торгово-экономический журнал*. – 2011. – № 14. – С. 149–158.

УДК 378.04:338.48

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ ЗІ СПОЖИВАЧАМИ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

Дишко О. Л.

У статті розглянуто систему поглядів на проблему підготовки фахівців з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг. Розкрито зміст понять "професійне спілкування", "ділове спілкування", "споживач" та наведено авторське визначення поняття "професійна взаємодія зі споживачами туристичних послуг". Охарактеризовано основні напрями вивчення та рівні взаємовідносин зі споживачами туристичних послуг.

Ключові слова: професійне спілкування, ділове спілкування, споживач, фахівці з туризму, професійна взаємодія зі споживачами туристичних послуг.

В статье рассмотрена система взглядов на проблему подготовки специалистов по туризму к профессиональному взаимодействию с потребителями туристических услуг. Раскрыто содержание понятий "профессиональное общение", "деловое общение", "потребитель" и приведено авторское определение понятия "профессиональное взаимодействие с потребителями туристических услуг". Охарактеризованы основные направления изучения и уровни взаимоотношений с потребителями туристических услуг.

Ключевые слова: профессиональное общение, деловое общение, потребитель, специалисты по туризму, профессиональное взаимодействие с потребителями туристических услуг.

The author considers a system of views on the problem of specialist training in tourist trade for professional interaction with consumers of travel services. The article reveals the content of the concepts of "professional communication", "business communication" and "consumer" and presents the author's definition of the concept of "professional interaction with consumers of travel services". The main directions of the research and levels of interaction with consumers of travel services are characterized.

Key words: professional communication, business communication, consumer, tourism specialist, professional interaction with consumers of travel services.

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства визначають принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців вищої школи. Проблема підготовки фахівців з туризму надзвичайно актуальна, оскільки формування системи освіти в даній галузі виступає провідним фактором досягнення успіхів у туризмі. Нові вимоги, які ставляться до сучасного фахівця з туризму, підсилюють потребу у формуванні творчості, розвитку індивідуального стилю діяльності, яка пов'язана з комунікацією, професійною взаємодією. Професійний успіх фахівця з туризму багато в чому залежить від взаємодії зі споживачами туристичних послуг. Гарантом конкурентоздатності фахівців з туризму є висока якість їх професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що питання підготовки фахівців з туризму (удосконалення навчального процесу, підвищення якості навчання, забезпечення конкурентоспроможності випускників) постійно знаходяться в центрі уваги вчених. Питаннями професійної підготовки кадрів для туристичної сфери займаються О. О. Бейдик, О. О. Любіцева, Л. І. Поважна, Л. В. Сагун, М. І. Скрипник, В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, Г. С. Цехмістрова, Л. В. Чорна та інші. Напрями підготовки майбутніх фахівців сфери туризму розглядали С. Байлик, Т. Дорошенко, В. Квартальнов, В. Кіфяк, Л. Лук'янова, І. Ляпіна, І. Мініч та ін.

Мета статті – розкрити сутність процесу формування професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Виклад основного матеріалу. Динамічний розвиток туристичної сфери в Україні зумовлює підвищення інтересу з боку держави не тільки до проблем розвитку туризму в цілому, а й до питань професійної підготовки фахівців з туризму, вдосконалення існуючих систем туристської освіти.

Професійну підготовку фахівців з туризму здійснюють понад 130 вищих навчальних закладів України, безумовно, це сприяє розвитку туристичної сфери, але низький ступінь співробітництва між закладами професійної туристичної освіти та туристичними підприємствами не дає можливості для становлення високоякісного фахівця з туризму. У свою чергу, вищі навчальні заклади зацікавлені в тому, щоб фахівці з туризму були конкурентоспроможними на ринку праці, оскільки це є показником якості підготовки закладу та вагомою підставою для майбутнього співробітництва між туристичним підприємством та закладом освіти.

Зміни, що відбуваються у процесі професійної підготовки фахівців у ВНЗ, покликані скоротити до мінімуму непродуктивну навчальну діяльність, сприяти підвищенню ефективності засвоєння знань і надійності навчання, більш глибокому розвитку розумових здібностей студентів. Як зазначає Л. Гусак, "головна увага навчання має звертатись на організацію діяльності студентів у тих її видах, формах і способах, які репрезентують собою нову стратегію підготовки фахівців: формування сучасного теоретичного мислення" [3, с. 10].

На сьогодні фахівець з туризму повинен володіти не тільки професійними знаннями, а й уміннями орієнтуватися в сучасних складних політичних, економічних та соціальних проблемах; аналізувати, прогнозувати та оцінювати наслідки своєї професійної діяльності для успішного становлення в туристичній галузі. Необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців з туризму з метою виховання їх не лише як майбутніх працівників туристичної сфери, а і як успішних, освічених, соціально-свідомих, духовно багатих особистостей.

С. В. Свиридова визначає чинники, що вимагають поліпшення професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму:

- швидка плинність економічних, маркетингових знань, яка змушує фахівця постійно поповнювати свій професійний запас знань та вмінь;
- постійна потреба в умінні фахівця адаптуватися до швидкозмінних умов праці;
- нестабільність на ринку праці, що вимагає від фахівця вмінь працювати в суміжних галузях тощо [9, с. 64].

Завдання удосконалення організації навчального процесу підготовки фахівців з туризму, формування їх професійних і ділових якостей на сьогодні є актуальним як для подальшого розвитку сфери туризму, так і для становлення освітньої системи в країні в нових перехідних умовах.

М. В. Черезова стверджує, що "важливим компонентом у системі особистісних якостей, необхідних для розв'язання професійних завдань у сфері туризму, є загальна культура особистості, а також професійна культура, яка включає у себе культуру професійного спілкування, оскільки праця у туристичній галузі передбачає постійну взаємодію та комунікацію у різних системах" [12, с. 64].

Невід'ємною складовою трудової діяльності фахівця з туризму є професійне спілкування, адже, як стверджує Е. Г. Короткова, це є особливий вид ділового спілкування, що має свою специфіку в конкретній професійній галузі, спрямований на організацію та оптимізацію співпраці людей у професійній діяльності, пов'язаний з виконанням відповідних професійних компетенцій та компетенцій спілкування (інтерактивних, перцептивних, комунікативних) [6].

На думку І. П. Радомського, "професійне спілкування – це ділове спілкування, яке здійснюється в умовах конкретної професійної діяльності і враховує її специфічні особливості" [8].

У науковій літературі поряд із поняттям "професійне спілкування" часто використовується термін "ділове спілкування". Г. М. Андрєєва поняття "ділове спілкування" характеризує як офіційно регламентована взаємодія в рамках професійної діяльності або вирішенні ділової задачі [1].

Г. В. Бороздіна поняття "ділове спілкування" визначає як процес мовної взаємодії двох або декількох осіб, в якому проходить обмін діяльністю, інформацією

та досвідом, що передбачає досягнення певного результату, розв'язання конкретної проблеми та реалізацію певної мети [2, с. 56].

Шавкун І. Г. поняття "ділове спілкування" трактує як "процес мовної взаємодії двох або декількох осіб, у якому відбувається обмін діяльністю, інформацією й досвідом і що передбачає досягнення певного результату, вирішення конкретної проблеми або реалізацію певної мети" [13, с. 69].

Вимоги, які ставлять до сучасного фахівця з туризму, К. В. Трофімук об'єднав у три групи: професійні (висока професійна мобільність; прагнення до постійного самовдосконалення; пошук нових форм і методів роботи; висока якість надання послуг), ділові (уміння організувати діяльність турпідприємства; загальна і професійна ерудиція; комунікативність, вміння передбачити побажання клієнтів; вільне використання інформаційних технологій) та особисті (порядність, тактовність, витримка, почуття гумору, чуйність, дбайливість, чесність і справедливість, почуття обов'язку, відповідальність, упевненість у собі, енергійність) [10].

Туристичній сфері притаманна тісна взаємодія персоналу туристичного підприємства зі споживачами туристичних послуг, що охоплює, зокрема, доступність інформації, необхідної для формування туру; відповідність якості ціні; ефективний зворотний зв'язок між суб'єктами туристичної діяльності.

Автори "Фінансово-економічного словника" поняття "споживач" трактують як "юридичну або фізичну особу, яка купує (набуває) продукцію (товари, роботи, послуги) для виробничого чи невиробничого використання або особистого споживання" [4].

Ю. І. Можаренко визначає термін "споживач" як "громадяни, потреби яких задовольняються у результаті взаємовідносин у сфері обслуговування вважаються споживачами" [7, с. 4].

Вивчення потреб споживачів туристичних послуг дає змогу фахівцю з туризму поліпшити процес ухвалення ними рішення, передбачити їх поведінку в майбутньому.

Ю. О. Карягін, З. І. Тимошенко, Т. О. Демура і Г. Б. Мунін виділяють такі найважливіші напрями вивчення взаємодії зі споживачами:

- ставлення до самої туристичної компанії;
- ставлення до різних аспектів діяльності туристичних компаній в розрізі окремих елементів комплексу маркетингу;
- рівень задоволення запитів споживачів (очікувань споживачів);
- наміри споживачів;
- ухвалення рішень про купівлю, визначення структури закупівельного центру;
- поведінка споживачів туристичного продукту під час і після купівлі;
- мотивація споживачів [5].

Проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії була і залишається основною в системі вищої освіти, але особливого значення вона набуває саме у підготовці фахівців з туризму, оскільки є невід'ємним компонентом їх майбутньої професійної діяльності.

Ю. О. Карягін, З. І. Тимошенко, Т. О. Демура і Г. Б. Мунін визначають такі рівні взаємовідносин зі споживачами:

- основний – туристичні компанії продають туристичний продукт, але не цікавляться його подальшою долею;
- реагуючий – туристичні компанії продають туристичний продукт і пропонують споживачам телефонувати і ставити будь-які питання, які виникають після придбання туристичного продукту;
- відповідальний – туристичні компанії незабаром після продажу телефонують споживачам і питають про їхні враження, побажання або скарги. Ця інформація допомагає туристичній компанії постійно вдосконалювати систему пропозицій;
- активний – туристичні компанії або посередники телефонують час від часу споживачам з пропозиціями щодо вдосконалення туристичних продуктів, що є в них, або про купівлю нових;
- партнерський – туристична фірма постійно перебуває зі споживачами та з іншими партнерами у пошуках способів пропозиції вищої цінності [5].

Як наголошує Г. Цехмістрова, "в жодній галузі індустрії, крім туризму, немає такої кількості працівників, які постійно перебувають у безпосередніх контактах зі споживачами її продукції. Тому людський фактор, особистісний капітал – кваліфікація,

досвід, інтелект, моральна відповідальність, толерантність, ввічливість, сумлінне ставлення до своєї роботи в туризмі – посідають домінуючу позицію і відіграють кардинальну роль" [11, с. 68].

Під професійною взаємодією зі споживачами туристичних послуг ми розуміємо цілеспрямований динамічний процес безпосереднього або опосередкованого впливу на осіб, що мають намір замовити, замовляють або використовують окремі чи комплексні послуги суб'єктів туристичної індустрії.

Проблема удосконалення системи професійної освіти в туризмі детермінована вимогами, які ставляться до фахівців з туризму роботодавцями, споживачами туристичних послуг, конкуренцією на ринку праці. Ринок праці стає все більш вимогливим до фахівців з туризму, навчання яких має забезпечувати високий рівень їх теоретичної та практичної підготовки, готовності до здійснення професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Висновки. Таким чином, для успішної професійної діяльності фахівців з туризму необхідно забезпечити професійну підготовку конкурентоспроможних фахівців, які будуть поєднувати теоретичні знання та практичні вміння висококваліфікованого працівника, підготовленого до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг. Відсутність системності та єдності туристичної освіти при відсутності також і належної матеріальної бази призводить до неконкурентоспроможності української освіти в галузі туризму та сфери обслуговування на світовому ринку.

В перспективі планується дослідження формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология [Электронный ресурс] / Г. М. Андреева. – Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/andrg01/index.htm> – Заглавие с экрана.
2. Бороздина Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – М., 1999. – 216 с.
3. Гусак Л. П. Професійна спрямованість навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Гусак Л. П. – Вінниця, 2007. – 20 с.
4. Загородній А. Г. Фінансово-економічний словник [Електронний ресурс] / А. Г. Загородній, Г. Л. Вознюк. – Режим доступу: <http://cyclop.com.ua/content/view/1497/1/>. – Назва з екрана.
5. Карягін Ю. О. Маркетинг турпродукту [Електронний ресурс] / Ю. О. Карягін, З. І. Тимошенко, Т. О. Демура, Г. Б. Мунін – Режим доступу: http://tourlib.net/books_ukr/karyagin.htm – Назва з екрана.
6. Короткова Е. Г. Готовность студента вуза к профессиональному общению [Электронный ресурс] / Е. Г. Короткова. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Pedagogica/2_109930.doc.htm. – Заглавие с экрана.
7. Можаренко Ю. И. Права потребителей / Ю. И. Можаренко. – Ленинград, 1990. – 32 с.
8. Радомський І. П. Професійне спілкування в юридичній діяльності [Електронний ресурс] / І. П. Радомський. – Режим доступу: http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkpi/fpp/2006-/07_Radonskii.pdf. – Назва з екрана.
9. Свиридова С. В. Роль природничо-наукових дисциплін у процесі професійної підготовки фахівців сфери туризму / С. В. Свиридова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 14 – С. 61–66.
10. Трофімук К. В. Основні вимоги до професійної діяльності фахівців з туризму [Електронний ресурс] / К. В. Трофімук. – Режим доступу: http://www.archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_12/.../P1210_19.pdf – Назва з екрана.
11. Цехмістрова Г. Моніторинг якості професійної туристської освіти / Г. Цехмістрова // Вища школа. – 2005. – № 1. – С. 66–73.
12. Черезова М. В. Реалізація педагогічних умов комунікативно-професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу / М. В. Черезова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 4 – С. 64–74.
13. Шавкун І. Г. Ділова комунікація: сутність та типологізація / І. Г. Шавкун // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2009. – Вип. 38. – С. 67–74.

УДК 371.134

ПРОБЛЕМА СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ І МОЖЛИВОСТІ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ В УКРАЇНІ

Завгородня Т. К.

У статті розглядається проблема організації ступеневої освіти у вищих навчальних закладах України, її реалії та перспективи. Звертається увага на необхідності її докорінного реформування відповідно до вимог Болонського процесу. Пропонуються шляхи переходу до введення двоциклового навчання з урахуванням провідних тенденцій розвитку вищої освіти в країнах світу.

Ключові слова: ступенева освіта, ВНЗ, Болонський процес, двоциклове навчання, тенденції розвитку вищої освіти в світі.

В статье рассматривается проблема организации ступенчатого образования в высших учебных заведениях Украины, его реальности и перспективы. Обращается внимание на необходимости его коренного реформирования соответственно требованиям Болонского процесса. Предлагаются пути перехода к введению двухциклического обучения с учетом ведущих тенденций развития высшего образования в странах мира.

Ключевые слова: ступенчатое образование, вуз, Болонский процесс, двухциклическое обучение, тенденции развития высшего образования в мире.

The article addresses the problem of organization of stagewise education in higher schools of Ukraine, its actual state and prospects. Attention is drawn to the necessity of its radical reform according to the requirements of the Bologna process. Ways of transformation into two-cyclic education taking into consideration the major trends of higher education development in the world are proposed.

Key words: stepwise education, higher educational institution, the Bologna process, two-cyclic education, trends of higher education development in the world.

Початок третього тисячоліття за масштабами трансформаційних змін називають переломним тому, що в наш час настає нова ера в історії людства – суспільство стає інформаційним та посилюються тенденції глобалізації. Саме остання означає небувале раніше загострення конкуренції між державами-націями в усіх сферах, освіта та наука не є винятком.

Науково-технічна та "інформаційна" революції, спричинене ними зростання виробництва вимагають продовження терміну отримання обов'язкової освіти, необхідність створення міжнародної системи ліцензування, сертифікації й акредитації, покликаних забезпечити якість професійної підготовки фахівців з урахуванням зростання міграційних потоків, які були б готовими працювати не лише у своїй країні, а й за її межами, відповідаючи вимогам регіональних, європейських і світових ринків праці. А тому Україна постала перед необхідністю реформування всієї системи освіти. Особливо ця проблема, як і в інших країнах Європейського простору, торкнулася вищої освіти. Загальновизнаною стала потреба збільшення привабливості систем та інститутів вищої освіти в Європі та світі; необхідність посилення науково-дослідної складової ВНЗ як в діяльності викладачів, так і студентів; спрямованість вищої освіти не на підготовку вузького спеціаліста до виконання функцій на визначеному заздалегідь місці, а до роботи в якійсь галузі, тобто здатного працювати в рамках концепції "навчання впродовж усього життя". А це означає, що, отримавши диплом, людині потрібно вчитися далі, потрібна подальша додаткова освіта. На вирішення цих проблем і націлена євроінтеграція в освітянській сфері, яка здобула назву "Болонський процес".

Оцінюючи системні процеси вищої освіти у країнах Європи й Америці та враховуючи найхарактерніші тенденції розвитку закордонної вищої освіти, вважаємо за необхідне зупинитися на тенденції євроінтеграції вищої освіти. А це означає успішну реалізацію ключових позицій формування на перспективу Зони європейської вищої освіти (запровадження кредитної системи; контроль якості освіти; розширення мобільності студентів і викладачів; забезпечення працевлаштування випускників та привабливості європейської системи освіти. І, безперечно, введення двоциклового навчання).

Взагалі можна констатувати, що МОН України, Рада Міністрів постійно приділяють увагу розв'язанню питань, пов'язаних з входженням країни до Болонського процесу. Не ставлячи за мету дати повний перелік документів, які регулюють цей процес, вважаємо за необхідне назвати деякі з них. Це постанови, рішення про вищу освіту і науку як пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI ст., про надання університетам статусу самоврядного (автономного) ВНЗ, про дослідницькі університети, про вдосконалення підготовки магістрів, про визнання ВНЗ за чисельністю студентів, це реорганізація структури освіти, це зміни в організації навчального процесу тощо.

Питання законодавчого і нормативно-правового забезпечення розвитку освіти взагалі і вищої зокрема, а також їх правові, організаційні, фінансові та інші засади відображені у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, рекомендаціях III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти та Форуму міністрів європейських країн "Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи" й інших нормативних актах. Сучасні інноваційні перетворення в освіті знайшли відображення у змісті Законів України "Про інноваційну діяльність" та "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні", Постанові Верховної Ради України "Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України", Положенні Міністерства освіти і науки "Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності" та ін.

Попри значну увагу держави до проблем розвитку неперервної педагогічної освіти чинна нормативно-правова база не повною мірою задовольняє потреби сучасної освітньої практики й вимагає вдосконалення. Взагалі, на сучасному етапі розвитку країни бажано змінити ставлення суспільства до освіти в цілому, а саме отримувати від розвитку знань позитив як від неформального здобуття знань.

Свідченням необхідності радикальних змін у вищій освіті країни є представлення на обговорення громадськості трьох варіантів проектів Закону "Про вищу освіту", а також проекту "Концепції неперервної педагогічної освіти". В останньому документі піднімаються проблеми підготовки педагогічних кадрів, зміст педагогічної освіти, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-комунікаційна, практична підготовка педагогічних працівників, організація навчального процесу на засадах гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів. І, як результат її реалізації, повинна підвищитись якість педагогічної освіти, без якої не може бути забезпечено її інтеграцію в європейський простір вищої освіти.

Однією з загальних вимог Болонського процесу, які повинні виконувати всі країни, з урахуванням особливості кожної національної системи освіти, які треба не загубити, є введення двоциклового навчання. Саме реалізація в кожній країні цієї вимоги, незважаючи на масу існуючих проблем, є не лише дуже важливою, але й дуже складною. В цій справі потрібен науково виважений підхід до її реалізації з урахуванням всіх тенденцій вищої освіти країн світу. Тому стає зрозумілим, чому в проекті "Концепції" така увага приділяється проблемі ступеневої підготовки у ВНЗ. Це питання було у центрі уваги засідання круглого столу на тему "Про стан і перспективи нормативно-правового забезпечення неперервної педагогічної освіти в Україні", організованого за ініціативою Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, яке відбулося на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника 14 червня 2013 року.

У роботі круглого столу взяли участь народні депутати – члени комісії Верховної Ради України з питань науки і освіти, представники Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України, вищих навчальних закладів педагогічного профілю, закладів післядипломної освіти педагогічних працівників, загальноосвітніх навчальних закладів.

Відкрила засідання Лілія Михайлівна Гриневич – Голова Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти. У своєму вступному слові вона охарактеризувала стан педагогічної освіти в Україні, проаналізувала створення нормативно-правової бази для розвитку неперервної педагогічної освіти як складової системи вищої освіти, а саме Конституції України, законодавчих актів і нормативно-правових документів у галузі освіти.

З доповіддю "Необхідність, суть та значення Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти" виступив Юрій Миколайович Коровайченко – директор департаменту вищої освіти Міністерства освіти і науки України.

З конкретними пропозиціями в обговоренні виступили представники Національної академії педагогічних наук України, багатьох вищих навчальних закладів України різних рівнів акредитації, закладів післядипломної освіти педагогічних працівників.

Підвела підсумки дискусії учасників круглого столу голова комісії Л. М. Гриневич.

На основі опрацювання чинних законодавчих актів та інших нормативно-правових документів у галузі освіти, вивчення результатів громадського обговорення проекту Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти учасники круглого столу, підтримуючи його у цілому, для реалізації основних завдань розвитку сучасної педагогічної освіти України й удосконалення нормативно-правового регулювання відносин запропонували низку конкретних пропозицій з таких напрямів: 1) структура та зміст педагогічної освіти; 2) організація навчально-виховного процесу; 3) підготовка науково-педагогічних і наукових кадрів; 4) післядипломна педагогічна освіта; 5) доповнення і уточнення проекту Концепції.

Серед багатьох питань, які обговорювалися учасниками громадсько-державного наукового зібрання, було питання структури педагогічної освіти: розробка галузевих стандартів освіти із врахуванням Національної рамки кваліфікацій; законодавче визнання педагогічних працівників кожного освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр); визначення статусу фахівця ОКР "Молодший спеціаліст" галузі "Педагогічна освіта" тощо.

За результатами цього засідання було прийнято Рекомендації круглого столу щодо структури педагогічної освіти. А саме:

- визначити статус фахівця ОКР "молодший спеціаліст" галузі знань "Педагогічна освіта" як фахівця з неповною вищою освітою, але кваліфікацією вчителя; а також терміни його подальшого навчання;

- законодавчо визначити для освітньої галузі професійні права педагогічних працівників кожного освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) та закріпити положення, що при визначенні кваліфікації випускника ВНЗ надається інформація про функцію кваліфікації (академічна спрямованість або професійна спрямованість), як цього вимагає додаток до диплома за Болонською системою;

- передбачити два види магістратури: 1) "професійна" – із терміном навчання 1–1,5 роки (60–90 кредитів ЄКТС) на базі ОКР "бакалавр", із формою державної атестації у вигляді комплексного теоретико-практичного екзамену. При цьому встановити ліцензійні обсяги прийому до цього виду магістратури не менше 70 % від ліцензійного обсягу на підготовку відповідного "бакалавра"; для реалізації цього положення на практиці просити МОН України: а) підготувати на перехідний період таблиці відповідності кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем "спеціаліст" і "професійний магістр" для вищих педагогічних навчальних закладів; б) розробити окремі Державні вимоги до ліцензування та акредитації спеціальності при підготовці інтегрованого (професійного) магістра; 2) "академічна" – з терміном навчання 1,5–2 роки (90–120 кредитів ЄКТС) на базі ОКР "бакалавр" у межах діючих нині ліцензійних обсягів на підготовку спеціалістів та на підготовку магістрів, із формою державної атестації у вигляді захисту наукової кваліфікаційної роботи та передбачити в навчальних планах повний об'єм психолого-педагогічної підготовки магістрів академічної спрямованості, що є важливою умовою підвищення якості підготовки науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Отже, вдосконалення ступеневої підготовки у ВНЗ, відповідно до вимог Болонського процесу, на тверде переконання учасників зібрання, позитивно вплине на якість підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів, якщо:

- оновити Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, враховуючи сучасні вимоги до даної категорії фахівців;

- повернути як обов'язкову умову для вступу в аспірантуру на педагогічні спеціальності наявність педагогічного стажу не менше трьох років та збільшити до 4 років термін навчання в аспірантурі і перебування в докторантурі;

- підвищити якість психолого-педагогічної підготовки магістрів всіх спеціальностей, що позитивно вплине на рівень психолого-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Таким чином, реалізація висловлених пропозицій, положень, викладених у Резолюції круглого столу, сприятиме формуванню вчителя нового типу, який, окрім накопичення, розширення, концентрації і трансформації втіленого у наукових знаннях суспільного досвіду, володіє здатністю гідно сприймати будь-яку професійну ситуацію, виявляє гнучкість і готовність до перепідготовки у швидкозмінних умовах сучасного динамічного, глобального світу, а тому є конкурентоспроможним, мобільним, творчим і гуманістично спрямованим педагогом-майстром.

УДК 008:379.85

ДО ПИТАННЯ СУТНІСНОГО НАПОВНЕННЯ ПОНЯТТЯ "ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА БАКАЛАВРА З ТУРИЗМУ"

Зубехіна Т. В.

У статті висвітлено значення формування інформаційної культури у майбутніх фахівців, подано визначення поняття "інформаційна культура бакалавра з туризму". Проаналізовано праці вітчизняних та зарубіжних науковців, їхні погляди на визначення понять "інформаційні технології", "інформаційне суспільство", "інформаційна культура", "інформаційна культура особистості".

Ключові слова: інформаційні технології, інформаційна культура, професійна підготовка, туризм, бакалавр з туризму.

В статтє освещено значение формирования информационной культуры у будущих специалистов, дано определение понятия "информационная культура бакалавра туризма". Проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, их взгляды на определение понятий "информационные технологии", "информационное общество", "информационная культура", "информационная культура личности".

Ключевые слова: информационные технологии, информационная культура, профессиональная подготовка, туризм, бакалавр туризма.

The article highlights the importance of forming the information culture of prospective specialists and gives definition of the concept of "information culture of specialists with Bachelor's degree in tourism". The author analyzes works of Ukrainian and foreign scientists, their views on the definitions of the concepts of "information technologies", "information society", "information culture", and "information culture of a person".

Key words: information technologies, information culture, professional training, tourism, Bachelor's degree in tourism.

Постановка проблеми. Становлення інформаційної культури як самостійного напрямку в освітній практиці вищої школи пов'язане з усвідомленням фундаментальної ролі інформації в суспільному розвитку; збільшенням кількості інформації; інформатизації суспільства, розвитку інформаційної техніки і технологій. Вхідження людства в епоху інформаційного суспільства характеризується не лише стрімким розвитком телекомунікаційних систем та інформаційних технологій, а і створенням якісно нового інформаційного середовища життєдіяльності. Все більше людей виявляються залученими до інформаційної взаємодії не лише як пасивні споживачі, але і як виробники інформаційних ресурсів та послуг. Інформаційне середовище асоціюється з високими технологіями. В такому суспільстві людині потрібна здатність до творчості, зростає попит на знання. В масштабах всієї земної цивілізації виникає глобальне завдання – своєчасно підготувати людство до нових умов життя і професійної діяльності у високоавтоматизованому інформаційному середовищі, навчити їх самостійно діяти в цьому середовищі, ефективно використовувати його можливості і захищатись від негативних впливів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні питання формування інформаційної культури розглянуто багатьма вченими, зокрема: інформаційну культуру трактували як комп'ютерну грамотність А. П. Ершов, В. М. Монахов, В. С. Корольок, І. М. Антипов і Г. А. Звенигородський; з філософської точки зору поняття "інформаційна культура" аналізують Л. С. Винарик, А. П. Суханов, Є. П. Семенюк, Л. В. Скворцов і А. І. Щедрин; соціально-філософський аналіз поняття "інформаційна культура" дають Н. Г. Динджарадзе, Н. Б. Зінов'єва, В. М. Барановська. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється увага проблемі формування інформаційної культури особистості. Питання визначення суті поняття "культура" та її місця в освіті вивчали В. П. Андрущенко, А. О. Веряєв, Л. В. Гуперський, Н. Б. Крилова, В. М. Розін, І. К. Шалаєв і С. С. Чорна.

Незважаючи на посилену увагу науковців до проблеми формування інформаційної культури майбутніх фахівців, для професійної освіти залишається не вивченою низка важливих для теорії і практики питань, зокрема, не обґрунтована технологія формування інформаційної культури бакалаврів з туризму у процесі їх фахової підготовки.

Мета статті – здійснити теоретичну інтерпретацію поняття "інформаційна культура бакалавра з туризму".

Виклад основного матеріалу. Введення понять "інформаційні технології", "інформаційне суспільство", "інформаційна культура", "інформаційна культура особистості" до категоріально-термінологічного апарату проблеми дослідження є механізмом розуміння сутності ключового поняття дослідження "інформаційна культура бакалавра з туризму".

В сучасних умовах інформатизації та комп'ютеризації швидкий розвиток туристичного бізнесу вимагає нового підходу до обробки інформації і процесу прийняття рішень. Сутність поняття "інформаційні технології" пропонує ряд авторів: О. П. Буйницька, О. В. Грицунов, А. Дзюбенко, В. Трайнев. На думку І. Захарової, інформаційні технології – це "конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки та передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, що вивчається" [6]. О. П. Буйницька характеризує поняття "інформаційні технології" як "сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для забезпечення ефективної діяльності людей в різноманітних виробничих і невиробничих сферах" [1].

Бурхливий розвиток комп'ютерної техніки та інформаційних технологій послужив поштовхом до розвитку суспільства, побудованому на використанні різноманітної інформації, і отримав назву інформаційного суспільства. Ми погоджуємося з визначенням "інформаційне суспільство", що подають автори "Великої енциклопедії", які тлумачать це поняття як "теоретичну концепцію постіндустріального суспільства, історичну фазу можливого еволюційного розвитку цивілізації, в якій інформація і знання продукуються в єдиному інформаційному просторі. Головними продуктами виробництва інформаційного суспільства мають стати інформація і знання" [3].

Особливе значення в інформаційному суспільстві набуває організація інформаційної освіти та підвищення інформаційної культури особистості. Сьогодні є всі підстави говорити про формування нової інформаційної культури, яка може стати елементом загальної культури людства. Ю. С. Рамський під інформаційною культурою суспільства розуміє інтегральний показник досягнутого рівня розвитку інформаційних зв'язків у суспільстві і характеристики інформаційної сфери діяльності людей [12, с. 16]. Ми погоджуємося з О. І. Шиман, на думку якого інформаційна культура розглядається як обов'язковий складник загальної культури фахівця будь-якого профілю й основи якого необхідно формувати у студентів під час навчання на всіх факультетах навчальних закладів з урахуванням специфіки відповідного фаху [14].

Велике значення у формуванні інформаційної культури має освіта, яка повинна формувати нового фахівця, що володіє наступними вміннями і навичками: диференціацією інформації; виділенням значущої інформації; виробленням критеріїв оцінки інформації; створенням інформаційних ресурсів та їх використання. Сутність поняття "інформаційна культура особистості" розглядалася такими науковцями: В. Барановською, С. Белкіною, С. Чорною, В. Носковим, А. Кальяновим і О. Єфросиніною. Ми погоджуємося з визначенням Г. А. Омеляненко, яка розглядає поняття "інформаційна культура особистості" як складову частину професійної культури фахівця [9].

Визначення співвідношення понять "професійна підготовка", "бакалавр", "туризм", "бакалавр з туризму" сприятиме вирішенню проблеми теоретичної інтерпретації ключового поняття дослідження "інформаційна культура бакалавра з туризму".

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що поняття "професійна (фахова) підготовка" має різні тлумачення. Зокрема, цим питанням займалися Ю. О. Дорошенко, О. М. Лугова, О. Б. Павлик. Під поняттям "професійна підготовка" Т. Ю. Осадча розуміє "процес формування фахівця для однієї з галузей трудової

діяльності, яка пов'язана з оволодінням певним родом занять, професією" [11, с. 8]. Автор вважає, що "метою професійної підготовки є набуття професійної освіти, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок та необхідних особистісно-професійних якостей" [11, с. 8].

Ю. О. Дорошенко визначає поняття "професійна (фахова) підготовка" як "сукупність уже отриманих людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії"; або, з іншого боку, "як процес повідомлення тим, хто навчається, відповідних знань та формування в них умінь і навичок" [5].

У Законі України "Про вищу освіту" (2002) поняття "бакалавр" розглядається як "освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці, достатні для виконання завдань та обов'язків певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності".

Автори "Великого тлумачного словника" пропонують визначати поняття "бакалавр" як "перший учений ступінь після базової вищої освіти" [2].

Враховуючи проблематику дослідження, вважаємо за потрібне проаналізувати сутність поняття "туризм". О. О. Любіцева визначає поняття "туризм" як "форму суспільного споживання специфічних благ, послуг та товарів, що об'єктивно розвинулась внаслідок соціологізації відтворювальної функції, утворивши галузь діяльності зі створення цього специфічного продукту та організації його споживання, яка за кінцевим призначенням та характером діяльності належить до споживчих галузей господарства" [7, с. 13].

М. Мальська, В. Худо і В. Цибух характеризують поняття "туризм" як "вид рекреації, пов'язаний з виїздом за межі постійного місця проживання, активний відпочинок, під час якого відновлення працездатності поєднується з оздоровлювальними, пізнавальними, спортивними й культурно-розважальними цілями" [8, с. 28]. Ми схилиємось до визначення, яке подане у Законі України "Про туризм" (1995), в якому термін "туризм" вживається у значенні як "тимчасовий виїзд особи з місця постійного проживання в оздоровчих, пізнавальних, професійно-ділових чи інших цілях без здійснення оплачуваної діяльності в місці перебування".

А. В. Сай стверджує, що фахівець з туризму є освіченою людиною, що має гуманітарну, фундаментальну природничо-наукову, загальнопрофесійну підготовку з напрямку і спеціальну підготовку, що визначає конкретну сферу професійної діяльності [13].

Н. В. Несторова тлумачить поняття "бакалавр з туризму" як фахівець, що повинен мати високу міру комунікативних навичок, хорошу підготовку в галузі економіки, знання менеджменту, маркетингу, географії [9].

Поняття "інформаційна культура бакалавра з туризму" розглядається нами як інформаційний компонент професійної культури особи, яка здобуває перший академічний ступінь у багаторівневій структурі вищої професійної освіти, що передбачає здатність вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь у його формуванні і сприяти інформаційним взаємовідносинам при розробці туристичного продукту та координації туристичних поїздок клієнтів.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та інформації з мережі Інтернет з'ясовано сутність основних понять дослідження, пов'язаних з формуванням інформаційної культури бакалаврів з туризму у процесі фахової підготовки. Подано авторське тлумачення поняття "інформаційна культура бакалавра з туризму".

У перспективі планується дослідити структурні компоненти інформаційної культури бакалаврів з туризму.

Література

1. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. / О. П. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
2. Вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>. – Назва з екрана.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гриценко Т. Б. Культурологія : навч. посіб. / Т. Б. Гриценко, С. П. Гриценко, А. Ю. Кондратюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 392 с.
5. Дорошенко Ю. О. Стан готовності майбутніх учителів фізичної культури до оволодіння здоров'яформувальними і здоров'язбережними технологіями [Електронний ресурс] / Ю. О. Дорошенко. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_11/files/p1110_30.pdf. – Назва з екрана.
6. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
7. Любіцева О. О. Ринок туристичних послуг: геопросторові аспекти / О. О. Любіцева. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Альтерпрес, 2003.
8. Мальська М. Я. Основи туристичного бізнесу : навч. посіб. / М. Я. Мальська, В. В. Худо, В. І. Цибух – Л. : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 360 с.
9. Несторова Н. В. Вимоги до менеджерів туризму і тревел-менеджерам [Електронний ресурс] / Н. В. Несторова. – Режим доступу: <http://www.tour-tes.ru/index.php/9-information/general>. – Назва з екрана.
10. Омеляненко Г. А. Особливості педагогічної взаємодії в умовах інформаційно-навчального середовища у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту / Г. А. Омеляненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХДАДМ (XXIII), 2009. – № 8. – С. 116.
11. Осадча Т. Ю. Особливості вдосконалення педагогічних умінь майбутніх учителів фізичного виховання в процесі професійної підготовки в університетах США / Т. Ю. Осадча // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2004. – № 10 (78). – С. 194–200.
12. Рамський Ю. С. Формування інформаційної культури особи – пріоритетне завдання сучасної освітньої діяльності [Електронний ресурс] / Ю. С. Рамський. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/1290/1/2.pdf>. – Назва з екрана.
13. Сай А. В. Критерії і рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців з сервісу і туризму в університеті / [Електронний ресурс] / А. В. Сай. – Режим доступу: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf5/39.pdf. – Назва з екрана.
14. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Шиман Олександра Іванівна. – К., 2005. – 257 с.

УДК 378.3:811.133.1'36

ЯВИЩЕ КІНЕСИЧНОЇ ЛАКУНИ У ВИВЧЕННІ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВНЗ**Лось О. В.**

У статті розглядається явище кінесичної (невербальної) лакуни на прикладі другої іноземної (французької) мови в немовному ВНЗ. Автором проведено аналіз жестів привітання, вказівних, описових та інших комунікативних та некомунікативних жестів, які не співпадають у різних культурах. Жести україно-французької паралелі розглянуті з точки зору еквівалентності і можливості їх застосування в різних за тональністю ситуаціях. Наголошується на важливості урахування лінгвокультурного та невербального аспектів у викладанні іноземної мови.

Ключові слова: кінесична лакуна, "німа мова", лінгвокультурологічна реальність, кодифікований жест, фразеологічний омонім.

В статье рассматривается феномен кинесической (невербальной) лакуны на примере изучения второго иностранного языка (французского) в неязыковом вузе. Автором проведен анализ жестов приветствия, указательных, описательных и других коммуникативных и некоммуникативных жестов, не совпадающих в разных языках. Жесты украинско-французской параллели рассматриваются с точки зрения эквивалентности и возможности их употребления в разных по тональности ситуациях. Автор акцентирует внимание на важности лингвокультурного и невербального аспектов в ходе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: кинесическая лакуна, "немой язык", лингвокультурологическая реальность, кодифицированный жест, фразеологический омоним.

In this article the phenomenon of kinetic lacuna as a non-verbal gap is explored and exemplified by learning French as a second foreign language at non-linguistic higher educational institution. The author analyzes gestures of welcome, indication, description and other communicative and non-communicative gestures that do not coincide in different cultures. Gestures of the Ukrainian-French parallel are viewed in terms of equivalence and possibilities of their use in various situations. Emphasis is placed on the importance of taking into account linguistic, cultural and non-verbal aspects in teaching a foreign language.

Key words: kinetic lacuna, "silent language", linguistic and cultural reality, codified gesture, phraseological homonym.

Постановка проблеми. Викладання другої іноземної мови, зокрема французької, в немовному ВНЗ відбувається в більш обмеженому обсязі, ніж підготовка з першої іноземної мови, потребує ретельної самопідготовки, додаткових зусиль з боку студента. Насамперед через те, що за досить обмежений термін (2,5 роки) треба опанувати нову мову від початкового рівня до рівня вільного спілкування, вміти підтримувати бесіду на загальнопобутову, професійну тематику, володіти основами ділового листування тощо. Викладання другої мови, в основу якого покладене пояснення лише базових фонетичних, граматичних явищ, суттєво обмежує уявлення студента про мову, культуру народу-носія мови і впливатиме на його подальші іншомовні комунікативні успіхи. Тому що успішне застосування іноземної мови у майбутній професійній діяльності передбачає володіння на достатньому рівні мовою у всій сукупності не тільки лінгвістичних явищ, а й відповідного обсягу фонетичної, лінгвокультурної інформації. Контактуючи з чужою мовою, людина сприймає її підсвідомо крізь призму своєї локальної культури, внаслідок чого неминує виникати різного ступеня нерозуміння, в основному специфічних проявів "чужої" культури. Тому тексти, створені в межах тієї чи іншої культури, викликають у студентів труднощі через розбіжності мовної, кінесичної й емотивної поведінки, яка відрізняє одну

локальну культуру від іншої, а також можуть слугувати джерелом як лінгвістичних, так і культурологічних зіставлень з метою виявлення національно-специфічних елементів. У зв'язку з цим процес викладання іноземної мови потребує оптимізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, виявлення нових підходів задля якісної підготовки студентів до іншомовної комунікації.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою мовної лакуни, національно-специфічного елемента певної культури, не відтвореного в перекладі з тієї чи іншої причини або того, що стає перешкодою для розуміння твору, займався багато лінгвістів. Французькі вчені Ж. П. Віне і Ж. Дарбельне займалися зіставленням лексики англійської і французької мови, знаходячи "білі плями" на семантичній карті однієї з мов, що з'являються в результаті відсутності еквівалента у вигляді слова слову іншої мови. Ю. Сорокін, І. Марковіна розглядали лакуну як розбіжність між лінгвокультурними спільнотами, як надлишковий або недостатній досвід однієї лінгвокультурної спільноти відповідно до іншої. Л. Веденіна визначила лакуну як фонову інформацію, тобто інформацію про предмети й явища національної культури, дала такому прошарку лексики назву лінгвокультурема, тобто лінгвокультурологічна реальія присутня в одній культурі, але відсутня в іншій.

Метою нашої статті є спроба описати паралелі кінесичних лакун в українській та французькій мовах, тобто лакун, що нерідко зустрічаються в іншомовному тексті в імпліцитній формі або виникають під час невербальної комунікації представників різних культур, спричиняючи непорозуміння, ускладнюючи міжкультурну комунікацію, особливо на початковому етапі вивчення мови.

Виклад основного матеріалу. Існує багато визначень поняття "лакуна". Словник іншомовних слів та термінів тлумачить поняття лакуни як пропуск у тексті. В. Муравйов визначає лакуну як прогалину в лексиці мови, яка пояснюється певними соціально-культурними причинами [5, с. 7]. С. Мечковська, В. Погосян, Є. Цейтлін вважають, що лакуна виникає за відсутності в мові слів, що відповідають безеквівалентній лексиці іншої мови [9, с. 64]. А. Медведєва вважає, що термін "лакуна" вживається для визначення семантичного значення певних фрагментів іншомовного тексту, які становлять певну складність для реципієнта. Тому під лакуною розуміються "темні", незрозумілі частини повідомлення, що виникають при його сприйнятті. Яскравим прикладом появи лакун є випадки, коли тексти і реципієнти належать різним історичним епохам або соціальним групам. Особливо багато лакун у випадку, коли комуніканти належать до різних лінгвокультурних спільнот, а реципієнт погано знає реальії, добре відомі носію тієї культури, до якої належить текст або будь-яке висловлювання. Подібне розуміння цього поняття знаходимо у Ю. Степанова, який виокремлює лакуни мовні або лінгвістичні. Лінгвістичні лакуни можуть бути абсолютними або відносними. Лакуни вважаються абсолютними, і, як правило, тільки в цих порівняно виняткових випадках, вони відчуюються в нормі й усвідомлюються при зіставленні перекладних словників як слова, що не мають еквівалента у вигляді слова, а зміст яких може бути переданий лише за допомогою словосполучення. Під абсолютними лакунами треба розуміти те, що в одній мові або культурі визначається окремим словом або усталеним фразеологізмом чи виразом, а в іншій мові не сигналізується, тобто не знаходить суспільно закріпленого виразу. Абсолютні лакуни можна спостерігати на словах або фразеологізмах (в тому числі на дискретних словосполученнях). Як зазначав французький лінгвіст Ж. Мунен, "кожна мова має часто специфічний спосіб відділяти та давати назву такому досвіду, що є спільним для всіх людей" [Цит. за: 5, с. 7].

А. Вежбицька пропонує поняття "ключових" або лінгвоспецифічних слів, у яких містяться концепти, що відображають спосіб життя, характерний для певної спільноти [2]. На думку О. Леонтович, концепти, що відображають особливості менталітету, когнітивне й аксіологічне ставлення до матеріального світу, засоби освоєння дійсності й її моральні оцінки, отримали назву лакунарні [3]. Г. Антипов розуміє під лакуною те, що є в одній локальній культурі і чого немає в іншій. Поняття лакуни інтерпретується в термінах "інваріант" і "варіант" певної вербальної і невербальної поведінки, притаманній тій чи іншій локальній культурі. Відтак лакуна є лексикою з культурним компонентом значення. Цю думку підтверджує висловлювання Г. Томахіна про те, що культурний компонент слова будь-якої мови з точки зору своєї генези і представленості буває загальнолюдським або регіональним. Культурний компонент

семантики лакун пов'язаний з національною культурою відповідного народу, невід'ємний від нього, тому він – своєрідний, специфічний за своїм походженням й обмежений рамками відомої культурно-мовної спільноти [8]. Так, під узагальнюючим поняттям лакуни розуміємо множинність повсякденно-побутових аспектів, традицій, прийнятих в тій чи іншій культурі. Погоджуючись з думкою О. Соловової про те, що лакуна являє собою насамперед комунікаційну прогалину, виділяємо такі типи лакун [6, с. 3]:

- суб'єктивні лакуни, які відтворюють національно-культурні особливості комунікантів, що належать до різних лінгвокультурних спільнот (кольорова символіка, цифрова символіка, характерні для тієї чи іншої нації риси);
- текстові лакуни, що виникають у випадку особливої специфіки тексту як інструменту спілкування, наприклад, белетристичні лакуни виникають у тексті художнього твору як комунікативна дистанція між автором і читачем;
- лакуни культурного простору, що сигналізують про невідповідність в оцінках культурного простору (навколишній світ, життєвий устрій, побут, запас знань, культурний фонд) представників тих чи інших лінгвокультурних спільнот;
- діяльнісно-комунікативні лакуни, які відтворюють національно-культурну специфіку різних видів діяльності (кінесика: міміка, жести, побутова або повсякденна поведінка).

Під час спілкування комуніканти користуються жестами привітання, вказівними, описовими та іншими комунікативними та некомунікативними жестами, які, як відомо, різняться в різних культурах. Поняття "німої мови" поєднує як жестову і мімічну мову, так і мову повсякденної або "звичної", поведінки. Замість того, щоб сказати "так", "згоден", ми можемо кивнути головою. Замість того, щоб привітатися, можна протягнути руку або схилити голову. Коли нам треба особливо підкреслити якусь думку, ми піднімаємо вгору вказівний палець. Тим же пальцем ми погрожуємо неслухняній дитині, і цей жест цілком заміняє наказ "Облиш!" Таким чином, можна зазначити, що мова жестів, у крайньому разі за своєю функцією, еквівалентна звуковій (вербальній) мові.

Функціональна еквівалентність мови жестів і вербальної мови вже визначена, але, на жаль, не всі розуміють, що мова жестів не є загальнолюдською, й іноді переносять символіку жестів, прийняту в одній культурі, до іншої, в результаті чого комунікація або не має місця, або ускладнюється. Якщо певне кінесичне явище може співпадати з іншим за змістом і функціональним призначенням, то досить велика кількість кінем залишаються лакунами і в змістовому, і в функціональному плані для носія певної мови. В нашій статті ми пропонуємо класифікацію жестових засобів, за основу якої покладений перекладацький принцип. Ми розглянули жести україно-французької паралелі з точки зору еквівалентності і можливості їх використання в зв'язку з комунікативними потребами в різних за тональністю ситуаціях.

Всі жести національної культури можна поділити на три групи:

- жести-реалії. Такий жест є специфічним для даної культури і може бути зрозумілим лише для носія. Наприклад, у французькій культурі прийнятий жест – прогладжування пальцями по щоці. Українцями він належно не сприймається, але для французів означає, що "ти мені набрид; ти довго розмовляєш; розмова настільки затягнулася, що починає вже рости борода". Українським жестом-реалією з подібним змістом є легке притискання долоні під підборіддям або горизонтальний рух долонею по горлу в районі підборіддя, що красномовно підкріплюється образним висловлюванням "бути ситим розмовою по самісіньке горло", тобто "втомитися від розмови, нудьгувати від розмови";

- еквівалентні жести, які в свою чергу поділяються на дві групи:

- а) жести, у яких однаковий денотат, але різний спосіб вираження. Українці, виразно постукуючи пальцем нижче вилиці, хочуть сказати, що хтось "нажлуктився". Французи в цій ситуації згорнутими на кшталт трубочки пальцями правої руки повертатимуть справа наліво біля кінцівки носу, ніби намагаючись його скрутити;

- б) варіативні жести. До цієї групи належать жести, що відрізняються лише манерою виконання. Вони представляють національні варіанти. Такі жести легко ідентифікуються представниками іншої культури, завдяки інваріанту кінесичних засобів. Наприклад, жест, що означає низькі розумові здібності, в українців матиме вигляд руху вказівного пальця біля скроні, тоді як французи відтворюють його,

постукуючи вказівним пальцем по скроні. Такий жест як лічба виконується українцем вказівним пальцем правої руки, *загинаючи* пальці лівої руки. Француз для цього вказівним пальцем правої руки *розгинатиме* пальці лівої руки. Але цей жест буде цілком зрозумілим для представників як української, так і французької спільноти. Інваріантом жесту можна вважати виконання операції пальцем правої руки над пальцями лівої руки.

Жест, що передає стан пересиченості, про який вже йшлося в нашій класифікації (опис жестів-реалій), може використовуватися не тільки в переносному значенні, тобто пересичення від розмови, але й в прямому – пересичення від споживання їжі. Французьким еквівалентом є рух повернутої догори вниз долоні, але над головою. Тобто інваріантом цього жесту стане поперечний рух повернутої вниз долоні.

До еквівалентних засобів належить більшість кодифікованих жестів. Вони використовуються як засіб управління в сфері певної діяльності. Національна специфіка таких жестів виявляється в операціях виконання жестової дії. Українські жести більш іконічні, тоді як французькі "предметніші", оскільки імітують певною мірою реальні дії. Українці залучають обидві руки, а французи головним чином одну. Якщо в українців однакове значення мають як ліва, так і права руки, французи праву й ліву руки можуть використовувати для вираження одного й того ж значення [2, с. 261];

- ареальні жести. Ці жести ідентичні як в плані змісту, так і в плані вираження. Для франко-української паралелі такими жестами будуть жести, що означають "мати гроші", "кльово" (кулак правої руки з великим пальцем догори), задоволення (потирання рук), привітання (кивок голови, потиск долоні), відмова від відповідальності ("умиваю руки") і багато інших. Причиною появи ареальних жестів є схожі умови практичної діяльності, взаємовплив національних культур і анатомічна будова людини. До ареальних жестів, властивих українцям і французам, можна віднести предметні жести, жести, що повідомляють про емоційний стан, наказові жести тощо. Предметними жестами визначають:

- розмір, місце і напрямок (простягнувши вперед і широко розвівши руки, вказують на великий розмір речі; наближені долоні рук означають вузьке місце, розставивши долоні, навпаки, широкі; щоб відобразити висоту, піднімають руку вгору долонею вниз);

- форму (плоска форма – рух руки в горизонтальному положенні долонею вниз; кругла форма – заокруглені руки або долоні утворюють кулю);

- число (один – розігнути вказівний палець, два – вказівний і середній пальці і т. д.);

- рух (повільний рух руки вниз і догори; швидкий рух – рука швидко відштовхується від грудей).

Емоційними жестами можна вважати вираз сорому й покірності – опущені голова й очі. Вираз задоволення – потирання рук; загроза – стиснутий кулак; відчай – схрещені пальці рук біля грудей; охоплена руками голова. Вираз здивування – відкритий рот й широко розплющені очі; збентеженість і безпорадність – опущені вздовж тіла руки. Вираз відданості – долоня на грудях; нетерпіння – ляскання великого пальця середнім; захисту – рука, виставлена вперед. Наказуючими жестами будуть: віддалення – витягнута рука з вказівним пальцем; наказ – вказівний палець витягнутої руки, спрямований до землі. Наказ або прохання про мовчання імітується рухом вказівного пальця біля губів. Існуюча спільність жестів у національних культурах підтверджується наявністю в мовах відповідних фразеологічних омонімів. В їх основу покладено жестовий або мімічний образ, що набув в ході еволюції непрямого значення [2, с. 265]. До них належать фразеологічні одиниці на кшталт "умиваю руки", "ситий по зав'язку", "кивати головою", "перебити руки" та інші. Порівняння фразеологічних сполучних омонімів у французькій і українських мовах доводять, що деякі з них не мають аналога ("показати дулю", "перебити руки", "махнути на щось рукою" – faire la nique; toper; faire son deuil de qch), інші співпадають ("руки опускаються" – les bras m'en tombent; "затуляти рота" – fermer la bouche; "повернутися спиною" – tourner le dos; "потирати руки" – se froter les mains), а деякі співпадають за переносним значенням, але відрізняються за складом компонентів, що вказує на національну форму виконання жесту (по зав'язку бути ситим – en avoir par dessus le menton (la gorge, la tête)), на національні умови практичної діяльності ("носитися з кимось на руках" – porter sur le dos, "сісти на шию" – monter sur le dos).

Поява наведених фразеологічних одиниць пов'язана з тим, що французькі селянки під час роботи на полі носили дитину на спині, а також на національну форму вибору образу, який покладено за основу фразеологічної одиниці ("мати руки загребущі" – avoir les doigts crochus, дослівно "пальці загребущі", "і пальцем не кивнути" – se tourner les pouces).

Як і мовні засоби, жести і міміка наділені семантично-експресивним забарвленням, й на них розповсюджуються етичні норми поведінки. В цьому випадку етичні правила для жестово-мімічної поведінки кодифіковані в зауваженнях на кшталт "не вказуй пальцем", "не шморгай носом". Індивід орієнтується на вибір того чи іншого жесту в різних ситуаціях, беручи до уваги тональність спілкування. В. Андріанов виділяє наступні тональності для європейського культурно-історичного ареалу: піднесену, нейтральну, нейтрально-звичайну, фамільярну, вульгарну [2, с. 266]. Ми пропонуємо можливу класифікацію жестів на основі типів тональності. До сфери піднесеної тональності, що характеризується урочистістю, афективністю, належать ритуальні жести (пов'язані з релігійними ритуалами), символічні (привітання військових, жести голови уряду і т. ін.), ораторські жести (помах руки або рук, рука прикладена до серця, рука стиснута в кулак), жести для вираження почуття (caresser les cheveux d'un enfant).

Нейтральна тональність відрізняється нульовою емоційністю. До неї належать жести сфери управління (жестові команди військових, регулювальника вуличного руху, жести будівельників), а також описані вище предметні жести. Нейтрально-звичайна тональність: тут використовуються жести встановлення контакту (жест готовності учня відповідати, жест зупинки машини і т. ін.). Так, учень, готовий до відповіді, у Франції, піднімає вгору вказівний палець, тоді як в Україні – це піднята вгору рука, зігнута в лікті. Це ж стосується і жесту зупинки машини. Француз зупинить машину жестом руки, згорнутої в кулак з відставленим вгору великим пальцем. Українець махатиме рукою, відставленою горизонтально. Фамільярна тональність відрізняється наявністю жестів, що вживаються в невимушеній обстановці ("на великий палець", "мати гроші", поплескування по плечу або по спині, жест "забирайся геть!", французький жест "забирайся під три чорти!" і т. ін. Несанкціоновані суспільством жести належать до вульгарної тональності. Слід зазначити, що однією з відмінних рис жестової системи є її омонімічність унаслідок обмежених порівняно з мовою можливостей жестовираження. Багатьом жестам не властиве розмежування за тональністю. Якщо в мові ми маємо справу з синонімічним рядом слів, то в системі жестів кількість синонімів невелика, проте один жест може вживатися в ситуаціях різної тональності й виконуватися під різними редакціями. Наприклад, жест "витягнута вперед рука долонею догори" відтворює у випадку ораторського мовлення – запрошення, припущення, а в ситуації жebraка – прохання. Зведена догори рука в ритуальних сценах – урочистий жест. В системі військових висловлює команду "увага!" Можна говорити про жестову синонімію у випадку вказівних та наказуючих жестів. Як і вербальні засоби, вони підпорядковуються соціальним правилам їх вживання, вказують на соціальні розбіжності співбесідників. Вказівний жест долонею – жест ввічливості, особливо коли він супроводжується нахилом голови, що надає відтінку чемності. Цей самий жест, зроблений витягнутим вказівним пальцем, більш імперативний і відповідає зверненню на "ти", коли буде ізольованим, тобто не супроводжуватиметься іншими жесто-мімічними діями. Отже, позамовна реальність, що оточує українців і французів, може бути абсолютно ідентичною, і все ж таки одна мова починає і лінгвістично оформлює ті сторони цієї дійсності, які інша мова вважає за краще не відтворювати.

Сприймаючи текст, студент користується певною низкою правил, властивих тільки його мові і культурі. Запропоновані правила іншої мови, втілені в тексті, належать іншій мові й культурі й часто розпізнаються як хибні або незрозумілі. Можна припустити, що усе, що сприймається як хибне і незрозуміле або дивне, є специфічною ознакою присутності в тексті мовних явищ або немовних корелятивів, неідентичних відповідним характеристикам реципієнта. Для виявлення цієї специфіки доцільно використати метод встановлення лакун, який можна охарактеризувати як метод зіставлення поняттєвих, мовних й емотивних категорій двох культур [7, с. 121–122]. Як уже зазначалося, лакуни є наслідком неповноти або надмірності досвіду лінгвокультурної спільноти, внаслідок чого не завжди можливо доповнити досвід

однієї лінгвокультурної спільноти досвідом іншої. Тому виявлення різних типів лакун сприяє поглибленню самого поняття "лакуни", а також розмежуванню рівнів мови і культури, в яких вони існують.

Висновки. Кінесичні лакуни є втіленням невідповідності невербального, емотивного та лінгвокультурного досвіду однієї мови відносно іншої. Цей факт не слід ігнорувати при вивченні іноземної мови. Бо саме мова жестів, міміка стає джерелом первинної інформації, яку імпліцитно отримують співбесідники під час комунікації. Жести україно-французької паралелі були розглянуті з точки зору еквівалентності і можливості їх застосування в різних за тональністю ситуаціях. Проведений аналіз українських та французьких жестів привітання, вказівних, описових та інших комунікативних та некомунікативних жестів виявив досить незначну кількість кінесичних лакун, що потребують додаткового тлумачення чи пояснення при перекладі тексту.

Література

1. Андрианов В. В. Сравнительная характеристика жестов русских и французов / В. В. Андрианов // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М. : Наука, 1977. – С. 260–268.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с. – (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия).
3. Леонтович О. Русские и американские парадоксы межкультурного общения : монография / О. Леонтович. – М. : Гнозис, 2005. – 352 с.
4. Марковина И. Ю. Лакуны как инструмент описания специфики локальных культур / И. Ю. Марковина // Проблемы организации речевого общения. – М. : Наука, 1981. – С. 161–179.
5. Муравьев В. Л. Проблемы возникновения этнографических лакун / В. Л. Муравьев. – Владимир, 1980. – 105 с.
6. Соловова Е. Н. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 6. – С. 2–7.
7. Сорокин Ю. А. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур / Ю. А. Сорокин // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М. : Наука, 1977. – С. 120–136.
8. Томахин Г. Д. Реалии в культуре и языке. Реалия-предмет и реалия-слово / Г. Д. Томахин // Методическая мозаика. – 2007. – № 8. – С. 20–28.
9. Цейтлин С. Н. Язык. Речь. Коммуникация / С. Н. Цейтлин, В. П. Погосян. – СПб. : Каро, 2006. – 125 с.
10. Якобсон Р. О. Да и нет в мимике / Р. О. Якобсон // Публикации отделения структурной и прикладной лингвистики. Язык и человек. – М. : Издательство Московского университета, 1970. – Вып. 4. – С. 284–288.
11. Vinay J. P. Stylistique comparée du français et de l'anglais / J. P. Vinay, J. Darbelnet. – Paris : Les Editions Didier, 1997. – 334 p.

УДК 37.031.2

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Мерзлякова О. Л.

У статті зроблено спробу розкрити інформаційну грамотність як необхідну умову ефективної життєдіяльності сучасної людини в умовах інформаційного перенавантаження. Психологічний контекст цього поняття припускає оволодіння людиною навичками умілого (наукового, критичного) мислення. Зроблена спроба обґрунтування формування навичок умілого мислення як важливого продукту діяльності освітніх систем.

Ключові слова: інформаційна грамотність, уміле (наукове, критичне) мислення, освітні програми.

В статье сделана попытка раскрыть информационную грамотность как необходимое условие эффективной жизнедеятельности современного человека в условиях информационного перенасыщения. Психологический контекст этого понятия предполагает овладение человеком навыками умелого (научного, критического) мышления. Сделана попытка обоснования рассмотрения навыков умелого мышления как важного продукта деятельности образовательных систем.

Ключевые слова: информационная грамотность, умелое (научное, критическое) мышление, образовательные программы.

The article is an attempt to elucidate information literacy as a necessary condition of one's social and economic well-being in conditions of information overload. Psychological context of this notion implies mastering critical (scientific) thinking skills. An attempt is made to substantiate the understanding of skillful thinking as an important product of education systems.

Key words: information literacy, skillful (scientific, critical) thinking, educational programs.

Сучасний світ характеризується такою високою кількістю інформаційних потоків з такою ж інтенсивною динамікою їх якісної і кількісної зміни, що та інформація, засвоєнню і переробці якої могло бути присвячене життя декількох поколінь, у наш час може застарівати буквально за декілька років. По-перше, це робить малопродуктивним механізм передачі корисного соціального досвіду від покоління до покоління (репродуктивна педагогіка) – досвід попереднього покоління виявляється застарілим, неактуальним. Одночасно подібна інтенсифікація інформаційних процесів активізує напрацювання кожним новим поколінням свого власного неповторного досвіду, актуального саме зараз, в даних умовах.

Посилення ролі особистісної позиції людини пред'являє інші вимоги до її навичок і вмінь. В умовах "інформаційного буму" важливішим для людини стає не стільки володіння певною інформацією – доступ до неї і так відкритий, скільки вміння знаходити та обробляти необхідні інформаційні дані. Таким чином, відбуваються зрушення у засадах роботи з інформацією: замість відомого формулювання: "Той, хто володіє інформацією, володіє світом", правильніше було б сказати: "Той, хто володіє навичками обробки інформації – в змозі керувати своїм власним світом". Інакше кажучи, змінюються цілі й пріоритети всієї системи освіти, і загальноосвітньої, і професійної. Замість якісного "шпигування" учнів і студентів інформаційними масивами знань, які нібито забезпечать їм подальшу соціальну успішність і професійну ефективність, логічніше було б розвивати уміння, навички самостійної роботи з цією самою інформацією. У зв'язку з цим хочеться використати метафору з чудової книги Гордона Драйдена "Революція в навчанні", в якій автор спробував намітити подальші тенденції всієї системи освіти, зважаючи на активне розповсюдження медіа-технологій: "Розум будь-якої людини є кімнатою, заповненою старими меблями. Їх треба пересунути або зовсім винести, тільки тоді можна буде

поставити в кімнаті щось інше. Прийняти нові ідеї нескладно, складніше позбавитися від старих" [1, с. 619]. За Г. Драйденом, основними векторами оновленої освіти можуть бути:

- 1) установка на уміння постійно вчитися;
- 2) здібність до пошуку нових знань для досягнення поставленої мети;
- 3) розвиток навичок роботи в командах фахівців різних галузей знання;
- 4) постійне творче самовдосконалення.

Таким чином, якщо використати запропоновану вище метафору – завдання освітніх інститутів третього тисячоліття не стільки в забезпеченні всіх нас необхідними для життя "шафами, столами і стільцями", потрібними для облаштування простору нашої свідомості, скільки в засвоєнні навичок самостійного добору потрібного нам "вмісту свідомості". І в такому контексті поняття "інформаційна грамотність" виходить за рамки звичних кліше, згідно з якими вона сприймається синонімічною володінню інформаційними технологіями, мережевій грамотності, комп'ютерній грамотності, медіа грамотності тощо.

Згідно з Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning (в російському перекладі) [2], дане поняття можна трактувати як здатність знаходити і використовувати інформацію, що є основою навчання впродовж усього життя. Інформаційна грамотність тісно пов'язана з поняттям безперервної освіти, не менш тісний зв'язок вона має з поняттям "критичне мислення", що зазначене там же: користувачі інформації повинні знати стратегії збору інформації і володіти навичками критичного мислення, щоб відібрати, відкинути, синтезувати інформацію і представити її в новій формі для вирішення реальних життєвих проблем [2, с. 7]. Дане визначення інформаційної грамотності, розроблене Американською асоціацією шкільних бібліотек, виводить нас за рамки виключно бібліотечної роботи, а також за рамки дискретних навичок і стратегій, вживаних при використанні комплексної інформації, зібраної з різних джерел, з метою розкриття змісту і вирішення проблем.

Щоб перейти у контекст психолого-педагогічних понять, зробимо спробу зіставити поняття "інформаційна грамотність" з окремими ключовими характеристиками сконструйованого ідеального образу випускника школи в рамках медіа-проекту "Суспільне конструювання образу випускника російської школи 2020" [3]. В результаті діяльності проекту були сформовані переліки якостей, які найбільшою мірою розкривають ідеальний образ випускника школи, і проведено рейтинг важливості формування цих якостей у школярів. Так, зі всього розмаїття бажаних для розвитку і формування в учнів якостей зупинимось на тих, що найбільш пов'язані з поняттям інформаційної грамотності. Опускаючи категорії "знання наук", "знання технологій", "трудова вміння", які більшою мірою можна зіставити із звичними ЗУНами (знаннями, уміннями, навичками), детальніше розглянемо категорії "пізнання" і "мислення".

Зазначимо, що названі в ході медіа-проекту бажані для випускника школи властивості і якості знаходяться в цілковитій відповідності з виділеними Г. Драйденом пріоритетними векторами інноваційної освіти. Організатори проекту під категорією "пізнання" розуміють ті якості, які необхідні випускникові для самостійного мислення і пізнання навколишнього світу. Згідно з остаточним рейтингом, найбільш важливою в цій категорії названа **здібність до безперервної освіти**, тобто прагнення і готовність особистості до саморозвитку та самовдосконалення й особистісного, й професійного протягом всього життя. Далі в переліку якостей позначена **навичка схематизації**, що передбачає вміння створення схем, ментальних карт, діаграм, інших зручних візуальних способів представлення інформації. Наступними лідирують **уміння переносити отримані знання в практику і правильне ставлення до власних помилок**, де помилки розуміються як частина досвіду, невід'ємний етап пізнання, тому важливо робити необхідні висновки, змінювати методи, шукати нові шляхи й можливості, розширювати мислення.

Стосовно останнього – мислення виділене організаторами проекту в окрему категорію властивостей, які дозволять випускникові самостійно мислити, критично оцінювати ситуації, оцінювати ризики, обґрунтовувати свою позицію, прагнути до розвитку навичок критичного мислення. За результатами конструювання й проведеного рейтингу бажаних якостей лідерами в переліку **виявилися аналітичне, критичне і системне мислення**. З приводу останнього – серед учасників проекту

виникла дискусія: системне мислення або системний підхід у мисленні. Оскільки всі позначені якості в більшості своїй пов'язані з поняттям "мислення", розкриємо це поняття детальніше.

Навіть поверхове ознайомлення з понятійним апаратом психології мислення [4; 5] демонструє відсутність єдиного бачення, єдиного розуміння і трактування позначеного психічного процесу. Як відправний пункт зупинимось на визначенні мислення, запропонованому В. В. Петуховим [6, с. 5–6], який відзначає, що "в широкому розумінні мислення – це активна пізнавальна діяльність суб'єкта, необхідна для його повноцінної орієнтації в навколишньому природному і соціальному світі. При вирішенні більш спеціальних дослідницьких завдань, при вивченні конкретних психологічних механізмів вищих пізнавальних процесів мислення визначають у вузькому контексті – як процес розв'язання завдань".

Таким чином, перше, більш широке, визначення мислення узгоджене з ідеальними якостями випускника школи, що зібрані в категорії "пізнання"; друге, вузьке, визначення – з якостями, показаними в категорії "мислення".

Мислення можна назвати ефективним, якщо воно допомагає людині своєчасно орієнтуватися у великій кількості інформації про зовнішній світ і про саму себе, вибирати найбільш важливе і відкидати другорядне, знаходити або вибудовувати по-новому взаємозв'язки між обраними об'єктами, прогнозувати подальший їх розвиток і на основі зроблених прогнозів приймати рішення.

Отже, ефективне мислення – це інструмент організації людиною власного життєвого простору. В психологічних джерелах можна зустріти твердження, що в кращому разі людина думає в 10 % випадків. Решта 90 % ситуацій вона проскакує "на автоматі". Іноді відсоток "включення інтелекту" називається ще меншим – від 1 % до 3 %.

Чому так сталося? Адже більшість вчителів упевнені, що, крім програмного матеріалу, вони вчать своїх вихованців вміння думати. Роблять це вони, звичайно, з використанням тих методів і технологій, які відомі їм самим. Гуманітарії – за допомогою аналізу текстів та роздумів над ними; природничники відточують чіткість і ясність думки в зіткненні з законами природи; математики та інші "технарі" – в умінні працювати з абстракціями.

Чому ж більшість людей, що пройшли всі необхідні навчальні програми середньої школи, так і не опановують в належній мірі умінням використовувати мислення для вирішення актуальних життєвих проблем? Для пояснення цього парадоксу давайте порівняємо так зване вміле мислення (аналог ефективного мислення) з буденним. І сам термін "уміле мислення", і його основні ознаки на противагу мисленню буденного належать перу Метью Ліпмана, відомого теоретика освіти, директора Інституту з розвитку філософії для дітей (Монтклере, США), під керівництвом якого була розроблена концепція і програма викладання філософії в школі з 1 до 11 класу, що набула поширення в багатьох країнах світу [7].

М. Ліпман зробив спробу систематизувати мисленнєві процеси, які пов'язані з цим самим "умілим мисленням", і був змушений визнати, що "список цей нескінченний, бо, по суті, є переліком всіх інтелектуальних можливостей людства". Так, до ознак повсякденного мислення автор відносить наступні мисленнєві процеси:

- довіра до інформації;
 - припущення без достатніх підстав;
 - випадкове угруповання фактів і явищ;
 - об'єднання понять за асоціацією;
 - формулювання припущення без достатніх підстав;
 - висловлювання неаргументованої думки та / або судження на базі інтуїтивної здогадки;
 - стихійне припущення;
 - винесення суджень без опори на критерії повторної перевірки їх істинності;
- спонтанне формулювання висновків.

На противагу буденному мисленню вміле вмещає в себе наступний перелік мисленнєвих процесів:

- допущення різних трактувань отриманої інформації;
- розуміння принципів і механізмів взаємодії з інформаційним потоком;
- побудова гіпотези;

- обґрунтована класифікація фактів, явищ;
- наведення аргументованої думки та / або зважених оцінок та суджень;
- формулювання суджень на основі критеріїв перевірки їх істинності;
- логічне формулювання висновків як наслідку попереднього критичного аналізу фактів та / або явищ.

Навіть поверховий перегляд двох переліків мисленнєвих процесів не залишить сумнівів, до якого алгоритму ми вдаємося найбільш часто при вирішенні своїх повсякденних життєвих або професійних завдань. Отже, отримані в навчальному закладі навички "правильного думання" так і залишаються прив'язаними до формату домашніх завдань з літератури або навчальних завдань з математики та фізики. При вирішенні "життєвих завдань" ми за звичкою використовуємо не "правильний" алгоритм мислення, а той, яким оволоділи, до якого звикли – алгоритм, заснований на асоціативних зв'язках, припущеннях, некритичних припущеннях і, як підсумок, необґрунтованих висновках.

Схематичне зображення нашого наукового інтересу представлено на рис. 1.

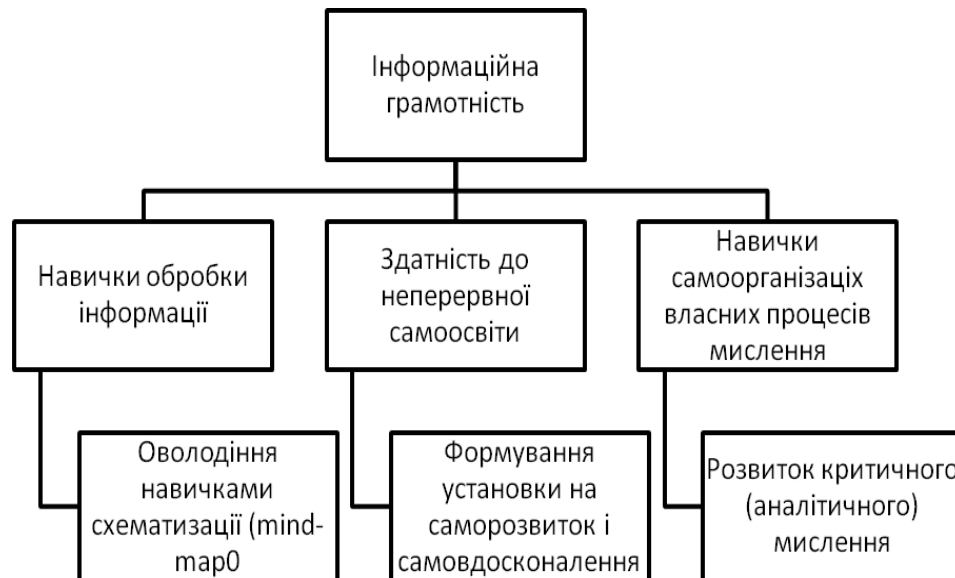


Рис. 1. Шляхи розвитку інформаційної грамотності у суб'єктів освітніх систем

Малюнок демонструє, яким чином інформаційна грамотність безпосередньо пов'язана з розвитком навичок критичного (аналітичного, системного) мислення. Навичка схематизації (візуальні методи представлення інформації), зафіксована як бажана якість для випускника навчального закладу, безпосередньо пов'язана з даними видами мислення. Здатність до безперервної освіти (самоосвіти), так само як і здатність застосовувати отримані знання на практиці і виносити корисний досвід зі зроблених помилок – це вже ширша інтегрована властивість особистості. Хоч основою цієї властивості, крім ціннісно-смислових установок, є те саме "усвідомлено організоване мислення". Ми вводимо таку складну понятійну конструкцію, фокусуючи увагу на: а) важливості самоорганізації мислення на протигагу хаотичності, неусвідомленості, нерегульованості розумових процесів; б) першочерговій ролі самої людини в організації простору власного мислення.

Тільки розуміння самою людиною важливості і можливості оптимізації власних розумових процесів дозволять їй, використовуючи наведену вище метафору Гордона Драйдена, розчистити простір власної свідомості від старих меблів неусвідомлюваних стереотипів, кліше, некритично сприйнятих установок і життєвих програм.

Пошук шляхів донесення до широкої громадськості важливості оволодіння так званим умілим мисленням став першим завданням в задуманому проекті з підвищення інформаційної грамотності – тільки зріла мотивація отримання "розумової ясності" у власній голові дасть людині необхідну енергію і певний "запас міцності" для "чищення авгієвих стаєнь", утворених в результаті мислення буденного, хаотичного,

малоефективного. Паралельно йде розробка і апробація методик навчання умілого мислення – звичні засоби "репродуктивної педагогіки" тут не спрацьовують.

Щоб скоротити наявний розрив між тим, "як треба", і тим, "як виходить", у процесі осмислення інформації та прийнятті рішень, можна спробувати освоїти окремі "інструменти ефективного мислення". Використання цих інструментів для вирішення як навчальних, так і життєвих ситуацій допоможе людині більш ефективно облаштувати власний життєвий простір. Яким чином виділяти і кодувати цей простір з усієї великої кількості можливостей, як виділяти орієнтири для своєї життєвої траєкторії, як ставити цілі, досягати їх і розширювати горизонти власного сприйняття – відповіді на ці запитання пропонує навчально-розвивальний курс "Інструменти ефективного мислення" [8]. Основна мета даного курсу, запропонованого у форматі навчальних програм МІСІПЗ (Міжнародного інституту соціального і психологічного здоров'я) – представити зацікавленим інструментарій організації мислення для ефективного управління собою і своєю життєвою ситуацією. Розроблені програми та тренінги з розвитку ефективного мислення проходять успішну апробацію в аудиторіях учнів-старшокласників, студентів, педагогічних працівників та просто зацікавлених у власній життєвій ефективності фахівців різних профілів.

Література

1. Драйден Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / Гордон Драйден, Джанетт Вос ; пер. с англ. – М. : ПАРВИНЭ, 2003. – 672 с.
2. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни [Электронный ресурс] / под ред. Хесуса Лау.– Режим доступа: <http://archive.ifa.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006-ru.pdf>. – Заглавие с экрана.
3. Общественное конструирование образа выпускника российской школы 2020: медиа-проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://construct.crowdexpert.ru/>. – Заглавие с экрана.
4. Психология мышления: раздел курса по общей психологии для ВНЗ [Электронный ресурс] / разработано И. В. Богдановым. – Режим доступа: <http://website-seo.ru/215-067511021.html>. – Заглавие с экрана.
5. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ, 2008. – 672 с.
6. Петухов В. В. Психология мышления : учеб.-метод. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов / Валерий Викторович Петухов. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 87 с.
7. Липман М. Рефлексивная модель образования [Электронный ресурс] / Липман Мэттью.– Режим доступа: <http://biblioteka.org.ua/book.php?id=1120000977&p=0>. – Заглавие с экрана.
8. Развитие мышления и психодиагностика. Лаборатория развития мышления и психодиагностики [Электронный ресурс] / Международный Институт социального и психологического здоровья. Официальный сайт. – Режим доступа: <http://www.iisph.org/areas-of-works/thinking-psychodiagnostic>. – Заглавие с экрана.

УДК 378.126

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ І НАУКОВИХ КАДРІВ

Настрадін В., Багаліка Т.

У статті розглянуто окремі аспекти історико-педагогічної складової підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів; охарактеризовано доцільність інтеграції системи вищих рівнів освіти України у світові освітні системи; підкреслено необхідність виявлення позитивного досвіду європейських країн у системі підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних наукових кадрів з метою ефективного використання його для вдосконалення вітчизняної системи освіти; звернено увагу на роль національних особливостей та традицій у формуванні основних критеріїв та стандартів здобуття академічних та наукових ступенів.

Ключові слова: підготовка науково-педагогічних і наукових кадрів, інтеграція системи вищої освіти України, світові освітні системи, національні особливості та традиції, академічні та наукові ступені.

В статье рассмотрены отдельные аспекты историко-педагогической составляющей подготовки научно-педагогических и научных кадров; охарактеризована целесообразность интеграции системы высших уровней образования Украины в мировые образовательные системы; подчеркнута необходимость выявления позитивного опыта европейских стран в системы подготовки высококвалифицированных, конкурентноспособных научных кадров с целью его эффективного использования для усовершенствования отечественной системы образования; внимание обращено на роль национальных особенностей и традиций в формировании основных критериев и стандартов присвоения академических и научных степеней.

Ключевые слова: подготовка научно-педагогических и научных кадров, интеграция системы высшего образования Украины, мировые образовательные системы, национальные особенности и традиции, академические и научные степени.

The article describes some aspects of historico-pedagogical component in preparation of academic teaching and research staff; gives characteristic to the appropriateness of integration of the higher education system of Ukraine into the world's education systems; underlines the necessity of identifying positive experience of European countries in the system of preparing highly-qualified, competitive research staff with the purpose of its effective use in the improvement of the national education system. Attention is drawn to the role of national peculiarities and traditions in the formation of the main criteria and standards of attaining academic and scientific degrees.

Key words: preparation of academic teaching and research staff, integration of the higher education system of Ukraine, the world's education systems, national peculiarities and traditions, academic and scientific degrees.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку нашої держави у напрямку європейського рівня економіки, інтенсифікація крос-культурних контактів, глобалізація та інтернаціоналізація обумовлюють забезпечення державної потреби в підготовці висококваліфікованих, високоосвічених кадрів з притаманною їм мобільністю, гнучкістю та критичним мисленням. Процес формування єдиного європейського освітянського та наукового простору неминуче супроводжується експансією загальноєвропейських педагогічних традицій та інтеграцією системи вищої освіти України у світові освітні системи.

У контексті інтеграції нашої країни у світову освітню спільноту все більшої актуальності набуває проблема розробки єдиних систем, правил, інструкцій підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів, а також проблема уніфікації критеріїв та стандартів здобуття академічних та наукових ступенів. Розвиток нових науково-

технологічних інновацій та методів навчання висуває нові вимоги, яким повинні відповідати здобувачі наукових ступенів, аби генерувати нові наукові знання та творчо їх застосовувати в умовах економічної та технологічної конкуренції.

Відомо, що інтеграційні процеси у сфері освіти мають певний характер інерційності. Це обумовлено тим, що в кожній країні становлення та розвиток систем вищої освіти та післявищої професійної підготовки соціокультурно та історично детерміновані [1]. Тому будь-які зміни в цих сферах повинні враховувати як вікові національні особливості, так і традиційні закономірності функціонування освітніх систем, аби не зруйнувати те краще, що породжено вітчизняною практикою.

Протиріччя між необхідністю культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції України до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища та відсутністю загальної стратегії в сфері підготовки нового покоління наукових кадрів, здатних працювати в спеціалізованих і міждисциплінарних галузях знань та відповідати вимогам ринку інтелектуальної праці, обумовило **актуальність** нашого дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Радикальні реформи, що наразі відбуваються в усіх царинах життя українського суспільства, не оминули і вітчизняної освіти, включаючи систему післявищої професійної освіти, яка слугує головним осередком підготовки наукових кадрів в Україні [2; 3]. Перебудова існуючих національних систем підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації з орієнтацією на західні стандарти є одним із міжнародних зобов'язань для країн Східної Європи, які мають на меті інтеграцію до ЄС та Болонського процесу. Розглядається питання, чи слід вітчизняну двоступеневу систему підготовки наукових кадрів замінити одноступеневою, як того вимагає болонська система наукових ступенів?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. "Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу" основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначає [2]:

- поширення власних культурних і наукових стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС;
- впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці.

У кінцевому результаті такі кроки сприятимуть підвищенню в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища. Особливої ваги при цьому набуває здійснення спільних наукових, культурних, освітніх та інших проектів, залучення українських вчених та фахівців до загальноєвропейських програм наукових досліджень.

Ще одним документом, що визначає стратегічні напрями та основні завдання удосконалення структури системи освіти України є "Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" [3]. Серед іншого нею передбачено упровадження освітньо-кваліфікаційних, освітньо-наукового та наукового рівнів. З позицій післядипломної освіти рівнева система передбачає розробку різноманітних освітніх моделей, освітніх підсистем, зокрема пов'язаних з підготовкою науково-педагогічних і наукових кадрів.

Питання, пов'язані з удосконаленням, підвищенням ефективності та якості підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів, завжди були і залишаються актуальними [1; 4; 5–9; 12]. Ця проблема досліджувалась крізь призму різних її складових: організаційна, педагогічна, нормативно-правова, історична тощо. Так, теми історико-педагогічної підготовки науково-педагогічних кадрів та вивчення наукових ступенів в університетах дореволюційної Росії розглядалися вченими-істориками різних періодів: К. Т. Галкіним, А. Є. Івановим, О. В. Соболевою, О. М. Якушевим, В. Г. Кінельовим, Г. Г. Кричевським. Організаційно-педагогічні аспекти розвитку післявищої освіти у вітчизняних та зарубіжних університетах, а також пропозиції щодо підвищення ефективності підготовки наукових кадрів знайшли своє відображення в публікаціях Б. І. Бєдного, О. А. Мироноса, В. П. Настрядіна, С. Т. Золотухіної, О. В. Бушміної, Г. У. Матушанського, Б. Л. Губмана, М. В. Карлова. Проблеми правового регулювання підготовки наукових кадрів розглядалися в роботах І. В. Костенко, В. М. Гриньової, С. В. Кононової, Н. К. Соколової, О. М. Якушева.

Постановка завдання. З метою виявлення позитивного досвіду підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних наукових кадрів та ефективного

використання його для вдосконалення вітчизняної системи освіти провести ретроспективний та компаративний аналіз становлення та розвитку систем вищої та післявищої освіти на прикладі західноєвропейських країн та Росії.

Виклад основного матеріалу. Для успішного вирішення проблем, пов'язаних з уніфікацією академічних та наукових ступенів, а також систем підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів в Україні, на наш погляд, необхідно більш детально дослідити в історичній ретроспективі кожний із ступенів підготовки спеціалістів у зарубіжних системах вищої освіти, оскільки вітчизняну систему підготовки національних кадрів неможливо розглядати окремо від національних традицій та сучасних тенденцій розвитку вищих рівнів освіти у світі.

В епоху Середньовіччя розквіт мистецтва, науки та великі географічні відкриття спонукали до життя численні університети в Західній Європі та гостро поставили питання про підготовку та атестацію професорсько-викладацьких кадрів. В університетах Європи поступово виокремилися та сформувалися такі наукові ступені: бакалавра, магістра і доктора [10].

Ці три наукові ступені відображали три категорії викладацьких звань. До бакалаврів належали репетитори та вчителі нижчих або підготовчих класів до трьох вищих факультетів університетів епохи Середньовіччя: богословського, юридичного та медичного. До магістрів, або ліценціатів, відносились викладачі трьох вищезначених факультетів, до докторів – професори університетів.

Хоча встановлений порядок здобуття наукового ступеня в Західній Європі і має вікову традицію, однак науковий ступінь не мав там великого значення в епоху Середньовіччя і наукова репутація створювалась на основі подальших наукових праць, цінність яких визначалася літературною критикою. До того ж, аби зайняти місце на кафедрі, необхідно було привернути до себе увагу численними науковими працями. Науковий ступінь майже не відігравав значної ролі – здобуття наукового ступеня не надавало гарантійного права на викладання на кафедрі без власних наукових доробок.

Встановлені в середні віки наукові ступені на початку XIX століття були перенесені в Росію загальним університетським статутом "Устав учебных заведений, подведомых университетам" 1804 р. під назвою: 1) кандидат; 2) магістр; 3) доктор. Статут визначав цілі та завдання нових навчальних закладів. Згідно з цим статутом університети повинні були готувати наукові кадри, а також керувати загальноосвітніми школами, що знаходилися в окрузі. Статут 1804 р. визначив і склад викладачів університету: до їх складу входили ординарні та екстраординарні професори, ад'юнкти, магістри та вчителі мов. Ректори, декани, професори та ад'юнкти обирались загальними зборами професорів та подавались на затвердження Міністерством народної освіти. Ректорів університетів затверджував імператор [10].

В Росії до 1819 р. не існувало загального єдиного порядку присудження наукових ступенів, а створені в першій половині XIX століття правила далеко не вирішували проблеми атестації наукових кадрів.

З розвитком наукового життя на Заході до середини XIX століття в німецьких університетах, наприклад, було збережено на всіх факультетах (окрім богослов'я) лише один науковий ступінь – ступінь доктора. Найдовше середньовічні форми цього інституту збереглись в Англії та Франції.

Науковий ступінь доктора в німецьких університетах присуджували досить легко після закінчення університетського курсу, на основі спеціального іспиту, друкованого міркування або книги та публічного диспуту. На той час німецькі дипломи не мали жодної наукової ваги.

Поступово сформована в Росії система присудження наукових ступенів та вчених звань не була просто запозиченою з досвіду інших країн. Вона становила собою дещо нове, своєрідне та оригінальне. Ця система була розрахована на більш високі вимоги до осіб, які готувались до наукової та педагогічної діяльності [9].

На відміну від західноєвропейських держав, у Росії до професорського звання вели три послідовні етапи: 1) державний іспит по закінченні університету; 2) магістерський іспит і магістерський диспут або захист дисертації та 3) докторські екзамені і публічний захист докторської дисертації.

В німецьких та інших університетах присудження наукових ступенів не залежало від їхньої послідовності, оскільки науковий ступінь доктора можна було здобути,

не маючи ступеня магістра, проте в Росії випробування на ступінь магістра і доктора відбувалися в суворій послідовності. Неможливо було отримати вищий ступінь, не здобувши попереднього.

Правила порядку здобуття наукових ступенів у дореволюційній Росії регулювалися законодавчими актами, які з'явилися у XIX столітті [11]. Так, приміром, в 1819 р. було ухвалено перше "Положення про зведення у вчені ступені" [4, с. 11]. Положення 1819 р. передбачало чотири вчені ступені – студент, кандидат, магістр і доктор. Наступне "Положення про випробування на вчені ступені" 1837 р. та "Положення про випробування на звання дійсного студента і на вчені ступені" 1864 р. – встановлювало вже три ступені: кандидат, магістр, доктор.

Ступінь студента університету присуджували по завершенні повного курсу навчання в університеті більшості студентів з видачею диплому 2-го ступеня. А ті студенти, які продемонстрували відмінні знання та здібності, отримували ступінь кандидата та диплом 1-го ступеня.

До випробування на ступінь кандидата претенденти із ступенем студента мали дозвіл лише через рік після отримання диплому, кандидати на ступінь магістра – через два роки, а маїстри на ступінь доктора – через три роки. Здобувач наукового ступеня магістра або доктора вибирав на свій власний розсуд факультет, куди направляти свій твір (дисертацію). Написанню дисертації та публічному її захисту передували усні та письмові іспити. За розпорядженням декана дисертація розглядалася усіма членами факультету окремо, а письмову рецензію надавав професор, до компетенції якого належала робота. На такий розгляд дисертації надавалося не більше шести місяців. У тому разі, якщо дисертація визнана задовільною – факультет допускав кандидата до публічного захисту. Під час публічного захисту дисертації офіційних опонентів, завчасно призначених факультетом, було не менше двох осіб, а для медиків не менше трьох. Заперечення могли висловлювати всі особи, які були присутні під час диспуту. Після успішного захисту факультет, який схвалив захист, повідомляв раду університету про отримання здобувачем відповідного наукового ступеня [10]. Рада університету через Піклувальника навчального округу отримувала дозвіл міністра народної освіти на затвердження свого рішення.

Хоча ці правила і удосконалювалися з кожною наступною редакцією Положення, але вони були далеко не повні і викликали чимало непорозумінь на практиці, оскільки залишалось невизначеним, кому належав вирішальний голос у присудженні наукового ступеня: факультету чи раді університету? Чи присвоював факультет науковий ступінь як найбільш компетентний орган, а рада лише як касаційна інстанція спостерігала за дотриманням формальних умов, порушення яких могло призвести до відмови у присудженні здобувачеві наукового ступеня? Чи мала рада право самостійно оцінювати дисертацію і давати висновок абсолютно протилежний тому висновку, який надав факультет? До того ж правила не роз'яснювали, в якій кількості екземплярів повинна була бути представлена дисертація.

Науковий ступінь в Росії, на відміну від інших країн, надавав право на отримання відповідного класу в ранзі державної служби: 14-го класу для студентів, 10-го для кандидатів (в першій редакції – 12-го), 9-го для маїстрів і 8-го для докторів. Особи, які здобули науковий ступінь, звільнялись від спеціальних іспитів, необхідних для отримання чину колезького асесора і статського радника.

Однак недоліки діючої тогочасної системи підривали довіру суспільства до наукових ступенів, а звідси вже і до самої науки. Тому правила порядку здобуття наукових ступенів у дореволюційній Росії постійно переглядалися та реформувалися. В подальшому ухвалені положення про зведення в наукові ступені 1837, 1844 та 1864 рр. передбачали лише три наукові ступені: кандидата, маїстра і доктора. В 1884 р. науковий ступінь кандидата було ліквідовано. Головне питання зводилося до вироблення такого порядку здобуття наукових ступенів, який досить надійно гарантував би суспільству та уряду наявність вчених сил, здатних забезпечити вищу наукову освіту молоді.

Як зазначають провідні фахівці, в дорадянському досвіді функціонування вищої школи чітко виокремлюються прототипи сучасної маїстратури, аспірантури та докторантури [4; 7], а дисертаційна система була двоступеневою. Тільки замість теперішньої кандидатської дисертації була дисертація на здобуття наукового звання маїстра.

В радянський період післявишівська підготовка науково-педагогічних кадрів мала також етапи свого розвитку. Декретом Раднаркому РСФРР від 1.10.1918 р. ліквідуються наукові ступені. І лише створений у 1921 р. інститут наукових співробітників 2-го розряду був реорганізований в аспірантуру, який до 1934 р. готував викладачів вищої школи, а потім кандидатів наук. З 1934 р. вводяться наукові ступені кандидата і доктора наук. Створений в 1950 р. інститут "прикомандированих до аспірантури" був реформований в 1962 р. в інститут стажистів-дослідників, а створений в 1947 р. інститут "прикомандированих" до закладів вищої школи для завершення роботи над докторськими дисертаціями реформувався в 1987 р. в сучасний інститут докторантури [7]. Двоступенева система наукових ступенів – кандидат і доктор – залишається унікальною національною культурною особливістю деяких країн пострадянського простору (Азербайджан, Армєнія, Білорусь, Казахстан, Молдова, Росія, Україна) і донині.

В результаті історичного розвитку в зарубіжній вищій школі сформувалися три базові моделі підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів: німецька (Німеччина, Австрія, Данія, Нідерланди, Швейцарія, Швеція, Фінляндія), французька (Франція, Бельгія, Італія) та англосаксонська (Англія, Шотландія, Ірландія, США, Канада, Турція) [1].

В країнах німецької традиції підготовка наукових кадрів відрізняється яскраво вираженим індивідуальним характером. Університети переважно не надають стандартизованих програм підготовки аспірантів. Випускники після завершення 5–6 років вищої освіти і отримання звання дипломованого спеціаліста, здобувши ступінь бакалавра, ліценціата або магістра, можуть розпочати підготовку до так званого докторського циклу (аспірантські програми освіти на Заході іменуються докторськими – PhD degree program). Отримання вищої наукової кваліфікації охоплює 2–4 роки та включає в себе складання декількох екзаменів з метою оцінки рівня вивчення загальних та спеціальних дисциплін, виконання дослідницької роботи, написання дисертації та її публічний захист. Це дає право на здобуття наукового ступеня доктора. Значна кількість претендентів на здобуття докторського ступеня працює над дисертацією, не маючи статусу аспіранта, а є лише зарахованими на тимчасові (3–5 років) посади асистентів чи дослідників на умовах повної або часткової зайнятості. Така форма підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів практикується багатьма німецькими університетами [6; 8].

До того ж в цих країнах існує інститут здобуття найвищого кваліфікаційного ступеня Post-doctorate – Habilitation. Ступінь хабілітованого доктора дає право на викладання в університетах, але цьому передує 5–10 років успішної наукової роботи [1; 5].

Останнім часом необхідність структурних змін в підготовці до першого докторського ступеня в Німеччині усвідомлюється все більшою кількістю університетів. Невизначеність статусів кандидатів на докторський ступінь, відсутність критеріїв та вимог до кандидатів спрямовують зусилля науково-педагогічної спільноти ФРН на пошук шляхів удосконалення національної системи підготовки наукових кадрів.

Французька система підготовки на здобуття першого наукового ступеня – доктора – контролюється державою і передбачає наявність відповідного рівня вищої освіти (5–6 років) та досвіду дослідницької роботи. Ступінь доктора характеризує рівень вищої наукової кваліфікації і в країнах цієї традиції. Підготовка за докторськими програмами в університетах здійснюється в так званих докторських школах терміном 4 роки. На рівні найвищої наукової кваліфікації існують ступені спеціального доктора або доктора досліджень (не менше 2–3 років дослідницької роботи) і так звана хабілітація (5–10 років). Головними рисами французької системи підготовки й атестації вищої наукової кваліфікації є: автономність університетів у відношенні до присудження докторських ступенів, державний контроль діяльності університетів у сфері підготовки наукових кадрів, публічний захист дисертації, орієнтування дослідницької програми докторантури на проведення фундаментальних наукових досліджень.

Країни англосаксонської традиції відрізняються традиційним лібералізмом і мають численну і досить складну схему здобуття наукових ступенів. Вища освіта має два цикли – загальний (бакалавр – 2–4 роки) і спеціалізований (магістр – 2–3 роки). Здобувачами ступеня PhD можуть бути особи, які мають ступінь магістра. Диплом магістра – не лише неодмінна умова вступу до аспірантури, але й початковий етап

підготовки докторської дисертації. Процес отримання вищої наукової кваліфікації – доктора філософії – становить 2–4 роки. Цей ступінь присуджується за оригінальні наукові дослідження, результати яких повинні бути опубліковані в наукових виданнях і становити цінність як для наукового напрямку, так і для інших дослідників, які працюють в цій галузі. Ступені найвищої наукової кваліфікації (доктор словесності, доктор наук) головним чином мають почесний характер та присуджуються на основі неформального розгляду наукової, публіцистичної або суспільної діяльності кандидата [6].

Таким чином, підсумовуючи ретроспективний та порівняльний аналіз національних систем підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів, можна відмітити, що наразі відсутня єдина система наукових ступенів. Та незважаючи на суттєві відмінності в традиціях сфери освіти низки європейських країн, загалом система підготовки наукових кадрів має чимало спільного:

1) перший академічний ступінь після отримання базової вищої освіти (3–5 років) – це ступінь бакалавра, ліценціата (в деяких країнах – магістра);

2) для підготовки до наукової роботи існують цикли (1–2 роки) на здобуття другого академічного ступеня – ступінь магістра;

3) вищим науковим ступенем вважається третій академічний ступінь – ступінь доктора філософії. Отримання ступеня доктора філософії означає фінал певного освітянського процесу, який завершується представленням невеликої дисертації оглядового, компілятивного плану, що включає в себе елементи самостійного наукового пошуку;

4) процес отримання другого ступеня доктора наук не має формального освітянського характеру. В дисертації на здобуття цього ступеня фіксуються результати власного наукового росту здобувача, які оцінюються спеціалістами відповідного статусу. В більшості країн професором може стати лише та особа, яка отримала науковий ступінь доктора наук;

5) присудження наукового ступеня є компетенцією університету, а не державного органу управління чи контролю;

6) з метою отримання права на викладання в вищій школі для власників першого або другого академічного ступеня проводиться спеціалізована психолого-педагогічна підготовка (1–3 роки).

Висновки. Таким чином, згідно з викладеними теоретичними позиціями було визначено, що українській національній системі підготовки наукових кадрів найбільш близькою є чотириступенева (бакалавр, магістр, доктор філософії і доктор наук) система німецької традиції, згідно з якою ступені бакалавра, магістра і певною мірою доктора філософії є ступенями освітянського плану і присуджуються особам за результатами виконання певного обов'язкового освітянського циклу. Однак Україна виступає спадкоємицею і правонаступницею історично сформованої в дореволюційній Росії наукової стратифікації. Існуюча система кваліфікації вчених – науковий ступінь кандидата наук (3 роки підготовки і більше) для присудження ступеня вищої наукової кваліфікації і доктора наук (5 років підготовки і більше) у разі здобуття найвищої наукової кваліфікації – відповідає світовій практиці. Скасування принаймні хоча б однієї ланки в цій ієрархії не вирішує проблеми зміцнення наукового потенціалу, підвищення якості і конкурентоспроможності європейської вищої освіти. Логічно було б науковий ступінь кандидата наук замінити ступенем доктора філософії, стандартизувати програму підготовки аспірантів відповідно до освітньо-наукового рівня доктора філософії, по завершенні навчання видавати диплом державного зразка, розробити відповідні кваліфікаційні характеристики професій, пов'язаних з випускниками аспірантур і докторантур, та врахувати їх у Національному класифікаторі України ДК 003:2010.

На наш погляд, для задоволення попиту на конкурентоспроможних спеціалістів вищої наукової кваліфікації необхідно забезпечити підготовку молодих науковців до роботи в умовах інноваційної економіки. З цією метою ми пропонуємо, починаючи вже з вищої школи, розширити спектр навчальних курсів та модулів, спрямованих на розвиток дослідницьких, особистісних та професійних компетенцій (методологія і техніка дослідницької роботи, наукова етика, підготовка публікацій, комунікаційні навички, питання інтелектуальної власності, управління інноваціями, навички лідерства, роботи в команді, управління персоналом тощо).

До того ж науково-педагогічні та наукові кадри повинні підвищувати свій освітянський рівень в межах спецкурсів за обраною науковою спеціальністю та міждисциплінарних курсів. Необхідно поглиблювати вивчення іноземної мови, розвивати навички в галузі інформаційно-комунікативних технологій, опанувати новітні способи сприйняття й передачі інформації.

Література

1. Бедный Б. И. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры : монография / Б. И. Бедный, А. А. Миронос. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2008. – 219 с.
2. Указ Президента України № 615/98 від 11 червня 1998 року "Про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу".
3. Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 року "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року".
4. Галкин К. Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР : автореф. ... дисс. д-ра пед. наук / К. Т. Галкин. – М. : НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР, 1961.
5. Губман Б. Л. Магистратура и докторантура в странах Запада: вызов общества, основанного на знаниях / Б. Л. Губман // Образование и общество. – 2006. – № 5. – С. 23–30.
6. Карлов Н. В. О европейском опыте аттестации / Н. В. Карлов // Бюллетень ВАК России. – 1993. – № 5.
7. Матушанский Г. У. Образовательные маршруты в системе непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы : монография / Г. У. Матушанский, А. Г. Фролов, Э. М. Бурцева. – Казань : Казан. гос. энергет. ун-т, 2008. – 160 с.
8. Шукшунов В. Е. Об опыте работы по вопросам подготовки научных кадров в ведущих мировых образовательных учреждениях [Электронный ресурс] / В. Е. Шукшунов. – Минск. – Режим доступа:
[2006/http://web.minedu.unibel.by/center/modules](http://web.minedu.unibel.by/center/modules). – Заглавие с экрана.
9. Якушев А. Н. Государственная политика в сфере подготовки научных кадров в России: история и современность : монография / А. Н. Якушев, С. В. Кононова. – Ставрополь : Сервис школа, 2009.
10. Шершеневич Г. Ф. О порядке приобретения ученых степеней / Г. Ф. Шершеневич. – Казань, 1897. – 33 с.
11. Иванов А. Е. Ученые степени в Российской империи XVIII в. – 1917 г. / А. Е. Иванов. – М. : Ин-т рос. истории, 1994–1999.
12. Настродін В. П. Проведення попередньої експертизи дисертацій здобувачів наукових ступенів у системі СБ України : наук.-практ. посібник / В. П. Настродін, Т. М. Багаліка. – К. : Інститут оперативної діяльності та державної безпеки СБ України, 2008. – 92 с.

УДК 378.096

ПРОГНОЗУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Наход С. А.

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми прогнозування у професійній діяльності психолога. Визначено основні виробничі та типові завдання діяльності психолога. З'ясовано значущість прогностичного компонента в структурі будь-якого виду професійної діяльності психолога та встановлено необхідність розвитку прогностичних здібностей у процесі навчання студентів-психологів у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: прогнозування, прогностичні здібності, прогностичний компонент, професіоналізм психолога, професійне мислення, виробничі та типові завдання діяльності.

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы прогнозирования в профессиональной деятельности психолога. Определены основные производственные и типичные задачи деятельности психолога. Установлена значимость прогностического компонента в структуре видов профессиональной деятельности психолога, а также необходимость развития прогностических способностей в процессе обучения студентов-психологов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: прогнозирование, прогностические способности, прогностический компонент, профессионализм психолога, профессиональное мышление, производственные и типичные задачи деятельности.

The article is devoted to the theoretical analysis of prognostication in professional work of psychologists. The main production targets and routine tasks in psychologists' work are defined. The author determines the importance of the prognostic component in the structure of any kind of professional psychological work and ascertains the necessity of building prognostic skills in the process of teaching prospective psychologists at higher educational institutions.

Key words: prognostication, prognostic skills, prognostic component, professionalism of a psychologist, professional thinking, production objectives and routine tasks.

Постановка проблеми. В теперішній час у суспільстві відбуваються значні зміни, які приводять до активного впровадження психології в різні сфери його життєдіяльності. Як наслідок цього процесу підвищується не тільки потреба у висококваліфікованих психологах, але і вимоги до спеціаліста, до його професійних та особистісних якостей. Як відомо, саме в період навчання у вищому навчальному закладі формується професіоналізм фахівця, який виявляється не тільки в оволодінні теоретичними знаннями, а й умінні застосовувати отримані знання на практиці, здатності знаходити раціональні способи вирішення поставлених завдань, уміння здійснювати вибір оптимальних методів досягнення результатів професійної діяльності тощо.

Найважливішою складовою професіоналізму психолога є професійне мислення, особливу роль у структурі якого займають дії прогнозування. Отже, мета психологічної освіти – це фахівець-психолог, який опанував теоретичні знання в галузі психології та методологію їх застосування в змінених умовах розвитку суспільства, здатний поєднати досвід минулого із сьогоденням та передбачити наслідки своїх дій і ставлень до інших людей, з'ясувати причинний зв'язок спостережуваних ним явищ, самореалізуватися в складних життєвих ситуаціях [6].

Відзначаючи плідність досліджень у цій галузі, слід визнати, що в педагогічній науці, за наявності розробок (І. Бестужев-Лада, А. Брушлінський, Б. Гершунський, В. Демидова, В. Загвязінський, Ф. Кевля, Н. Кузьміна, Б. Ломов, А. Присяжна, Л. Регуш, М. Севастюк, М. Скаткін та ін.) залишається недостатньою теоретико-практична вивченість питання ролі та місця прогнозування в професійній діяльності

майбутніх психологів. Джерелом існування невизначеності досліджуваної проблеми є певна неузгодженість, а деколи і суперечність між практичною необхідністю формування професійного мислення студентів-психологів і недостатньою розробленістю в педагогічній науці психолого-педагогічних умов, що забезпечують розвиток розумових дій прогнозування в професійному мисленні майбутніх психологів. Необхідність уточнення функцій та рівнів прогнозування в професійному мисленні спеціалістів, встановлення значення розумових дій прогнозування у виконанні професійних обов'язків майбутніх психологів і визначили актуальність теми нашого дослідження.

Мета статті – здійснення теоретичного аналізу визначення сутності прогностичного компонента в професійній діяльності майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Професія психолога є відносно новою. Вона виділилася в другій половині ХХ століття та істотно відрізняється від споріднених спеціальностей. Специфічність даного виду професійної діяльності, її теоретичної та практичної складових пояснюється складністю, неоднозначністю її об'єкта, в ролі якого виступають психічні процеси, властивості і стани людини. Їх прояви в різних галузях людської діяльності, міжособистісних і соціальних взаємодіях, а також способи і форми їх організації та зміни при впливі ззовні становлять не менш специфічний предмет діяльності психолога [3].

Важливою особливістю професійної психологічної діяльності є її складна організація – наявність у структурі декількох взаємопов'язаних, але різних за формою, спрямованістю і способами її здійснення видів. Дані види виділяються відповідно до специфіки розв'язуваних психологом завдань. На думку Г. С. Абрамової, завдання психолога – це цілі професійної діяльності, що виникають у конкретних умовах життя і адекватні предмету його діяльності [1]. Залежно від ступеня відповідальності і персоніфікованості цілей виділяють наступні типи завдань, що істотно відрізняються змістом професійного мислення: психодіагностичні, психокорекційні, психотерапевтичні та консультаційні. До основних видів професійної діяльності психолога відносять також психологічну профілактику та психологічне просвітництво. Таким чином, фахівець-психолог з вищою освітою повинен бути підготовленим до виконання окреслених завдань відповідно до посади. Результатом підготовки спеціаліста, за С. Д. Максименко та Б. І. Ільїною, в ВНЗ повинна стати готовність психолога до розв'язання системи виробничих функцій та типових завдань. Наведемо класифікацію, запропоновану дослідниками:

1. Посада: профконсультант. Виробничі функції: інформаційна, аналітична, прогностична, виховна. Типові завдання діяльності: Проведення співбесіди. Розробка рекомендацій щодо професійного, трудового та соціального самовизначення клієнта. Співробітництво зі спеціалістами інших підрозділів з метою з'ясування наявності навчально-трудова вакансій.

2. Посада: спеціаліст із соціальної роботи. Виробничі функції: організаційна, аналітична, нормативна, виховна. Типові завдання діяльності: Оптимізація матеріально-побутової допомоги та морально-правової підтримки громадянам, які знаходяться в стані психічної депресії. Визначення характеру та обсягу необхідної допомоги. Розробка і реалізація програм реабілітаційних заходів. Проведення бесід, спостережень за життям і побутом своїх клієнтів.

3. Посада: психолог. Виробничі функції: прогностична, планування, керування, аналітична, прийняття рішень, контролююча. Типові завдання діяльності: Експертна оцінка психологічного стану людини. Розробка і впровадження рекомендацій з оптимізації трудової та навчальної діяльності. Обстеження індивідуальних якостей персоналу, особливостей їх трудової діяльності. Організація профілактичних заходів девіантної поведінки неповнолітніх. Виявлення зацікавленості та схильностей людини при проведенні профвідбору і профконсультуванні. Впровадження заходів для адаптації особистості до нових умов.

4. Посада: науковий співробітник (психолог). Виробничі функції: прогностична планування, дослідницька. Типові завдання діяльності: Творчий аналіз теорій і практики, критична обробка різних напрямків психології, її врахування при розробці моделі, алгоритму і технології діяльності. Участь у розробці і виконанні заходів із психологічного супроводу діяльності персоналу. Розробка напрямків та заходів для психологічного забезпечення життєдіяльності людини. Просвітницька, видавнича діяльність. Підготовка аналітичних та статистичних матеріалів для доповідей, розробка пропозицій.

5. Посада: консультант психолого-медико-педагогічної консультації. Виробничі функції: прогностична, планування, керування, аналітична, контролююча. Типові завдання діяльності: Психологічна допомога дитині з вадами інтелектуального та фізичного розвитку та її батькам. Координація дій свого підрозділу з іншими навчальними закладами. Визначення типу освітнього закладу для подальшого навчання дитини.

6. Посада: завідувач центру. Виробничі функції: прогностична, планування, керування, аналітична, організаційна. Типові завдання діяльності: Розробка перспективних, поточних планів діяльності, визначення загальних напрямків роботи з молоддю. Організація роботи в творчих, науково-технічних, культурно-просвітницьких громадських об'єднаннях молоді. Впровадження заходів для адаптації особистості до нових умов. Розробка функціональної структури управління, розподіл функціональних обов'язків, розробка заходів щодо вдосконалення організаційної структури управління.

7. Посада: головний консультант. Виробничі функції: прогностична, планування, керування, прийняття рішень, контроль. Типові завдання діяльності: Координація дій свого підрозділу з іншими закладами, налагодження прямого і зворотного зв'язків. Розробка перспективних, поточних планів діяльності, визначення загальних напрямків роботи підрозділу. Обстеження індивідуальних якостей персоналу, особливостей їх трудової діяльності. Пропонування і впровадження рекомендацій з оптимізації трудової та навчальної діяльності. Участь у розробці і реалізації заходів із психологічного супроводу діяльності персоналу. Розробка альтернативних варіантів стратегії розвитку установи на основі аналізу внутрішніх і зовнішніх факторів. Аналіз узагальнених показників діяльності установи, розробка схем функціонування підприємства, визначення внутрішніх і зовнішніх чинників впливу на виконання професійних і соціально-виробничих завдань.

8. Посада: Консультант із суспільно-політичних питань. Виробничі функції: прогностична, планування, керування, прийняття рішень, контроль. Типові завдання діяльності: Проведення співбесіди. Розробка і реалізація програм реабілітаційних заходів. Проведення бесід, спостереження за життям та побутом персоналу. Діагностична та корекційна робота, що сприятиме актуалізації внутрішнього потенціалу особистості. З'ясування поглядів людей з використанням відповідного інструментарію. Впровадження заходів для адаптації особистості до нових умов. Визначення мети суспільно-політичної діяльності і шляхів її досягнення. Розробка балансу та планів трудових ресурсів фірм. Дослідження динаміки суспільно-політичних поглядів, аналіз соціальних відносин, настроїв, настановлень різноманітних груп людей [2].

Таким чином, у структурі діяльності психолога і його професійно значущих якостей автори визначають провідне місце діям прогнозування, вказуючи на його особливу роль у професійній діяльності психолога.

Більшість вчених схиляються до аналогічної думки. Так, І. В. Чиркова стверджує, що будь-яка професійна взаємодія психолога з іншими людьми тільки тоді буде плідною, коли він володіє високим рівнем чутливості до сприйняття іншої людини і прогнозуванням його й свого поведінкового репертуару. Зокрема, розвитку здатності до імовірнісного прогнозування вимагає профілактична робота психолога.

Л. В. Темнова серед загальних особистісно-професійних якостей психолога (на інтелектуальному рівні) виділяє прогностичність поряд з науково-гуманістичним світоглядом, логічністю мислення, професійної рефлексією і низкою інших. Психолог, на думку автора, повинен вміти досягнути причини і наслідки самопроявів іншого, прогнозувати поведінку і адекватно впливати на нього [3].

Р. В. Овчарова зазначає, що в ході професійної діяльності психолог виконує низку функцій, серед яких слід відзначити функцію планування, реалізовану на першому етапі діяльності, і прогностичну функцію, яка передбачає участь у програмуванні, прогнозуванні і проектуванні виробничого (педагогічного) процесу, розробку критеріїв його результативності в термінах розвитку особистості його суб'єктів [5].

А. О. Гопкало досліджує професійну діяльність психолога, спираючись на вихідні положення загальнопсихологічної теорії діяльності. У структурі професійної діяльності психолога автор виділяє: напрямки та види діяльності, цілі, завдання – комунікативні і когнітивні, що включають оцінку і прогнозування; групи умінь, необхідних для вирішення професійних завдань (інтелектуальна, соціальна і виконавча актив-

ність, проєктивні, комунікативні, організаційні та прогностичні уміння). Автор визначає роль прогнозування в професійній психологічній діяльності, розглядаючи його як професійно важливі вміння і одночасно одним з основних завдань психолога [3].

Таким чином, вчені вважають прогностичний компонент змістовою і функціональною характеристикою дій спеціаліста в його професійній діяльності, пов'язаних з осмисленням образу-мети і вибором оптимального для її досягнення способу (чи процедури) діяльності. Наявність прогнозу як моделі образу-мети діяльності фахівця та засобів її досягнення свідчить, з одного боку, про високий рівень засвоєння знань в галузі професійно-психологічної діяльності, що чекає на нього в майбутньому, з іншого – про якісно нове ставлення до неї самого спеціаліста, його суб'єктної позиції. Прогнозування як компонент професійної діяльності демонструє, наскільки відповідально та усвідомлено студент ставиться до своєї майбутньої діяльності, якою мірою він зацікавлений у ефективності її результатів та продуктивності своїх дій. Отже, наявність прогностичного компонента в діяльності психолога свідчить про ступінь її інтелектуалізації, самостійності і відповідальності за прийняття рішень щодо способів її здійснення.

Висновки. Аналіз наукових джерел показав розбіжності в поглядах вчених на визначення місця і ролі прогнозування в структурі професійної психологічної діяльності. У той же час більшість дослідників сходяться на думці, розглядаючи прогнозування як обов'язкову умову ефективності та успішності діяльності психолога в професійній сфері.

Професійна діяльність психолога максимально орієнтована на майбутнє, на перспективу, тому прогнозування набувають у ній особливої значущості. Саме здатність до прогнозування дозволяє фахівцю-психологу на високому професійному рівні вивчати й оптимізувати психологічні фактори у всіх видах діяльності та формах взаємодії між людьми. Отже, цей компонент необхідно цілеспрямовано розвивати у студентів-психологів у процесі навчання у виші.

Література

1. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование: теория и опыт : учеб. пособие / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
2. Дуткевич Т. В. Практична психологія: вступ до спеціальності : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – 2-ге вид.– К. : Центр учбової літератури, 2010. – 256 с.
3. Ионова М. С. Развитие умственных действий планирования и прогнозирования в профессиональном мышлении будущих психологов : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Ионова Мария Сергеевна. – Саранск, 2009. – 217 с.
4. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. – СПб. : Алетей, 2000. – 463 с.
5. Овчарова Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с.
6. Черепехіна О. А. Щодо розуміння сутності поняття "професіоналізм психолога" / О. А. Черепехіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 55.

УДК 37.091.12:005.963(4)

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ РЕГІОНІ: ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Постригач Н. О.

У статті аналізуються особливості післядипломної педагогічної освіти в розвинених країнах, виявляються основні проблеми та перспективи підвищення кваліфікації в Європейському регіоні, які впливають на реформування національних систем підвищення кваліфікації країн Європейського регіону та України і окреслення спільних тенденцій їхнього розвитку, а також зміст і форми роботи, визначається загальне та особливе в такій підготовці.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, безперервна освіта, підвищення кваліфікації вчителів, професійний розвиток педагогів.

В статье анализируются особенности последипломного педагогического образования в развитых странах, выявляются основные проблемы повышения квалификации в Европейском регионе, влияющие на реформирование национальных систем повышения квалификации стран Европейского региона и Украины и определение общих тенденций их развития, а также содержание и формы работы, определяется общее и особенное в такой подготовке.

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование, непрерывное образование, повышение квалификации учителей, профессиональное развитие педагогов.

The author analyzes peculiarities of further teacher education in the developed countries, identifies the main problems and prospects of further education in the European region affecting the reform of the national systems of further education in the European region and Ukraine, and outlines common trends in their development, as well as the content and forms of work.

Key words: further pedagogical education, continuing education, further education of teachers, professional development of teachers.

Постановка проблеми. Інтеграція України в міжнародний освітній простір і сучасні тенденції розвитку освіти приводять до стрімких змін ролі та функції педагогічного персоналу, постійно зростаючих вимог до професійної компетентності вчителя. У цій ситуації, як зазначає вітчизняний науковець Н. Котельнікова, помітно активізувався пошук інноваційних моделей професійної і післядипломної педагогічної освіти, подальший розвиток якої значною мірою залежить не тільки від критичного осмислення і врахування накопиченого вітчизняного досвіду, але й від дослідження прогресивних ідей та практичних здобутків світового досвіду, що має вивчатися та оцінюватися з метою відбору найефективніших доробок для впровадження у національну систему підвищення кваліфікації вчителів [4, с. 1].

Як зазначає В. Кремень, діяльність вищої школи в цей час спрямована на формування фахівця, спроможного жити в системі постійно змінюваних координат, здатної сприймати і творити зміни. Професійне становлення особистості майбутніх фахівців неможливе без системи ефективною неперервної освіти [3, с. 3].

Однак, як стверджує українська дослідниця Н. В. Мукан, на сучасному етапі професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл України здійснюється традиційно – в основному за допомогою курсів підвищення кваліфікації при обласних інститутах післядипломної освіти і таких форм роботи, як участь у конференціях і семінарах, опрацювання науково-професійної літератури, розробка науково-методичного забезпечення. Подібний підхід не сприяє системності процесу підвищення професійної кваліфікації, різноманітності форм і методів її здійснення [5, с. 117].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема становлення та удосконалення післядипломної педагогічної освіти викликає чималий інтерес як у вітчизняних, так і зарубіжних науковців, як-от: А. Аббасова, Н. Боревська, Б. Вульфсон,

Т. Десятов, І. Зязюн, Н. Котельнікова, С. Крисюк, Т. Кошманова, В. Кремень, В. Маслов, А. Нікуліна, Л. Сігаєва, С. Синенко, В. Олійник, Н. Протасова, О. Проценко, Л. Пуховська, М. Романенко та ін. Провідними науковцями вже проводились дослідження різних аспектів педагогічної освіти у високорозвинених країнах, зокрема, вивчались: окремі аспекти підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, дидактичні основи підготовки вчителів у Німеччині (Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, В. Гаманюк, Н. Козак), особливості функціонування системи післядипломної педагогічної освіти в Греції (О. Проценко); провідні чинники та стратегії розвитку післядипломної освіти педагогів у Західній Європі (Англія й Уельс, Німеччина, Франція) (С. Синенко); сучасне реформування педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності вчителя у Великобританії (Ю. Кіщенко, О. Леонтєва, А. Парінов, Н. Яцишин) тощо.

Зокрема, у монографічній праці О. Проценко зазначається, що, узагальнюючи дослідження грецьких та зарубіжних науковців, можна дійти висновків, що в Греції поняття "підвищення кваліфікації" та "перепідготовка" педагогічних працівників можна розмежувати. Отже, термін "підвищення кваліфікації" використовують для характеристики навчання з метою покращення та поглиблення знань й умінь у процесі неперервної педагогічної освіти (різноманітні курси, семінари, конференції, збори).

Перепідготовку визначають як навчання після завершення базової вищої освіти, спрямоване на набуття спеціальних знань і умінь (наприклад, уміння працювати з дітьми, які мають порушення слуху, зору), розвиток управлінських навичок, формування дослідницьких умінь (перепідготовка в університеті на педагогічному відділенні початкової освіти, постдипломне навчання) [8, с. 8–9].

Питання щодо підготовки та професійної діяльності вчителів відображено у таких документах міжнародних організацій, прийнятих на початку XXI ст.: ОЕСР/ЮНЕСКО "Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у галузі освіти 2001 р." (Teachers for Tomorrow's Schools: analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition); Доповідь Світового банку "Навчання впродовж життя в умовах нової економіки" (Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries); Доповідь ОЕСР "Залучення, розвиток і збереження ефективних вчителів" (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers), підготовлену за результатами міжнародного дослідження, що проведено у 2002–2004 рр. тощо. У цих документах зроблено огляд стратегічних підходів і компенсаційних заходів, які приймаються урядами різних країн з метою залучення кваліфікованих учителів та утримання їх на викладацькій роботі. Особливу увагу приділено аспектам, пов'язаним зі становищем учителів та умовами їхньої праці; порівнюються вимоги до нинішнього й майбутнього поколінь учителів з погляду їхньої компетентності; відзначено зміну ролі вчителя в освітньому процесі при переході до сучасного інформаційного суспільства; подано рекомендації щодо створення умов для підвищення професійного рівня й соціального статусу шкільних учителів тощо [4, с. 3].

Однак інтеграція освіти України до міжнародного освітнього та наукового простору, комплексність і широта завдань, які постали перед вітчизняними фахівцями в галузі післядипломної педагогічної освіти, актуалізують наукові пошуки щодо перспектив її розвитку з урахуванням досвіду організації системи підвищення кваліфікації в зарубіжній теорії й практиці.

Мета статті – аналіз особливостей післядипломної педагогічної освіти в розвинених країнах, виявлення основних проблем та перспектив підвищення кваліфікації в Європейському регіоні, які впливають на реформування національних систем підвищення кваліфікації країн Європейського регіону та України, і окреслення спільних тенденцій їхнього розвитку.

Виклад основного матеріалу. Уряди європейських держав уже тривалий час активно займаються питанням продовженого навчання і перенавчання, хоча цілеспрямований професійний розвиток педагогів існував як метод удосконалення шкільної освіти ще в епоху Просвітництва. Відтоді в освітніх системах усіх країн так чи інакше представлено підвищення кваліфікації (в тому числі й педагогічних працівників). Однак відомості про професійний розвиток педагогів за кордоном представлені у педагогічній науці фрагментарно, на матеріалі однієї або кількох країн (наприклад, США, Великобританія, Канада). При цьому автори [1; 6] дотримуються точки зору, що дана освітня галузь заслуговує пильної уваги як російських, так і

українських дослідників, і особливо у зв'язку з модернізацією системи підвищення кваліфікації (СПК).

Однак її вивчення ускладнюється певними моментами, наприклад, складністю вибору країн для аналізу чи розходженням відповідної термінології. Так, замість загальноприйнятого поняття "підвищення кваліфікації" в англійській літературі застосовуються більш широкі терміни "професійний розвиток" і "розвиток учителів", а в німецькомовних країнах розділяють поняття "продовжена освіта вчителів" та "подальша освіта вчителів".

Аналізуючи ПК учителів у різних країнах світу, слід відмітити, що така підготовка здійснюється диференційовано. У світі існує декілька його видів: початкова освіта для учителів-початківців, зазвичай одразу на початку педагогічної діяльності в заочній або дистанційній формах; початкова освіта для досвідчених, але не кваліфікованих учителів (зазвичай з великим стажем роботи в школі); додаткова педагогічна освіта для дипломованих спеціалістів, котрі не мають педагогічного досвіду (у формі стажування у школі й додаткових курсів); подальша освіта для кваліфікованих педагогів, котрі мають відповідну педагогічну освіту й досвід роботи. Крім того, підвищення кваліфікації (ПК) учителів здійснюється на базі найрізноманітніших закладів. Найбільшого розповсюдження на сьогодні у розвинених країнах набуло ПК педагогів безпосередньо на базі шкіл. Переваги шкільної моделі очевидні. До них відносяться: практична орієнтація змісту підготовки, який відбирається на основі об'єктивних потреб конкретних учителів і школи, а також певні організаційні зручності (нижча вартість порівняно з курсовою підготовкою, суміщення роботи і навчання) [2, с. 209].

В. Б. Гаргай пише про те, що післядипломна освіта вчителів у школі розглядається сьогодні лідерами освітньої політики як провідна форма ПК. Погоджуючись з даним твердженням, все ж необхідно уточнити, що це не єдина провідна форма. Підтвердженням цьому є результати Європейської інформаційної мережі Eurudice, згідно з якими ПК учителів у більшості країн також здійснюється на базі центрів, педагогічних закладів та інших ВНЗ, закладів для освіти дорослих та професійних об'єднаннях учителів [1; 2, с. 210].

Таблиця 1

Типи закладів підвищення кваліфікації учителів у Європі

№ з/п	Заклади ПК	Країни ЄС
1.	Центри ПК	Австрія, Болгарія, Великобританія, Угорщина, Німеччина, Голандія, Греція, Іспанія, Польща, Румунія, Словаччина, Фінляндія, Чехія
2.	Виші	Великобританія, Угорщина, Голландія, Греція, Данія, Іспанія, Італія, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Словенія, Словаччина, Фінляндія, Франція, Чехія, Швеція
3.	Об'єднання учителів	Австрія, Великобританія, Угорщина, Німеччина, Голландія, Греція, Іспанія, Італія, Польща, Португалія, Румунія, Словенія, Фінляндія, Чехія, Швеція
4.	Школи	Австрія, Великобританія, Угорщина, Німеччина, Голландія, Греція, Португалія, Словенія, Фінляндія, Чехія, Швеція
5.	Заклади освіти дорослих	Австрія, Великобританія, Угорщина, Німеччина, Голландія, Фінляндія, Чехія

Як бачимо з табл. 1, найбільшу популярність у Європі як і раніше, має підвищення кваліфікації учителів у педагогічних інститутах та інших ВНЗ (хоча воно пропонується не у всіх державах). Наприклад, важливі заклади підвищення кваліфікації у Фінляндії – це університети, інститути, академії та навчальні центри [9].

У ФРН підвищення кваліфікації та перекваліфікація педагогів найчастіше організовується в академіях чи Інститутах підвищення кваліфікації. Велику роль у ПК учителів майже в усіх країнах відіграють відповідні центри і професійні об'єднання педагогів (спілки, товариства, асоціації тощо). Великою є і участь у цьому процесі різних центрів педагогічної підтримки, корпорацій, фірм, міжнародних організацій, приватних установ. Так, у Німеччині організацією професійного розвитку педагогів

опікуються церква, ощадні каси, банки, видавництва, що свідчить про виразний суспільно-державний характер СПК педагогів у цій країні [2, с. 210].

Аналіз літератури засвідчив, що в організації та доступності можливостей ПК учителів у різних країнах наявна низка відмінностей:

1. Вибір часу для курсової підготовки педагогів: у робочий час з підміною вчителя (Німеччина, Голландія, Данія та ін.), у робочий час без заміни (частина Бельгії, Великобританія, Мальта, Фінляндія і Швеція), у неробочий час – на канікулах, у цільовій відпустці (Ісландія, Іспанія, Люксембург та ін.).

2. Обов'язковий мінімум обсягу курсової підготовки. Наприклад, в Австрії вчителі повинні присвячувати продовженій освіті не менше 15 год. у році, а в Голландії – 166 год.

3. Об'єктивна наявність часу у вчителів для ПК. Є країни (Фінляндія, Швеція, Німеччина та ін.), у яких вчителі мають у своєму розпорядженні досить велику кількість часу для свого професійного розвитку.

4. Періодичність підготовки. Як відомо, російські вчителі повинні підвищувати кваліфікацію не рідше, ніж раз на 5 років. Щороку організувати ПК вчителів повинні і роботодавці у Фінляндії.

5. Розрізняються і рівні ПК педагогів. Наприклад, у Ліхтенштейні вчителям, які не досягли пенсійного віку й які пропрацювали в державних освітніх установах не менше 10 років (5 з яких – безперервно), пропонується інтенсивна перепідготовка з метою професійного розвитку, перш за все у галузі дидактики і методики їхнього предмета. Навчання триває 5–20 тижнів, залежно від навантаження за останні 5 років.

6. Статус професійного розвитку (ПР) учителів. У багатьох країнах ПК закріплено у законодавстві як їх обов'язок. Так, обов'язковим він є у Нідерландах, Ліхтенштейні, Бельгії, Німеччині та ін. Однак у більшості держав, що розвиваються, і в низці розвинених (Данія, Франція, Італія, Норвегія, Люксембург) ПР здійснюється добровільно, за бажанням працівника.

7. Кількість вчителів, які беруть участь у програмах підвищення кваліфікації, у різних країнах дуже різна. У Європі найбільший відсоток таких педагогів у Словенії (більше 76 %), найменший, за наявними даними, – у Польщі.

8. Управління ПК: централізоване і децентралізоване. Наприклад, професійний розвиток педагогів у Швеції здійснюється без втручання центру: у цій сфері держава не має ані єдиних завдань, ані системи державного контролю (він здійснюється на ринковій основі, відповідно до попиту на дану послугу). У Фінляндії відповідальність за професійний ріст педагогічних кадрів несуть роботодавці, чи то директори шкіл або муніципальні комітети [10, с. 732–755].

Також у процесі дослідження російських учених виявилось, що у всіх досліджуваних країнах учителі стимулюються державою на ПК через всілякі пільги та заохочення. Влада організовує національні та закордонні поїздки з метою вивчення вчителями чужого позитивного досвіду роботи, постачають вчителів методичними матеріалами, надають відпустки, призначені для підвищення кваліфікації. У Ліхтенштейні ПК дозволяє педагогу отримати посаду в установі вищого освітнього ступеня. У Фінляндії участь вчителів у продовженій освіті не впливає на розміри їх заробітної платні та кар'єрне зростання. Втім треба зауважити, що в багатьох державах курсова підготовка вчителів оплачується державою.

У розвинених державах зміст програм професійного розвитку учителів має різнобічний, розширений характер. Встановлено, що найбільший інтерес тут у педагогів викликають інформаційно-комунікаційні технології (що багато в чому пояснюється інформатизацією їх освіти [2, с. 212]).

Так, педагогам-новаторам, за твердженням Оустона (Owston, 2002), швидше за все необхідна підтримка (технічна, адміністративна і колегіальна), ніж формальний професійний розвиток. Їх власна рефлексивна практика пошуку ефективних шляхів інтеграції ІКТ у процес викладання уже є формою професійного розвитку [7, с. 146].

Крім того, російські дослідники виділили проблеми, характерні для СПК вчителів у світі: 1) залежність педагогів від професіоналізму методистів та інших фахівців цієї галузі; 2) проблема свідомості і мотивації вчителів на ПК; 3) низька диференціація продовженого навчання; 4) нерівність доступу вчителів до програм ПК (по країнах, в сільській та міській місцевості, в плані особливостей оплати таких пропозицій тощо) [2, с. 212].

Зокрема, у досліджуваних країнах та в Росії виявлено загальні функції ПК педагогічних кадрів: *адаптаційна функція* полягає в спрямованості підготовки вчителів на адаптацію до сучасних освітніх ситуацій, до приведення у відповідність їх знань і умінь, з одного боку, і соціально-педагогічних вимог, з іншого; компенсаторна функція передбачає заповнення тих прогалів у підготовці педагога, які виникли у ході практичної діяльності або беруть свій початок у базовій педагогічній освіті; *інноваційна функція* відображає необхідність адаптації психолого-педагогічної підготовки вчителя до результатів науково-технічного прогресу, мотивує його на творчий пошук у своїй професії.

Отже, питання підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів є актуальною для більшості європейських країн. Власне, у такій підготовці сходяться професійні запити і потреби вчителя, з одного боку, й вимоги розвитку суспільства, з іншого. У розвинених країнах держава забезпечує педагогу можливість поновлення його знань і умінь, а це відповідає й інтересам самого вчителя, і його учнів, і школи, і держави в цілому. При цьому і відповідальність за професійний розвиток педагога цих країн теж поділяють з державою [2].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, здійснений аналіз систем підвищення кваліфікації учителів у європейських країнах дав нам змогу виокремити пріоритетні напрями використання зарубіжного досвіду, які, на нашу думку, стануть у пригоді у розбудові та розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні, а саме: децентралізація післядипломної педагогічної освіти; професійна адаптація новопризначених учителів; посилена робота з професійного розвитку усіх учителів на базі школи, відповідно до їхніх інтересів та програми розвитку самого навчального закладу; активна взаємодія шкіл із вузами та іншими закладами підвищення кваліфікації; підтримка учителів спеціалістами ВНЗ, органами влади, представниками громадськості; різноманітність форм ПК; організаційна підтримка учителів у ПК; застосування дистанційного навчання як альтернативної форми підготовки й перепідготовки педагогів.

З огляду на кращі педагогічні здобутки європейських країн основними тенденціями модернізації системи післядипломної педагогічної освіти в Україні є гуманізація, технологізація, андрагогізація підвищення інформаційного забезпечення цієї ланки неперервної освіти. Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше дослідження проблеми розвитку моделей професійного розвитку учителів у Греції та Італії.

Література

1. Гаргай В. Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.) [Електронний ресурс] : дисс. ... д-ра пед. наук / Гаргай В. Б. – Новосибирск, 2006. – 220 с. – <http://www.dissercat.com/content/razvitie-sistemy-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-kadrov-v-sovremennoi-germanii-v-> – Режим доступу: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf. – Заголовок з екрана. – Мова рос.
2. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом [Електронний ресурс] / Н. Н. Джемилева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – Режим доступу: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf. – Заголовок з екрана. – Мова рос.
3. Інжієвська Л. А. Особливості становлення особистості фахівця, який навчається за другою вищою освітою [Електронний ресурс] / Л. А. Інжієвська. – Режим доступу: http://www.smcae.kiev.ua/doc/osvita_pisliadipl/buliten_4.pdf. – Заголовок з екрана. – Мова укр.
4. Котельнікова Н. М. Вплив світових тенденцій розвитку освіти на післядипломну педагогічну освіту в Китаї та Україні [Електронний ресурс] / Н. М. Котельнікова. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13knmktu.pdf>. – Заголовок з екрана. – Мова укр.
5. Муқан Н. Дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США [Електронний ресурс] / Н. Муқан // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 3 (13). – С. 110–116. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Ppstud/2012_3/files/110-116.pdf. – Заголовок з екрана. – Мова укр.

6. Орлова О. Н. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей религии в Германии (на примере федеральной земли Северный Рейн-Вестфалия) [Электронный ресурс] [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук / О. Н. Орлова. – Курск, 2007. – Режим доступа:

<http://www.dslib.net/obw-pedagogika/stanovlenie-i-razvitie-sistemy-povyshenija-kvalifikacii-uchitelej-religii-v-germanii.html>. – Заголовок з екрана. – Мова рос.

7. Постригач Н. О. Профессиональное развитие учителей как субъектов международного образовательного пространства [Электронный ресурс] / Н. О. Постригач // Интернет-журнал "Проблемы современного образования". – 2013. – № 4. – С. 143–149. – Режим доступа:

<http://www.pmedu.ru>. – Заголовок з екрана. – Мова рос.

8. Проценко О. Б. Сучасна система післядипломної педагогічної освіти в Греції: загальна характеристика [Текст] : монографія / О. Б. Проценко ; за ред. С. О. Сисоевої. – Маріуполь : Видавництво "Рената", 2009. – 152 с.

9. Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen, Anliegen. Bericht I., Band 3. – Brüssel : Eurydice, 2002. – 232 p.

10. Feiman-Nemser S. Teacher education: From initial preparation to continuing professional development / S. Feiman-Nemser, P. J. Norman // Moon B. Routledge International Companion to Education / B. Moon, M. Ben-Peretz, S. A. Brown. – London : Routledge, 2000. – P. 732–755.

УДК 74.584

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ УПРОВАДЖЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Рябокін С. І.

У статті проаналізовано теоретико-методологічний аспект моніторингу якості виховного процесу в педагогічному коледжі та визначено його місце у навчально-виховному процесі; висвітлено особливості проведення моніторингу; визначено перевагу моніторингових досліджень перед іншими формами отримання інформації про якість виховної системи.

Ключові слова: якість освіти, контроль якості освіти, моніторинг якості виховного процесу, педагогічне прогнозування.

В статье проанализирован теоретико-методологический аспект мониторинга качества воспитательного процесса в педагогическом колледже и определено его место в учебно-воспитательном процессе; отражены особенности проведения мониторинга; определено преимущество мониторинговых исследований перед другими формами получения информации о качестве воспитательной системы.

Ключевые слова: качество образования, контроль качества образования, мониторинг качества воспитательного процесса, педагогическое прогнозирование.

The author analyzes theoretical and methodological aspect of monitoring the quality of educational process at Teachers College; determines its place in the teaching and educational process; highlights peculiarities of monitoring; and determines the advantage of monitoring research over other ways of receiving information on the quality of the education system.

Key words: quality of education, education quality control, quality monitoring of educational process, pedagogical prognostication.

Постановка проблеми. Важливим напрямом реформування в сфері освіти стає модернізація управління, пошук нових, відкритих і демократичних її моделей. Для досягнення цієї мети першочерговим є налагодження високопрофесійного супроводу управлінських рішень, подолання фрагментарності статистичних та соціологічних досліджень та підготовка всебічної інформації з проблеми.

Моніторинг є складовою управління якістю освіти. Його впровадження у практику виховного процесу дозволить забезпечити високу ефективність освітнього процесу, справжню інтеграцію всіх суб'єктів соціального і професійного становлення майбутнього спеціаліста у педагогічному коледжі.

Проте на сучасному етапі розвитку освіти взагалі та вищої освіти зокрема відсутній єдиний підхід до формування системи моніторингу якості виховного процесу у педагогічному коледжі; визначення критеріїв і показників ефективності моніторингу якості виховного процесу та відповідних методів педагогічної діагностики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених цій проблемі.

Питання моніторингу якості виховного процесу досліджували такі видатні учені, як І. Вакарчук, Л. Гриневич, Ф. Жерар, А. Забульоніс, Г. Ковальова, Е. Красновський, Л. Краснокутська, К. Краснянська, В. Луговий, А. Майоров, Є. Михайличев, Ю. Нейман та ін.

Розглядали проблему підвищення якості освіти у ВНЗ В. Алфімов, Г. Артюх, Т. Боголюб, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Л. Карамушка, В. Крижко, В. Луговий, Є. Павлютенков, Є. Хриков, П. Ясінець та ін.

Розвиток теорії й методології управління в галузі вищої педагогічної освіти, обґрунтовування закономірностей, принципів, функцій управління виховним процесом у ВНЗ різних рівнів акредитації здійснені провідними вітчизняними й зарубіжними вченими: Є. Березняком, Ю. Васильєвим, Т. Дем'янчуком, В. Зверєвою, Ю. Конаржевським, Р. Кнушевицькою, В. Кричевським, Т. Лукіною, В. Масловим, В. Панасюком, М. Поташником, О. Романовським, Н. Селівестровою, А. Субетто, Т. Шамовою та ін.

Проведений огляд наукових досліджень дозволяє стверджувати, що, незважаючи на наявність значного наукового матеріалу в цій галузі, проблема моніторингу якості виховного процесу у педагогічному коледжі в нових соціально-економічних і культурних умовах розвитку суспільства залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті – проаналізувати доцільність проведення моніторингу для визначення якості навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі; розглянути окремі аспекти методологічної сутності моніторингу виховного процесу в педагогічному коледжі.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом помітно підвищилася увага до проблем виховання у педагогічному коледжі. І це не випадково. Після певного періоду охолодження та навіть ігнорування його прийшло розуміння того, що для суспільства не байдуже, хто у кінцевому результаті вийде із коледжу – патріот своєї держави, духовно багата і всебічно розвинена особистість чи просто бездушна машина, яка має велику суму спеціальних знань. Вищі навчальні заклади завжди були одним із основних виховних інститутів суспільства, і в сучасних умовах зростає їх роль у вихованні студентської молоді. Зміни у духовному житті країни, відсутність у суспільстві чіткого загально визначеного ідеалу виховання потребують інтенсивного пошуку нових підходів до виховання, запровадження нових методів впливу на самосвідомість молодшої людини і водночас відродження ефективних випробуваних старих форм організації виховного процесу.

Серед механізмів, які сприяють забезпеченню якісного рівня освіти, визначається моніторинг. Він розглядається як один з найефективніших засобів отримання інформації про функціонування освітньої системи в усій її багатогранності.

Аналіз наукової літератури [1; 3; 5] свідчить, що найбільші складнощі стосовно здійснення моніторингу у навчальних закладах виникають через недостатнє розуміння ролі управління якістю освітньої діяльності, виховного процесу і відсутності розуміння сутності термінів "моніторинг", "дослідження", "контроль" і "оцінювання". Часто вони взаємозамінюються, використовуються то в одному, то в іншому значенні.

Моніторинг є багатограним процесом, до складу якого невід'ємно входить контроль.

Аналіз наукових та психолого-педагогічних джерел [2; 4; 5; 6] свідчить, що дослідники, які займалися організацією педагогічного моніторингу, прагнуть дотримуватись певних педагогічних вимог. Встановлено, що моніторинг якості виховного процесу повинен відповідати: індивідуальному характеру процесу, який вимагає здійснення роботи кожного студента; систематичності, регулярності проведення на всіх етапах виховного процесу; різноманітності форм і методів моніторингу, які забезпечують виконання функцій моніторингу, підвищення інтересу у студентів щодо його проведення; всебічності; об'єктивності, яка виключає суб'єктивність, помилкові судження і висновки викладача, які базуються на недостатньому вивченні студентів або упередженості до деяких із них; диференційованому підходу, який враховує індивідуальні якості студентів.

Моніторингові процедури пов'язані зі стандартами і вимагають чіткого розуміння понять "параметри", "критерії", "бажані результати" [3].

Критерій розуміють як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, мірило. Параметр є змінною величиною, від якої залежить значення іншої величини. Статистичні дані (показники) дозволяють оцінити судження про ключові аспекти функціонування освітніх систем чи окремого явища. Діагностування – це отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта, його відхилення від норми.

Безперечно, педагогічний моніторинг як засіб діагностичної діяльності і педагогічного прогнозування слід розглядати у контексті цілісного виховного процесу.

Необхідно зазначити, що одним із завдань моніторингу є попередження про те чи інше неблагополуччя, небезпеку для ефективного функціонування об'єкта. Причому не просто констатація факту появи змін, що становлять небезпеку, а саме попередження про неї, перш ніж ситуація може стати незворотною. Тим самим створюється можливість запобігти або мінімізувати можливий деструктивний розвиток подій.

Інакше кажучи, системна діагностика чи моніторинг якості виховання дає можливість поставити всебічний, аргументований "діагноз" досліджуваному виховному процесу, допомагає переосмислити методи роботи й організації, запропонувати, якщо це потрібно, альтернативну структуру системи виховної роботи.

Багатогранність форм, моделей і систем виховання вимагають гнучкого підходу до процедури діагностики, використання як стандартних, так і спеціальних діагностичних методів і прийомів, що дозволяють глибоко розуміти, осмислювати й оцінювати досліджуваний виховний процес і, у кінцевому результаті, побудувати модель цього процесу, який показує взаємозв'язок і взаємодію всіх його елементів та взаємовідношення з навколишнім середовищем.

Необхідно підкреслити, що моніторинг як системна діагностика якісних і кількісних характеристик системи виховання, що розглядається у стані динаміки, спирається на чітко сформульовану загальну стратегію навчального закладу, який встановлює його бажаний образ, місію і завдання, оскільки за відсутності зрозумілих стратегічних вказівок створення ефективної виховної роботи неможливе. Ці ж стратегічні вказівки визначають і принципові основи системи виховання. Крім того, цей комплекс мети, завдань, умов і параметрів, які використовує система виховання і на які у кінцевому результаті спирається весь процес діагностики, повинен оперувати, насамперед, такими конкретними показниками, які визначаються і можуть бути оцінені у певній формі.

Діагностику часто вважають подібною до вимірювання. Але не варто плутати ці поняття. На відміну від діагностики, вимірювання проводиться лише з метою констатування стану розвитку виховного процесу. Педагогічна діагностика – це діяльність із розпізнання станів, змін, що відбуваються в об'єкті – суб'єкті діагностики, результату педагогічного процесу. Важливою характеристикою діагностики є прогностичний характер її висновків. Щоб скласти прогноз, необхідно: виходити з попередньої та актуальної інформації; знати закони, тенденції розвитку того чи іншого педагогічного явища [6].

Крім того, важливу роль відіграє активність передбачення як готовність своєчасно й дієво втрутитись, змінюючи хід подій у позитивному напрямі.

Спираючись на методологію педагогічного дослідження, слід зауважити, що сама "сутність предмета", який вивчається, вимагає безперервного спостереження і використання спеціальних методів вивчення особливостей студентів у процесі їх розвитку.

Стосовно методів і змісту вивчення студентів, то слід відмітити, що у педагогічній теорії і практиці напрацьовано багато способів отримання об'єктивної інформації про особистість студента, здійснено науково обґрунтовану класифікацію методів щодо вивчення студентів у різних видах діяльності за різноманітними критеріями, розроблено конкретні методики.

Залежно від характеру участі студентів у реалізації методу розглядають активні (анкетування, тестування, соціометрія тощо) і пасивні (спостереження, рейтинг тощо) методи. Вони можуть бути довготривалими (спостереження, ретроспективний аналіз тощо) і короткочасними (анкетування, інтерв'ю тощо). Вони можуть бути (залежно від місця проведення) лабораторні і природні. В цілому методи залежать від того, хто вивчає: викладач, психолог, соціолог чи інші.

Зміст вивчення студентів залежить від мети і від того, хто його проводить. Найбільш універсальний і повний зміст результату вивчення студентського колективу і окремого студента забезпечує викладач-практик, який одночасно є керівником групи. Серед критеріїв вивчення найчастіше виокремлюють рівень розвитку (на основі вивчення хронологічного, біологічного і психологічного віку), рівень освіченості (виходячи з "предметної норми"), рівень вихованості (має, як правило, три складові (сторони): інтелектуальну, емоційно-чуттєву, дієво-практичну).

Конкретний зріз рівня вихованості за часом роботи не рекомендується, оскільки це не самоціль, а лише фіксація діагнозу, який є необхідним для визначення прогнозу: що робити, як діяти педагогу і вихованцю.

У педагогічному моніторингу можуть брати участь викладач-предметник, керівник групи, практичний психолог, науковець-дослідник тощо. Виділяють три сторони взаємодії усіх суб'єктів вивчення (дослідження): мотиваційно-сміслоцільову, операційно-технологічну, рефлексивно-регулятивну. Перша передбачає засвоєння сенсу спільного діяльності; осмислення ціннісних орієнтацій у діяльності вищого навчального закладу; розробку мети і мотивів співпраці.

Друга передбачає узгодженість у способах взаємодії зі студентами. З цією метою необхідно виробити спільний підхід до обговорення психолого-педагогічних

проблем; потім спільну позицію відносно студента; насамкінець, необхідно спланувати свої дії щодо співпраці.

Рефлексивно-регулятивна взаємодія передбачає оцінку самого себе, один одного, результатів своєї спільної діяльності.

Будь-яке моніторингове дослідження – доволі складний і тривалий процес, що потребує ґрунтовного підготування й ретельного дотримання певних правил, процедур і технологій. Лише в такому разі отримані результати можна буде вважати об'єктивними й достовірними, використовувати їх для планування розвитку освітньої системи відповідного рівня та робити певні висновки.

Необхідно зауважити, що система освітнього моніторингу функціонує в динамічних умовах освітньої діяльності, тому критерії й показники, що їх обирають відповідно до певної моделі об'єкта моніторингу, мають сенс лише в певній програмі моніторингу. Тому всі рейтинги та показники якості слід сприймати аналітично, тлумачити по-різному, зважаючи на їх природу, і не робити упереджених висновків.

Висновки. Орієнтація вищих навчальних закладів на досягнення якісно нових освітніх результатів зумовлює потребу переходу від традиційного способу внутрішнього контролю до управління якістю виховного процесу. Таким чином, основою управління якістю виховного процесу стає моніторинг, спрямований на отримання оперативної та достовірної інформації про якість результатів виховного процесу. Моніторинг дозволяє зібрати, зберегти, обробити, поширити інформацію про діяльність виховної системи, визначити її стан і спрогнозувати розвиток. Подальшої розробки потребують технологія й інструментарій внутрішньоколеджного моніторингу якості виховного процесу з урахуванням критеріїв і показників, що дозволяють залучити до управління якістю всіх суб'єктів освітнього процесу й визначити місце та роль кожного з них у цій взаємодії.

Література

1. Эппле Л. П. Мониторинг уровня воспитанности / Л. П. Эппле // Директор школы. – 2001. – № 7. – С. 41–43.
2. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія та практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикєєва. – К. : Пляди, 2005. – 112 с.
3. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 40–44.
4. Харківська А. А. Теоретичні і методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 "Теорія та методика управління освітою" / Харківська А. А. – Луганськ, 2012. – 596 с.
5. Хриков Є. М. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки [Електронний ресурс] / Є. М. Хриков. – Режим доступу: <http://www.profosvita.org.ua/ru/career/articles/2.html>. – Назва з екрана.
6. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

УДК 378.147

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ЯК УМОВА ГУМАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Сгадова В. В.

У статті розкрито сутність понять "комунікативна культура викладача", "педагогічне спілкування". Обґрунтовано структуру його комунікативних умінь. Ключові слова: комунікативна культура викладача, педагогічне спілкування, комунікативні вміння викладача.

В статье раскрыта суть понятий "коммуникативная культура преподавателя", "педагогическое общение". Обоснована структура его коммуникативных умений.

Ключевые слова: коммуникативная культура преподавателя, педагогическое общение, коммуникативные умения преподавателя.

The author reveals the essence of the concepts of "communication culture of a higher school teacher" and "pedagogical communication". The structure of communication skills of a higher school teacher is substantiated.

Key words: communication culture of a higher school teacher, pedagogic communication, communication skills of a higher school teacher.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Серед пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце належить дослідженню широкого кола питань культурологічної підготовки майбутнього фахівця.

Культурологічна підготовка студентів – це спеціально організований процес їх навчання й виховання, спрямований на оволодіння способами життєдіяльності, які ґрунтуються на досягненнях сучасної науки і передової практики, на новітніх технологіях.

В основі культурологічної підготовки студентів – майбутніх викладачів є гуманістичний підхід як логічна похідна гуманістичної парадигми, що виступає системоутворювальним фактором професійної підготовки майбутніх викладачів. Основним напрямом реалізації цього підходу є зміна пріоритетів у професійній підготовці майбутніх викладачів, демократизації навчального процесу та гуманізації педагогічної взаємодії між її суб'єктами, важливою умовою якої є сформованість у викладача комунікативної культури.

Аналіз сучасних досліджень. У культурологічних дослідженнях (А. І. Арнольдов, Є. М. Бабосов, Е. С. Маркарян, Е. В. Соколов) обґрунтовано та виокремлено функції культури як соціального явища.

Проблема формування культури вчителя завжди цікавила вітчизняних та зарубіжних педагогів (Х. Д. Алчевська, П. П. Блонський, А. В. Духневич, М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький). Ця проблема знайшла свій подальший розвиток у педагогічних дослідженнях різних напрямів, а саме: як проблема формування педагогічної культури викладачів вищої школи (А. В. Барабанщиков, С. С. Муцинов, І. Ф. Ісвев); учителів, педагогів-освітян (Т. Ф. Білоусова, О. В. Бондаревська, О. Б. Гармаш, С. Б. Єлканов, Т. В. Іванова, О. А. Кабенко, В. І. Луговий, Т. Н. Левашов, О. П. Рудницька, А. Н. Чалов); майбутнього вчителя (В. В. Зелюк, В. М. Гриньова). Водночас недостатньо дослідженою є така важлива складова педагогічної культури, як комунікативна.

Мета статті – розкрити сутність комунікативної культури викладача вищої школи та обґрунтувати структуру його комунікативних умінь.

Виклад основного матеріалу. М. С. Каган стверджує, що культура неможлива без спілкування, з одного боку, а з іншого – гуманістичний зміст спілкування, олюдненість людських відносин є разом з тим найбільш повним вираженням самої культури [1].

Психологи розуміють спілкування як процес взаємодії людини з людиною, що здійснюється за допомогою засобів мовного і немовного впливу та передбачає досягнення змін у пізнавальній, мотиваційній, емоційній і поведінковій сферах людей, які беруть участь у спілкуванні.

Формою навчальної взаємодії, співробітництва викладача і студентів є педагогічне спілкування, в процесі якого реалізуються всі педагогічні функції. Досвід свідчить, що недостатньо тільки знання ним основ наук і методики навчання та виховання, адже всі його знання і практичні вміння можуть бути передані студентам лише через систему живого і безпосереднього спілкування з ними. Вважають, що саме в сфері педагогічного спілкування закладено резерви гуманізації навчально-виховного процесу та криються причини багатьох педагогічних невдач.

На думку Д. Б. Ельконіна, спілкування є видом комунікативної діяльності, яка виступає самостійно на певному етапі розвитку людини [3].

Оскільки комунікативна діяльність є основним видом діяльності викладача, а спілкування – сферою, в якій він здійснює навчально-виховний процес, можна виокремити комунікативну культуру. А. В. Мудрик визначає її як "систему знань, норм, цінностей і зразків поведінки, котрі прийняті у суспільстві, й уміння органічно, природно та невимушено реалізувати їх у діловому і емоційному відношенні" [2, с. 68]. Ми погоджуємося з таким визначенням, водночас вважаємо за необхідне виділити окремо ще й систему комунікативних умінь, які дозволяють викладачеві цілеспрямовано, вільно і творчо здійснювати педагогічну взаємодію у навчанні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність різних підходів як до визначення сутності, змісту, так і номенклатури комунікативних умінь. В психології і педагогіці це особистісне утворення розглядають як багатофакторне і при дослідженні підкреслюють різні аспекти його значущості. Зокрема, комунікативні вміння розглядають як: уміння встановлювати правильні взаємовідносини і перебудовувати їх відповідно до розвитку студентів та їх вимог до нього (Н. В. Кузьміна); уміння впливати на студентів насамперед словом (С. Л. Бондаренко); узагальнений критерій сформованості комунікативної активності на поведінковому рівні; способи моделювання процесу спілкування і його регуляції (Н. М. Косова); оволодіння вчителем системою психічних і практичних операцій цілеспрямованої взаємодії зі студентами в різних умовах життєдіяльності (Н. І. Плешкова).

Аналіз сутності цього поняття дає змогу встановити, що спільним для всіх тлумачень є те, що комунікативні вміння пов'язують з організацією взаємовідносин, взаємодії в системі "людина – людина". Їх розглядають як інтегральну властивість особистості, в основі якої лежать комунікативні здібності і потреби, вольові якості і характерологічні риси, які формуються в процесі комунікативної діяльності шляхом оволодіння знаннями і навичками та проявляються в здатності ефективно розв'язувати навчально-виховні завдання.

У психології та педагогіці існують також різні підходи до номенклатури комунікативних умінь та складників їх системи. Так, дослідники будують систему комунікативних умінь на основі розуміння спілкування як міжособистісної взаємодії його учасників; з урахуванням компонентів педагогічного спілкування (перцептивний, комунікативний, інтерактивний) та його функцій. Розглянемо структуру комунікативних умінь на основі функцій педагогічного спілкування, яка включає чотири групи вмінь:

1) уміння проектувати педагогічне спілкування: визначати і формувати цілі спілкування, композиційну побудову спілкування; спланувати своє мовлення, свою презентацію; відновлювати у своїй комунікативній пам'яті особливості спілкування з аудиторією; прогнозувати можливі способи й види комунікації; прогнозувати особливості спілкування у нових комунікативних умовах; формулювати яскраві, привабливі цілі комунікативної діяльності та демонструвати шляхи їх досягнення; створити творче самопочуття;

2) уміння встановлювати емоційний і діловий контакт: знайомитися, "подати себе" у спілкуванні; знаходити правильну форму звернення; привернути увагу студентів; налаштуватися на комунікацію з аудиторією; вступати у психологічний контакт з вихованцями; встановлювати візуальний контакт; демонструвати власне ставлення до суб'єктів спілкування (усмішка, інтонація, експресивність рухів); здійснювати оперативний перехід від організаційних процедур до ділової комунікації;

оперативно досягати соціально-психологічної єдності з групою; володіти засобами соціальної перцепції; переборювати стереотипні і ситуативні негативні настанови на окремих студентів; виявляти особисту прихильність до суб'єктів спілкування; розуміти ситуативну внутрішню налаштованість учнів і враховувати її у процесі комунікації; емоційно висловлювати свої думки і почуття; формувати довірливі відносини у зоні взаємодії; володіти вербальними і невербальними засобами комунікації; орієнтуватися в часі й умовах комунікації; впливати на емоційну сферу вихованця;

3) уміння керувати спілкуванням: організовувати простір навчальної взаємодії; спонукати студентів до участі в навчально-пізнавальній діяльності; збудити та виявляти інтерес до суб'єкта спілкування; активно і уважно вислуховувати і чути студентів; делегувати студентові право й необхідність самостійно аналізувати події, факти; правильно розуміти роль суб'єктів спілкування; усвідомлювати, систематизувати і переносити інформацію; цілеспрямовано організовувати спілкування й управляти ним; володіти професійно-педагогічною увагою; встановлювати й підтримувати зворотній зв'язок; залучати вихованців до комунікативної діяльності; визначати внутрішню сутність студента за характером його дій і вчинків; використовувати прийоми акторської техніки; викликати у суб'єктів спілкування почуттєві переживання; виявляти розуміння внутрішнього стану студентів; зосереджувати увагу на позитивному; проявляти толерантність (терпимість до інших); імпровізувати в комунікативній ситуації; не розгублюватися, прагнути до ініціативи у спілкуванні, брати на себе роль лідера; підтримувати діалог і змінювати тему; створювати ситуацію успіху; зберігати достатній рівень самоконтролю; щиро і доброзичливо ставитися до учнів; відчувати позитивні емоції від спілкування;

4) уміння аналізувати спілкування: активно і відсторонено спостерігати за своєю діяльністю; звільнитися від викладацьких амбіцій; сприймати й аналізувати отриману від студента вербальну і невербальну інформацію; вчитися у своїх вихованців.

Кожен блок комунікативних умінь становить відносно стійке утворення, що визначає механізм здійснення комунікативної діяльності. Водночас саме в цьому процесі всі ці вміння мають прояв у взаємозв'язку і взаємодії. Ступінь інтеграції залежить від рівня сформованості кожного вміння і зумовлена особливостями суб'єктів педагогічного спілкування та ситуацій взаємодії.

Висновок. Ефективність педагогічного спілкування значною мірою залежить від того, як педагог володіє комунікативною культурою, що передбачає, зокрема, такі знання й уміння: знати психологію студентського віку та психологічні особливості конкретної студентської аудиторії; об'єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів, адекватно емоційно відгукуватися на них; уміти швидко організувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття (прийоми самопрезентації і динамічного впливу), залучати до активної навчальної роботи всіх студентів; вибирати такий спосіб своєї професійної поведінки, який найкраще відповідав би психологічним особливостям і психічному стану студентів; володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, умінням організовувати діалогічну взаємодію; своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії; аналізувати процес педагогічного спілкування, встановлювати співвідношення мети, засобів і результатів комунікативної взаємодії.

Подальшого дослідження потребують питання технології формування комунікативної культури у викладача вищої школи.

Література

1. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : ТООТК "Петрополис", 1996. – 414 с.
2. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
3. Эльконин Д. Б. Учебная деятельность: место учебной деятельности в жизни подростков-пятиклассников. Возрастные особенности младших подростков / Д. Б. Эльконин. – М., 1967. – 264 с.

УДК 378.14

АНАЛІЗ СИСТЕМ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Ульянова В. С.

У статті проаналізовано системи оцінювання професійної компетентності вчителів та виявлено критерії для перевірки її сформованості в учителів. Автор наголошує на тому, що сучасна освіта повинна готувати компетентних фахівців для роботи у світовому освітньому просторі, тому система оцінювання професійної компетентності повинна бути гнучкою, адаптованою до потреб швидкозмінних вимог до вчителів.

Ключові слова: професійна компетентність, учителі, система оцінювання, критерії.

В статье проанализированы системы оценивания профессиональной компетентности учителей и выявлены критерии для проверки ее сформированности у учителей. Автор отмечает, что современное образование должно готовить компетентных специалистов для работы в мировом образовательном пространстве, поэтому система оценивания профессиональной компетентности должна быть гибкой, адаптированной к быстро изменяющимся требованиям к учителям.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учителя, система оценивания, критерии.

The article gives analysis of assessment systems for evaluating professional teacher competence and reveals criteria for verifying its formation in teachers. The author maintains that modern education should prepare competent specialists for work in the global educational environment, therefore the assessment system of professional competence should be flexible and adapted to the needs of the changeable requirements to the teacher.

Key words: professional competence, teachers, assessment system, criteria.

Постановка проблеми. За оцінками фахівців, у XXI ст. визначальною конкурентною перевагою підприємств та організацій буде компетентність їх персоналу. У розвинених країнах добре розуміють зв'язок між конкурентоспроможністю економіки і рівнем національної системи освіти, тим самим спрямовуючи свої зусилля на розвиток цієї важливої галузі. Саме тому для багатьох країн світу ключовим питанням стало забезпечення високої якості вищої освіти.

Одним із найефективніших методів досягнення цієї мети є використання ідеології загального управління якістю (TQM) і заснованих на ній міжнародних стандартів ISO серії 9000 версії 2000 р. в галузі освіти. Майже 5 тис. навчальних закладів у всьому світі запровадили і сертифікували системи менеджменту якості (СМЯ) відповідно до цих стандартів. Україна поставила за мету інтеграцію до світової і європейської економічної системи. Для цього вона повинна мати адекватну систему вищої освіти, здатну відповідати сучасним вимогам глобалізації, жорсткій конкуренції, інформатизації тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практична реалізація будь-яких реформ неможлива без теоретичного підґрунтя. Останнім часом проблемою отримання якісної об'єктивної інформації в галузі освітньої діяльності зацікавилися педагогічна спільнота, громадськість, фахівці й управлінці різних рівнів. Серед науковців та практиків, які працюють у сфері розробки цієї тематики, можна назвати Л. Збродську, Н. Крупеніну, Т. Лукіну, А. Орлова, С. Подмазіна, Г. Пономарьову, С. Шишова, М. Берещука, Г. Стадника, В. Некоса, К. Левківського, Ю. Сухарнікова, А. Хуторського.

Проблеми розроблення інноваційних технологій навчання розглянуто та проаналізовано такими вченими, як А. Алексюк, А. Андрющук, І. Богданов, М. Гринькова,

О. Зайцев, С. Заславська, Т. Ільїна, В. Козакова, О. Лавренко, Е. Лузик, П. Москаленко, П. Сікорський, М. Чошанов та ін.; використання багатобальної шкали оцінювання – В. Аванесов, В. Беспалько, П. Величко, М. Єрецький, В. Карпов, В. Козаков та ін.

Мета статті – проаналізувати системи оцінювання професійної компетентності вчителів, виявити критерії сформованості професійної компетентності вчителів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта повинна готувати компетентних фахівців для роботи у світовому освітньому просторі. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні як учасниці євроінтеграційних процесів повинна увібрати в себе загальносвітові тенденції трансформації цілей сучасної вищої освіти, що в багатьох розвинених країнах стали прискорювачами економічного зростання, сприяли задоволенню потреб, що зростали, і розкриттю творчого потенціалу особистості, забезпечили впровадження нових інформаційних технологій. На сьогодні українська освіта певною мірою відстає з питань упровадження передових цілей, закономірностей, принципів технологій, що характеризують загальносвітовий освітній простір. Одним з пояснень цього факту може бути те, що процес реформування вітчизняної вищої школи стримується через застосування закладами освіти старих методів управління, недостатнього використання організаційних інновацій і прогресивних форм менеджменту, що базуються на принципах загального управління якістю (TQM). Це, у свою чергу, пояснюється недостатністю необхідних методичних рекомендацій і наукових розробок з упровадження систем управління якістю у вищій школі, відсутністю спеціальних концептуальних моделей якості підготовки випускника ВНЗ, які зважають на специфіку цієї галузі.

Саме зараз проблема підвищення якості освіти стоїть на першому місці, адже випускники – це майбутнє нашої країни, тому розробка і впровадження СМЯ є одним з найбільш актуальних питань і розпочати необхідно саме з нормативного і методичного забезпечення, оскільки це дозволить забезпечити стабільний випуск компетентних фахівців, свідомих членів суспільства, забезпечить поліпшення в структурі управління, підвищить продуктивність, оптимізує витрати, зміцнить імідж та посилить позиції вітчизняних ВНЗ на європейському ринку освітніх послуг.

Світовий досвід. На початку 90-х років ХХ ст., у першу чергу в США і Японії [2], почала застосовуватися методологія TQM в галузі вищої освіти. Сотні університетів розвинених країн світу – США, Канади, Італії, Франції, Великої Британії, Іспанії, Нідерландів, Австралії і багато інших, а також країн, що розвиваються, – Кореї, Малайзії, Тайваню, Польщі, Словенії і тому подібне, розпочали активно запроваджувати принципи TQM у свою діяльність. Результатом цього стало підвищення успішності студентів, поліпшення якості навчальних програм, розширення залучення викладацького складу і персоналу ВНЗ до зростання попиту на випускників [6]. 1990 р. 78 американських інститутів повідомили, що вони вивчають і намагаються впровадити принципи TQM. Через три роки їх вже було більше 180, а 1994 р. понад 200 американських університетів у тій або іншій формі використовували принципи підвищення якості TQM. Серед американських університетів, що досягли суттєвого прогресу завдяки впровадженню принципів TQM, були такі ВНЗ, як Орегонський, Делаварський, Вірджинійський, Арізона, Чикаго, Мерілендський, Рочестерський тощо.

Аналіз аналогічної практики у Великій Британії в середині 90-х років ХХ ст. засвідчив, що її університети порівняно з американськими виявилися гнучкішими щодо впровадження інновацій. Найбільших успіхів відносно впровадження принципів TQM досягли університети Астона, Лідса, Уолверхемптона, Ольстера, Ньюкасла тощо.

Гідним уваги в галузі вищої освіти є досвід Російської Федерації, оскільки процеси, що відбувалися останніми роками в російській вищій школі, значною мірою були властиві і українській освітній галузі.

Як зазначає І. Ільїнський [4], якість вищої освіти в РФ знижується. У той же час конкуренція на ринку освітніх послуг загострюється, і це може спонукати російські ВНЗ шукати шляхи для підвищення якості підготовки випускників. Проблема якості освіти знайшла відображення в "Концепції модернізації російської освіти на період до 2010 року". Російські спеціалісти в галузі вищої освіти шукають шляхи її подальшого розвитку, уважно вивчають світовий досвід, зокрема, впровадження принципів TQM, стандартів ISO 9000 і моделей ділової досконалості. У праці Є. Рузаєва, С. Погребняка [8] наведено приклад упровадження в 1999 р. системи менеджменту якості в політехнічному університеті Томська, що наприкінці 2001 р. була

сертифікована на відповідність стандарту ISO 9001. Запропонована модель системи оцінювання якості освітнього процесу на основі системного і процесного підходів. Ще одним прикладом побудови системи якості у ВНЗ є досвід Тульського державного університету [7]. Система охоплює життєвий цикл підготовки фахівців, який складається з восьми стадій.

На сьогодні в Україні налічується приблизно 1000 ВНЗ, серед яких 18 % університетів, 7 % академій, 10 % інститутів, 15 % коледжів, 30 % технікумів, 20 % училищ усіх форм власності. Відповідно до ст. 22 Закону України "Про вищу освіту" [3] основною метою діяльності ВНЗ є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України. Головні завдання ВНЗ – це здійснення освітньої діяльності, що відповідає стандартам вищої освіти, наукової та науково-технічної, творчої, художньої, культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності, підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, а також забезпечення культурного і духовного розвитку особи, виконання державного замовлення і угод на підготовку фахівців, вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці і сприяння працевлаштуванню випускників.

Держава організовує і контролює процес якісної підготовки фахівців шляхом комплексного оцінювання ВНЗ, використовуючи процедури ліцензування освітньої діяльності, акредитації напрямів, спеціальностей і ВНЗ загалом, державній атестації випускників.

Практика свідчить, що заходи, пов'язані з державною акредитацією, не є достатніми, оскільки навіть виконання ВНЗ усіх вимог законодавства і Державного стандарту освіти (ДСО) не гарантують високої якості освіти і, по суті, є мінімальними орієнтирами, що забезпечують передачу студентам певних об'ємів інформації і знань. У той же час зростання конкуренції на ринку послуг вищої освіти як між державними і комерційними ВНЗ, так і між українськими та іноземними закладами, а також низка негативних чинників, пов'язаних зі скороченням кількості абітурієнтів (загальна кількість набору, що ліцензується, 502 тис. абітурієнтів, причому на сьогодні в Україні народжуваність не перевищує 400 тис. на рік), змушує ВНЗ шукати нові шляхи підвищення якості вищої освіти та підготовки випускників [1].

Вимоги до нормативного забезпечення діяльності СМЯ. Аналіз і порівняння вимог, які повинен виконати ВНЗ в ході акредитації і ліцензування, свідчить про їх схожість з принципами TQM і стандартами ISO 9000, насамперед, орієнтацією на потребу суспільства й інших зацікавлених сторін, необхідністю підготовки висококваліфікованих кадрів, організацією процесу набору, працевлаштування студентів тощо. У цьому сенсі система якості на основі принципів TQM є ефективним інструментом для досягнення мети і головних завдань діяльності ВНЗ, а також успішного проходження процедур ліцензування і акредитації. Таким чином, якщо ВНЗ ставить за мету досягнення високого рівня якості підготовки випускників за допомогою розробки, впровадження і сертифікації власної системи якості, то вимоги до системи управління якістю, встановлені в ДСТУ ISO 9001:2001, є невід'ємними та обов'язковими для виконання.

Відповідно до положень ISO 9000 кожна освітня організація самостійно визначає обсяг необхідної документації. При цьому, виходячи з великого загального обсягу необхідної документації і визначених ВНЗ пріоритетів, доцільно зосередити увагу на детальнішій розробці окремих документів, що сприятимуть досягненню відповідності вимогам законодавства, задоволенню потреб всіх зацікавлених сторін, забезпеченню високої якості підготовки випускників.

Для цього необхідно визначити, які саме документи відображатимуть інтерес для тих, хто їх використовує в своїй роботі. До них можна віднести керівництво, професорсько-викладацький склад, співробітників ВНЗ, представників органів державної і суспільної акредитації, а також представників органів сертифікації систем якості. По суті, загальні вимоги до документації ВНЗ з боку її "споживачів" потрібно трансформувати в перелік конкретних документів, визначаючи при цьому їх рейтинг, тобто важливість.

Для визначення сформованості професійної компетентності вчителів ми пропонуємо проводити моніторинг діяльності роботи вчителів за такими критеріями (див. табл.).

Таблиця
Критерії визначення сформованості професійної компетентності вчителів

№	ПІБ викладача кафедри	Адмін. ре-сурс	Наукова діяльність					Методична робота					Організаційна робота											
		Адмін. посади	Категорії ПВС	Захист дисертації	Видання	Публікації	Конференції, рецензії, доповіді	Керівництво науковою роботою студентів	Підготовка інноваційного проекту	Розробка навчальних планів	Методичне керівництво молодими викладачами	Вивчення та узагальнення передового методичного досвіду	Участь у роботі журі конкурсів, фестивалів тощо	Підготовка і проведення наукових конференцій	Підготовка і проведення студентських опитувань	Участь у роботі редакційної колегії рахового видання	Підготовка документації	Робота в атестаційній комісії	Керівництво:	Виконання обов'язків куратора академічної групи	Участь у профорієнтаційній роботі	Участь у організації та проведенні позанавчальних культурно-масових, спортивних, мистецьких заходів	Участь у перевірці якості навчально-методичного забезпечення	Загальний бал
1																								
2																								
3																								
Загальний бал по кафедрі																								

Розгорнута характеристика кожного пункту представлена в Положенні "Про визначення рейтингу викладачів та кафедр за результатами наукової, методичної та організаційної роботи" [5].

Для визначення рейтингу ВНЗ у цілому Міністерство освіти і науки України разом з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти продовжує апробацію Національної системи рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів. Національна система рейтингового оцінювання є складовою моніторингу вищої освіти, при проведенні якого університет має можливість визначити сильні і слабкі сторони власної діяльності за певними критеріями та проектувати стратегії перспективного розвитку ВНЗ у площині євроінтеграції. Рейтинг як інструмент управління процесами успішного функціонування надає керівництву ВНЗ можливість оцінювання своїх досягнень на університетському, галузевому, регіональному та національному рівнях для формування стратегій успіху з урахуванням досягнень партнерів та системи в цілому за умов достовірної, об'єктивної та точної інформації суб'єктів ранжування.

Рейтинг Міністерства освіти і науки має певні особливості та відмінності, а саме: систему формують усі вищі навчальні заклади III–IV рівнів акредитації незалежно від форм власності, підпорядкування, програм підготовки за напрямами та спеціальностями; система враховує певні ключові рекомендації Берлінських принципів ранжування вищих навчальних закладів; система рейтингу відкрита, прозора та доступна всім суб'єктам ранжування, розробникам та користувачам і ніхто немає права перекривати вільний до нього доступ; рейтинг формується на підставі первинної інформаційної бази, що надається суб'єктами ранжування, базується в основному на статистичних даних і підлягає контролю якості. Глобальний критерій рейтингу є інтегральний рейтинговий індекс, який визначається як сума індексів критеріїв. Чим більший вимір інтегрального рейтингового індексу, тим краща позиція вищого навчального закладу на рейтинговій шкалі. Змістові складові критеріїв формуються на основі результатів діяльності вищого навчального закладу та його потенціалу [5]. Наступною фазою роботи повинна стати розробка власне нормативних документів.

Висновки. За наслідками проведених досліджень можна зробити певні висновки: рекомендувати до застосування у ВНЗ, що ставлять за мету досягнення високого рівня якості своїх випускників за допомогою процедур акредитації і сертифікації – це класичний метод менеджменту якості для створення ефективного норма-

тивного забезпечення. Використовувати у ВНЗ запропонований в ISO 9001:2000 підхід відносно розробки нормативних документів з урахуванням відповідної специфіки. Нормативне забезпечення ВНЗ повинне бути гнучким, адаптованим до потреб швидкозмінної ситуації, а також таким, що дозволить не лише відповідати висунутим вимогам, але і сприяти стійкому економічному розвитку ВНЗ.

Література

1. Віткін Л. Візьміться за впровадження міжнародної системи якості стандарту 150 9000 / Л. Віткін Л. // Синергия. – № 1 (5). – С. 8–11.
2. Джордж С. TQM Всеобщее управление качеством / С. Джордж, А. Ваймерскірх. – СПб., 2002. – 252 с.
3. Закон України "Про вищу освіту" від 17 січня 2002 року № 2984 – ІП.
4. Ильинский И. Качество – ядро образовательного процесса / И. Ильинский // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 22–24.
5. Положення про визначення рейтингу викладачів та кафедр за результатами наукової, методичної та організаційної роботи комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради / уклад.: А. А. Харківська, К. А. Дмитренко, К. Г. Ткаченко ; за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової. – Харків, 2012. – 7 с.
6. Подсыпанина Т. Эффективность и качество бизнес-образования / Т. Подсыпанина // Бизнес-образование. – 2003. – № 1 (14). – С. 184–195.
7. Томский политехнический институт: система менеджмента качества / Е. Рузаев, С. Погребняк, А. Клеников и др. // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 61–63.
8. Спиридонов Я. Разработка модели системы качества ВУЗ / Я. Спиридонов, Е. Савина // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 46, 47.

УДК 378.096:331.107

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Хомік О. М.

У статті розглянуто систему поглядів на проблему формування управлінської культури майбутніх економістів у вищих навчальних закладах. Визначено функції, які повинен виконувати майбутній економіст у процесі професійної діяльності. Розкрито зміст поняття "управлінська культура" та наведено визначення поняття "управлінська культура майбутніх економістів". Охарактеризовано роль та значення використання різноманітних форм та методів навчання у формуванні управлінської культури майбутніх економістів.

Ключові слова: професійна діяльність, управлінська діяльність, управлінська культура, майбутній економіст, мультимедійні технології.

В статье рассмотрена система взглядов на проблему формирования управленческой культуры будущих экономистов в высших учебных заведениях. Определены функции, которые должен выполнять будущий экономист в процессе профессиональной деятельности. Раскрыто содержание понятия "управленческая культура" и приведено определение понятия "управленческая культура будущих экономистов". Описаны формы и методы обучения для формирования управленческой культуры будущих экономистов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, управленческая деятельность, управленческая культура, будущий экономист, мультимедийные технологии.

The article shows a system of views on the problem of forming the management culture in prospective economists at higher educational institutions. The author determines the functions that prospective economists should fulfill in their professional activities, reveals the content of the concept of "management culture" and gives definition of the concept of "management culture of prospective economists". The role and importance of using various forms and methods of teaching in the formation of the management culture in prospective economists are described.

Key words: professional work, managerial work, management culture, prospective economist, multimedia technologies.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в Україні, її орієнтація на інтеграцію у європейський освітній простір та інтернаціональний характер економічних відносин у різних сферах діяльності людини визначили принципово нові пріоритети розвитку системи вищої освіти і вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. У Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття") (1994), Національній доктрині розвитку освіти (2002) наголошено на необхідності забезпечення високої якості професійної освіти, конкурентоспроможності та мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці. Виникає потреба пошуку нових моделей і підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, економічного профілю, від якості знань і умінь яких значною мірою залежить економічний розвиток нашої країни. Вищі навчальні заклади мають забезпечити відповідну підготовку фахівців саме в управлінській сфері, що допоможе сучасному випускнику мати не тільки достатній рівень фахової та організаційно-адміністративної підготовки, але й бути особистістю, наділеною високою управлінською культурою.

Саме тому набула гостроти проблема формування нового суспільного прошарку високопрофесійних економістів, які б володіли управлінською культурою, а також особистісними якостями, які забезпечують здійснення різноманітних видів управлінської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається значний інтерес як в теоретичних, так і практичних наукових працях щодо проблем управління та культури управлінської праці. Так, Л. В. Васильченко висвітлює формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти; Г. А. Дмитренко – формування нової управлінської культури в Україні; Г. В. Єльнікова розкриває проблему управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу; Н. І. Кабушкін і Ю. А. Конаржевський досліджують сутність культури керівника в контексті загального та шкільного менеджменту; С.В. Корольок – розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації; Г. Л. Хаєт характеризує культуру керівника в розрізі корпоративної культури організацій XXI століття; В. В. Олійник і В.В. Медведь розглядають управлінську культуру керівника з позицій цільового управління. Водночас проблема управлінської культури залишається відкритою, не означена і не розкрита у всій її складності з численними взаємозв'язками та тонкощами.

Мета статті – розглянути систему поглядів на проблему формування управлінської культури майбутніх економістів у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Орієнтація України на економічні системи розвинутих країн світу зумовили появу нових вимог щодо формування готовності студентів економічного профілю до майбутньої управлінської діяльності. Пріоритетним напрямом навчання студентів економічних вищих навчальних закладів, на думку К. Є. Рум'янцевої, є творчий характер підготовки, конкурентоспроможність випускників, високий професіоналізм. Сучасні випускники економічних ВНЗ повинні вміти творчо мислити і так само підходити до вирішення економічних проблем [10].

Г. І. Матукова виокремлює такі вимоги щодо професійної компетенції управлінців: знання й розуміння управлінської праці та процесів управління; знання посадових та функціональних обов'язків управлінця, володіння засобами досягнення мети й підвищення ефективності роботи організації; уміння використовувати сучасну інформаційну технологію та засоби комунікації, необхідні в управлінському процесі; володіння майстерністю управління людськими ресурсами; володіння майстерністю творчо формувати зовнішні зв'язки; здатність до самооцінки, вчасно робити правильні висновки й безперервно підвищувати свою кваліфікацію [5, с. 106].

В. В. Острова стверджує, що до сучасних економістів висуваються такі вимоги: здійснення економічної діяльності на підприємстві, яка спрямована на підвищення ефективності і рентабельності виробництва; виконання розрахунків по матеріальних, трудових і фінансових затратах, які необхідні для виробництва і реалізації випущеної продукції; здійснення економічного аналізу господарської діяльності підприємства; визначення економічної ефективності організації праці і виробництва, введення раціоналізаторських пропозицій; ведення обліку економічних показників і результатів виробничої діяльності підприємства, підготовка періодичної звітності [7].

Є. С. Романова звертає увагу на той факт, що видами діяльності економіста є: вивчення економічних відносин, що виникають між людьми в процесі виробництва; збір, обробка, впорядкування інформації про економічні явища і процеси з метою досягнення найвищих результатів діяльності підприємств і організацій; аналіз процесу і результату економічної діяльності, оцінка ефективності та розробка й реалізація заходів щодо їх подальшого вдосконалення; планування діяльності підприємства, його витрат і прибутку; визначення системи праці та заохочень для всіх категорій працівників підприємства; планування, використання ресурсів, витрат підприємства; контроль за виконанням фінансово-господарської діяльності; розрахунок потреби підприємства, організації в кадрах; дослідження причин перевитрат фонду заробітної плати; переробка великих об'ємів інформації, вираженої в цифрах; економічне обґрунтування довідок, періодичної звітності, анотацій та оглядів [9, с. 428].

На нашу думку, основною функцією економіста є розробка і координація виконаних планових завдань на основі статистичної звітності. Крім того, майбутній економіст у процесі професійної діяльності повинен виконувати такі функції:

- здійснення економічної діяльності підприємства, яка спрямована на підвищення ефективності і рентабельності виробництва, якості виробленої і освоєння нових видів продукції; досягнення високих кінцевих результатів при оптимальному використанні матеріальних, трудових і фінансових ресурсів;

- складання бізнес-планів підприємства із забезпечення збільшення об'ємів збуту продукції і збільшення прибутку; визначення економічної ефективності організації праці і виробництва, впровадження нової техніки і технологій, раціоналізаторських пропозицій і винаходів;

- участь у проведенні маркетингових досліджень і прогнозування розвитку виробництва; ведення обліку економічних показників результатів виробничої діяльності підрозділів підприємства, а також облік укладених договорів;

- планування рентабельності підприємства;

- здійснення оцінки роботи кадрів у процесі контролю за їх діяльністю;

- прийняття управлінських рішень у невизначених ситуаціях;

- оцінювання негативних наслідків від прийняття управлінського рішення щодо керування відповідними процесами та системами.

Як зазначає С. Редько, для підготовки фахівців економічного профілю, готових до виконання управлінських завдань в умовах ринкової економіки, необхідно навчитися використовувати природний потенціал кожної особистості. Автор вважає, що з метою підвищення ефективності підготовки фахівців, майбутніх управлінців, необхідно: досліджувати властивості студентів на всіх рівнях структури особистості (психофізіологічному, психічному та соціально-психологічному) та враховувати їх у процесі навчання; спрямувати професійне навчання студентів на підготовку їх до управлінської діяльності; передбачити використання новітніх педагогічних технологій у навчально-виховному процесі з метою розвитку управлінських здібностей студентів; забезпечити закріплення набутих знань та постійний тренінг первинних управлінських навичок [8].

В той же час недостатній рівень професіоналізму та управлінської культури фахівців економічного профілю не лише гальмує поширення організаційної культури, але й стримує організаційний розвиток підприємств, установ, організацій. Тому недостатньо підготовленому, неерудованому керівникові, який не володіє в достатній мірі елементами загальної та управлінської культури, важко, а то й неможливо за своїти елементи культури організації, не кажучи вже про те, щоб бути її активним носієм та пропагандистом у середовищі підлеглих.

Сутність сучасної управлінської культури полягає в її діалогічному характері, попередженні відчуження між суб'єктами управлінської системи, у підпорядкованості їх зусиль, цінностей і відповідальності у досягненні мети, орієнтованої на одержання якісної освіти.

Під терміном "управлінська культура" Л. Васильченко розуміє "цілісну властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника" [2, с. 16].

Поняття "управлінська культура" С. В. Королюк трактує як "різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління [4, с. 88].

Під управлінською культурою майбутнього економіста ми розуміємо динамічне системне утворення, що охоплює сукупність знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей студента, які забезпечують ефективність здійснення різноманітних видів управлінської діяльності.

Підвищення культурного рівня фахівців, за твердженням В. Медведя, має здійснюватися через підвищення культури прийняття рішень, застосування контролю, делегування повноважень, взагалі у виконанні управлінських функцій; також через підвищення власного рівня культури спілкування, поведінки, використання влади, урахування сумісності працівників та їхніх індивідуальних особливостей; покращення стилю керівництва колективом, а саме: формування його демократичних рис [6].

Досліджуючи проблему вдосконалення управлінської підготовки фахівців, Л. Товажнянський і О. Романовський встановили, що її ефективність значною мірою забезпечується використанням інноваційних педагогічних технологій і рефлексивно-інноваційних методів (організаційно-дійові ігри, психологічні практикуми, тренінги) їх підготовки [11].

Об'єктивну необхідність формування справжнього управлінця під час навчання в виші, як підкреслює В. М. Акименко, складають системні знання про цільове створення необхідних і достатніх навчальних можливостей для виконання студентами різних управлінських ролей – від виконавця до керівника, виходячи з особливостей майбутньої професійної діяльності. Своєрідність і контекст умов професійної діяльності майбутнього фахівця, на думку автора, повинні лежати в основі організації процесу навчання у виші [1, с. 3].

Розвиток управлінської культури майбутніх економістів передбачає використання сучасних форм та методів навчання. Освіта, як вважає І. А. Допіра, має орієнтуватись на діяльність, розвивальні технології, які формують у студентів уміння вчитися, оперувати і управляти інформацією, швидко приймати рішення, пристосовуватись до потреб ринку праці (формувати основні життєві компетенції). Світовий процес переходу до інформаційного суспільства, а також економічні, політичні і соціальні зміни, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність прискорення реформування системи освіти [3, с. 108].

Особливого значення при формуванні управлінської культури майбутніх економістів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу потрібно надавати запровадженню інноваційних освітніх технологій, що зумовлюють заохочування студентів до свідомого навчання та мислення, розвитку особистісних якостей та загальних компетенцій. Одним із засобів, що спрямовані на набуття майбутніми економістами вмінь керувати виробничим процесом, орієнтуватись в конкретних ситуаціях, оперативно і творчо вирішувати практичні завдання, є мультимедійні технології.

Як стверджує І. А. Допіра, мультимедійні програми можуть забезпечити принципово нову якість освіти: обмін інформацією між студентом і технічною системою проходить у діалогічній формі, сама комп'ютерна технологія забезпечує нові можливості щодо організації паралельного навчання і контролю знань, надає реальну можливість практичного впровадження індивідуалізованого навчання. Форми практичного використання мультимедійних програм можуть бути різноманітними. Мультимедійні матеріали можуть використовуватись перед вивченням навчального матеріалу як вступ до теми, як матеріал для самостійного опрацювання навчальної інформації, як засіб контролю і самоконтролю якості та повноти знань студентів тощо [3, с. 109]. Використання мультимедійного навчального середовища на заняттях, стверджує автор, сприяє формуванню понять, відпрацьовуванню навчальних умінь та навичок, контролю та самоконтролю; засвоєнню навчального матеріалу, організації індивідуальної роботи студентів. Систематичне і цілеспрямоване використання мультимедійних навчальних програм під час навчання істотно впливає на якість знань і рівень пізнавальної активності, змінює характер взаємовідносин між викладачем і студентом [3, с. 109].

Аналіз системи поглядів щодо формування управлінської культури особистості дозволяє дійти висновку, що формування управлінської культури у майбутніх економістів має здійснюватись з урахуванням особливостей управлінської діяльності. При цьому підготовка студентів має базуватись на цінностях управлінської діяльності, інформаційних технологіях професійної підготовки.

Висновки. Таким чином, професійна підготовка майбутнього економіста у вищому навчальному закладі спрямована не тільки на підготовку фахівця, який володіє технічними, правовими, фінансовими та економічними знаннями, але й на озброєння їх знаннями, уміннями і навичками, а також особистісними якостями, які забезпечують ефективність здійснення різноманітних видів управлінської діяльності. Якість формування управлінської культури фахівців економічного профілю залежить від запровадження форм і методів активного навчання у вищих навчальних закладах.

У перспективі планується дослідження формування управлінської культури майбутніх економістів засобами мультимедійних технологій.

Література

1. Акименко В. М. Управленческая культура личности как социально-педагогический феномен системы высшего профессионального образования : автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Акименко В. М. – Липецк, 2001.

2. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Васильченко Л. В. – Т., 2006. – 20 с.
3. Допіра І. А. Підвищення ефективності комунікативної взаємодії викладача та студентів під час використання мультимедійних технологій / І. А. Допіра // Якість освіти: фактори формування і технології підтримки. – Одеса : ОНЕУ, 2013. – 144 с.
4. Королюк С. В. Управлінська культура керівника школи / С. В. Королюк // Постметодика. – 2003. – № 5–6. – С. 85–88.
5. Матукова Г. І. Використання професійних ситуацій і проектів на заняттях у вищій школі економічного профілю / Г. І. Матукова // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – 2009. – Вип. 166. – С. 106–110.
6. Медведь В. В. Розвиток управлінської культури професійно-технічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Медведь В. В. – Луганськ, 2007. – 20 с.
7. Островая В. В. Формирование коммуникативной компетентности у будущего экономиста [Електронний ресурс] / В. В. Островая. – Режим доступу: teoria-practica.ru/-5-2012/pedagogics/ostrovaya.pdf. – Назва з екрана.
8. Редько С. Розвиток особистості студента – майбутнього економіста в процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] / С. Редько. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/npo/2005_2/Redko.pdf. – Назва з екрана.
9. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
10. Рум'янцева К. Є. Підготовка майбутніх економістів до розв'язування творчих фахових завдань засобами моделювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Рум'янцева К. Є. – Вінниця, 2009. – 20 с.
11. Товажнянський Л. Керівник – професіонал нової формації (Нові аспекти удосконалення вищої технічної освіти на сучасному етапі) / Л. Товажнянський, О. Романовський // Вища освіта України. – 2002. – № 1. – С. 34–38.

УДК 378.0011.3

**ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПРОГРАМА ТА МЕТОДИКА
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Цвєткова Г. Г.

У статті висвітлено мету, програму, методи, етапи та умови проведення експериментального дослідження феномену самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей; з'ясовано, що вирішальна стратегія експерименту полягає в тому, що професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей набуває ефективності, якщо воно моделюється відповідно до науково обґрунтованих теоретико-методичних засад професійного самовдосконалення викладачів вишу; обґрунтовано вибір емпіричних методів дослідження згідно з критеріями, показниками та рівнями професійного самовдосконалення викладачів вишу.

Ключові слова: професійне самовдосконалення, викладач гуманітарних спеціальностей, етапи, методи, умови експериментального дослідження.

В статье раскрыта цель, программа, методы этапы и условия проведения экспериментального исследования феномена самосовершенствования преподавателей гуманитарных специальностей; выяснено, что определяющая стратегия эксперимента состоит в том, что профессиональное самосовершенствование преподавателей гуманитарных специальностей эффективно, если оно моделируется в соответствии с научно обоснованными теоретико-методическими основами профессионального самосовершенствования преподавателей; обозначен выбор эмпирических методов исследования соответственно с критериями, показателями и уровнями профессионального самосовершенствования преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: профессиональное самосовершенствование, преподаватель гуманитарных специальностей, этапы, методы, условия экспериментального исследования.

The purpose, program, methods, stages and conditions of experimental research into the phenomenon of self-improvement of humanities teachers are described in the article; it has been established that the essential strategy of the experiment lies in the fact, that the professional self-perfection of humanities teachers will be effective, if it is modeled in accordance with the scientifically-grounded theoretical and methodological foundations of professional self-perfection of higher school teachers. Choice of empirical research methods according to the criteria, indicators and levels of professional self-perfection of higher school teachers is substantiated in the article.

Key words: professional self-perfection, humanities teacher, stages, methods, conditions of experimental research.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Становлення нової освітньої парадигми в українському соціумі відбувається в умовах глобалізації, фундаменталізації вищої освіти. Складною залишається проблема збереження й розвитку духовних пріоритетів, формування особистості в межах системи вищої освіти, що здатна до саморозвитку, самоосвіти. Це створює передумови для модернізації вищої педагогічної освіти, пошуків шляхів набуття індивідом особистісних та соціальних якостей на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Викладач вищої школи повинен уміти розвивати й підтримувати власні мотиви самовдосконалення у сфері професійної діяльності, використовуючи при цьому засоби діагностики власних здатностей і здібностей до педагогічної професії, і, відповідно, вносити корективи до цілей і завдань професійної життєтворчості. Кардинальні зміни в сучасній вищій школі пов'язані з особливостями особистості викладача, педагога, ученого, методиста – людини, яка має адекватне метатеоретичне уявлення про важливі проблеми психолого-педагогічної науки. Потенціал саморозвитку викладача вищого навчального закладу, його інтелект та духовність повинні використовуватися суспільством повною мірою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Важливість означеного феномену самовдосконалення підтверджують фундаментальні дослідження, присвячені розвитку особистості фахівців у контексті особистісно орієнтованої освіти (Г. Бал, І. Бех, О. Бондаревська, С. Подмазін, В. Рибалко, М. Чобітько). Дослідження ціннісної мотивації ґрунтовно розкрито у працях Б. Ананьєва, В. Давидова, А. Леонтьєва, А. Деркача, Н. Кузьміна-Гаршина, І. Лотова, М. Ларіонової. Заслужують на увагу дослідження А. Айзенберга, Л. Буєва, Г. Глезермана, А. Громцева, І. Донцова, С. Єлканова, С. Ковальова, О. Кочетова, О. Малихіна, Л. Рувінського, Г. Сєрикова, у яких виявляється співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, виховання й самовиховання, освіти й самоосвіти.

Разом із тим питання професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей у вишах залишається не до кінця розробленим та обґрунтованим.

Формулювання **мети статті** полягає в розкритті та висвітленні програми і методики експериментального дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі створення креативно-розвивального простору та педагогічної технології професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей та експериментальної перевірки ми виходили з положень, окреслених Державною національною програмою "Освіта" ("Україна XXI століття"), головною метою якої є "створення життєздатної системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей **постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації**" [1]. Більше того, основним стратегічним напрямком цитованої національної програми є визначення стратегії на підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня, що ґрунтується на принципах безперервності освіти, відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності в навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти на процес, що триває упродовж усього життя людини.

Експериментальне дослідження здійснювалося з урахуванням того, що "педагогічний експеримент – комплексний багатоконпонентний метод дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки імовірності гіпотези, теоретичних конструкцій, уточнення окремих висновків наукової теорії, який є ієрархічно організованим і контрольованим процесом науково-педагогічної діяльності" [3, с. 28]. У процесі здійснення експерименту дотримано низку вимог, серед яких найбільш важливими були: вимога терміну здійснення експерименту (бралися до уваги тривалість експерименту, здійснення корекції організації та відтворення результатів експерименту); обґрунтування експериментальної бази дослідження, яка складалася з кількох вищих навчальних закладів; визначення організаційних вимог проведення експериментальної роботи; підтримки умови, що забезпечують схожість та незмінність освітніх процесів у експериментальних та контрольних групах; систематичний вимір, реєстрування, оцінка, класифікація частоти та інтенсивності подій експериментального процесу; вимога систематичної обробки фактичного матеріалу [2; 3; 4; 5].

Апробація експерименту здійснювалася на базі Донбаського державного педагогічного університету.

Охарактеризуємо мету, програму, методи, етапи та умови проведення експериментального дослідження. Головним напрямом представленого експерименту, окресленого метою, гіпотезою та завданнями нашого дослідження, було з'ясування теоретико-методичних засад професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів. Вирішальною стратегією стало те, що професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей набуває ефективності, якщо воно моделюється відповідно до науково обґрунтованих теоретико-методичних засад професійного самовдосконалення викладачів вишу, а саме: сукупності базових понять, концепції, концептуально-теоретичної моделі, педагогічних умов, критеріїв ефективності професійного самовдосконалення, технології та педагогічних закономірностей професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей, що розкривають сутність і особливості реалізації

акмеологічного, системно-синергетичного, аксіологічного, компетентнісного, цілісного, особистісно орієнтованого, герменевтичного підходів. При цьому ми спиралися на комплексну природу експерименту, у якому реалізуються декілька функцій: перевіряється істинність теоретичних тверджень дослідника, оновлюється зміст педагогічної науки, по-іншому пізнається сутність узаємозв'язків педагогічних явищ, висувуються нові припущення, факти тлумачаться із погляду сьогодення [3, с. 29]. Під час підготовки та проведення експерименту ми керувалися такими принципами: виходити з об'єктивності та зумовленості педагогічних явищ; забезпечувати цілісний підхід у вивченні педагогічних явищ і процесів; вивчати явище (у нашому випадку професійне самовдосконалення) у його розвитку та взаємодії з іншими явищами; зважати на те, що експеримент є комплексним методом дослідження, який має бути адекватним сутності предмета (теоретико-методичних засад), що вивчається [3, с. 29].

Експериментальна частина дослідження мала на меті: 1) перевірку результатів упровадження розробленої концептуально-теоретичної моделі самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей; 2) розробку теоретико-методичного забезпечення, педагогічних умов, педагогічної технології та їх упровадження в освітній процес вищої школи; 3) виявлення рівня самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей.

Метою експериментального дослідження стала перевірка ефективності моделі самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей та педагогічних умов професійного самовдосконалення. Експеримент тривав протягом 2005–2013 років, було перевірено ефективність та результативність спроектованої моделі та створеної педагогічної технології.

Зауважимо, що педагогічне дослідження передбачало: 1) науковий, теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного самовдосконалення, окреслення базових характеристик самовдосконалення; 2) виокремлення специфіки, структури, етапів та особливостей професійно-педагогічного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей; 3) розробку концептуально-теоретичної моделі самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей із урахуванням індивідуального простору розвитку; 4) організацію експериментально-дослідної роботи (створення програми експерименту, розроблення методики та технології експерименту, попереднє оцінювання очікуваних результатів, констатувальний та формувальний етапи експерименту); 5) обґрунтування педагогічних умов здійснення самовдосконалення; 6) створення теоретико-методичного забезпечення професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей; 7) розробку педагогічної технології самовдосконалення викладачів вищої школи; 8) проведення контрольного зрізу за наслідками експериментальної роботи, виявлення загальних тенденцій самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей; 9) узагальнення даних формульованого етапу експерименту для оцінки ефективності кінцевого результату – сформованої потреби в безперервному самовдосконаленні, досягненні духовної цілісності, вершин професіоналізму, трансценденції, суб'єктності, сформованих рівнів компетентності до професійного самовдосконалення; 10) визначення подальших перспектив розвитку технологій, що забезпечують самовдосконалення викладачів вишу.

На першому констатувальному етапі було визначено такі завдання:

- створення матеріального, кадрового, методичного, фінансового, мотиваційного, організаційного забезпечення експерименту;
- вивчення початкового стану проблеми самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей;
- виявлення первісного рівня професійного самовдосконалення, ставлення до нього, причин успішності викладача вищої школи, проектування програми експерименту.

На другому формульовальному етапі здійснювалася реалізація концептуально-теоретичної моделі, розроблених теоретико-методичних засад та авторської педагогічної технології. На аналітико-узагальнювальному етапі відбувалася обробка й аналіз отриманих результатів, фактів, їхня інтерпретація згідно з розробленою програмою та методикою. Причому йшлося про те, що експеримент повинен відповідати принципу достовірності, а саме: в експерименті брала участь оптимальна кількість випробуваних; зверталася увага на достовірність методик дослідження;

отримані результати статистично оброблялися. Результати першого та другого етапів експерименту осмислювалися, порівнювалися, оцінювалися й на цій підставі доходили висновків про ефективність упровадження концептуальної моделі та технології. Зазначимо, що в процесі проведення експерименту постійно зіставлялися отримані проміжні результати з вихідною позицією, уточнювався та корегувався хід дослідження. Під час проведення експерименту ми орієнтувалися на такі основні критерії оцінювання результативності:

- наявність науково обґрунтованої програми реалізації експерименту (визначення проблеми, формулювання гіпотези, постановка мети і завдань, розроблення основних етапів експерименту);

- наявність продуктів експериментальної діяльності (розроблення нових прийомів, методик, технологій, форм);

- розроблення і впровадження методик відстеження процесу та результату експерименту [3, с. 34].

Отже, розроблені структурно-логічні етапи дослідження відображають основні фази організації та проведення експерименту.

Під час дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей було використано методичний алгоритм. Підкреслимо, що визначені методологічні основи дослідження, вивчення особливостей, специфіки професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей зумовило вибір емпіричних методів дослідження відповідно до критеріїв, показників та рівнів професійного самовдосконалення викладачів вишу. Методичну базу дослідження представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Методична база дослідження

Компоненти та критерії професійного самовдосконалення	Основні емпіричні показники професійного самовдосконалення	Методики дослідження
1	2	3
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Пізнавальний інтерес, виражені потреби та мотиви самовдосконалення, ціннісне ставлення до педагогічної професії, здатність до самообмеження, цілеспрямованість, гуманістична спрямованість, вираженість суб'єктності	Опитувальник особистісної орієнтації (Personal Orientation Inventory) Е. Шостром; модифікований варіант методики незавершених речень щодо визначення мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів вищої школи; анкета щодо визначення усвідомлених мотивів професійного вдосконалення та особистісного розвитку викладачів вишу; методика В. І. Моросанової, Є. М. Коноз "Стиль саморегуляції"; методика Куна–Мак-Партланда "Хто я?"; модифікований варіант методики Г. В. Ложкіна "Який я викладач"; модифікований варіант методики визначення суб'єктивної значущості особистісного розвитку (розробка Бондарчук)

1	2	3
<i>Інтелектуально-когнітивний</i>	Рівень педагогічної свідомості; критичне педагогічне мислення; наявність знань про структуру, етапи, закономірності, складові професійного самовдосконалення; активність у пошуках шляхів самовдосконалення; психолого-педагогічна ерудованість	Методика визначення ієрархії мотивів професійного вдосконалення викладачів ВНЗ; методика діагностики здатності викладача до саморозвитку (модифіковано на основі опитувальника Т. І. Шамової); анкета для визначення рівня педагогічної свідомості, наявності знань про складові професійного самовдосконалення викладача; діагностика професійних та індивідуальних якостей викладача ВНЗ
<i>Операційно-діяльнісний</i>	Якість самовдосконалення; наявність здібностей та умінь самості; самостійність; вольова урегульованість; гнучкість та оригінальність процесів самовдосконалення	Методика вивчення комунікативних і організаторських здібностей (КОЗ-2); методика самооцінки особистості за С. Будассі; методика діагностики взаємозв'язку педагогічної та наукової діяльності викладача ВНЗ; методика вивчення вольових якостей особистості (опитувальник ВЯО); анкета на вивчення наявності умінь самості (авторська розробка)
<i>Рефлексивно-трансцендентний</i>	Здатність до професійно-педагогічної рефлексії; здатність до самопізнання, самоконтролю, самоідентифікації; здатність підноситися над буденністю, розглядати себе з позицій покращення; виявлення й усунення бар'єрів самовдосконалення з метою руху вперед	Тест-опитувальник для визначення рівня особистісної рефлексії (І. Стеценко); методика рефлексивності А. Карпова; опитувальник "Рефлексивні позиції викладача"; методика для визначення рівня розвитку професійної рефлексії викладача, модифікована методика "Духовний потенціал особистості" (Є. Поміткін)
<i>Креативний</i>	Самоактуалізація; активність у генеруванні педагогічних ідей; здатність створювати нову педагогічну дійсність, розвиток уяви, фантазії, парадоксальності мислення	Визначення рівня самоактуалізації особистості (опитувальник Джонса і Крендалла); методика "Креативний потенціал", тест дивергентного мислення; тест "Чи здатні ви фантазувати" (І. Леонова)

Підкреслимо, що в методичний інструментарій увійшли такі методи: спостереження, експеримент, бесіда, анкетування, психодіагностичні тести, експертна оцінка, статистичні методи.

Метод спостереження використовувався для первинного збору психолого-педагогічної інформації про викладачів гуманітарних спеціальностей. Спостереження здійснювалося систематично, під час проведення експериментальної роботи, у різних умовах професійної діяльності.

Метод бесіди полягає в тому, що за допомогою вербальної комунікації отримується психолого-педагогічна інформація про особливості, суттєві ознаки професійного самовдосконалення. Означений метод дозволяє з'ясувати потрібні дані, уточнити деталі ставлення до особистісного самовдосконалення.

Анкетування як один з найбільш поширених методів діагностики дозволило обстежити в стислий термін значну кількість респондентів – викладачів вищої школи. Воно проводилося за розробленими анкетами та характеризувалося різноманітністю, всеохоплюючим масштабом питань для об'єктивної оцінки явища, що досліджувалося. Анкетування використовувалося для вивчення рівнів, компонентів та критеріїв професійного самовдосконалення, його якості, гнучкості та оригінальності, думок, настроїв, поглядів, рівня педагогічної компетентності. Отриманий матеріал піддавався статичному опрацюванню й аналізу.

Метод психодіагностичних тестів використовувався для отримання кількісно-якісних показників професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей за допомогою застосування вимірювально-описових методик. Під час проведення психодіагностичних тестів було дотримано такі основні вимоги: наявність логічно обґрунтованого комплексу апробованих тестових завдань; чітка стандартизація; валідність інструменту виміру; наявність системи оцінювання та інтерпретації отриманих результатів; жорстка регламентація процедури обстеження.

Метод експертних оцінок використовувався як процедура отримання емпіричних даних від спеціально відібраних експертів за ознаками їхнього професійного статусу (ректори, проректори, завідувачі кафедр), які надавали необхідну інформацію про професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей.

Статистичні методи, або методи прикладної математичної статистики, використовувалися для обробки експериментальних даних. Основна мета застосування – підвищення обґрунтованості висновків із приводу впровадження теоретико-методичних засад професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей, оцінка значущості та спрямованості змін, що відбуваються в процесі формування потреби професійного самовдосконалення, виявлення основних факторів, що впливають на цей процес. Завдяки статистичним методам було здійснено вимірювання випадкових величин й обґрунтування розрахункових методів над цими величинами, виявлено статистично значущі відмінності між рівнями самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей.

Висновки. Отже, враховуючи сучасні вимоги до вищої професійної освіти та особистості викладача ВНЗ, було розроблено програму, методику та етапи дослідно-експериментальної роботи щодо самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей. Експеримент передбачав перевірку впровадження відповідної моделі та створення науково-методичного забезпечення й педагогічної технології на основі практико-орієнтованої проєктувальної діяльності. При цьому під час дослідження професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей було використано методичний алгоритм, представлений у статті. Визначені методологічні основи дослідження, вивчення особливостей, специфіки професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей зумовило вибір емпіричних методів дослідження відповідно до критеріїв, показників та рівнів професійного самовдосконалення викладачів вишу, що становить підґрунтя подальшого наукового пошуку.

Література

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Володар Викторович Краевский, Елена Викторовна Бережная. – М. : Издательский центр "Академия", 2006. – 400 с.
3. Панасенко Е. А. Зміст і структура експерименту як методу наукового дослідження у теорії та практиці вітчизняної педагогіки (1945–1991 рр.) / Еліна Анатоліївна Панасенко // Рідна школа. – 2011. – № 11. – С. 28–33.
4. Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах / под ред. А. П. Беляевой. – М. : Высш. шк., 1991. – 158 с.
5. Якса Н. В. Педагогічні теорії, системи і технології : курс лекцій / Н. В. Якса. – 2-ге вид., доп., перероб. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 251 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 81'373:81'255.2:6

**ПОДОЛАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ТРУДНОЩІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Бараненкова Н. А.

У статті обмірковується питання підвищення ефективності навчання іноземної мови в технічному виші та формування в студентів умінь використання іноземної мови для практичної роботи за фахом. Аналізується явище інтерференції та даються рекомендації щодо подолання труднощів, пов'язаних із засвоєнням студентами фахової терміносистеми.

Ключові слова: інтерференція, хибні друзі перекладача, термін.

В статье обсуждается вопрос повышения эффективности обучения иностранному языку в техническом вузе и формирования у студентов навыков использования иностранного языка для практической работы по специальности. Анализируется явление интерференции и даются рекомендации по преодолению трудностей, связанных с усвоением студентами профессиональной терминосистемы.

Ключевые слова: интерференция, ложные друзья переводчика, термин.

The article is a consideration of the question of how to raise effectiveness in teaching a foreign language at higher technical educational institutions and to build students' skills of using a foreign language for professional purposes. The author analyzes the phenomenon of interference and suggests recommendations for overcoming difficulties of mastering professional terminology.

Key words: interference, translator's false friends, term.

З розширенням міжнародної співпраці кардинальним чином змінилися вимоги працедавців до випускників вишів, у тому числі нелінгвістичних спеціальностей. Будучи ієрархію професійних компетенцій будь-якого фахівця, слід ураховувати, що особливе місце приділяється іншомовному професійному спілкуванню, а також умінню розвивати свою професійну компетенцію через опрацювання сучасної спеціалізованої літератури. Тому важливо навчити майбутнього фахівця знаходити спеціальні джерела іноземною мовою, відбирати роботи з певної тематики, працювати з довідковою літературою, що сприятиме його професійному розвитку і досягненню кар'єрних цілей. З цією метою потрібний перегляд підходів до викладання іноземних мов у технічних навчальних закладах, зокрема, посилення прагматичної спрямованості та урахування професійних інтересів майбутніх фахівців. Таким чином, знання іноземних мов стає одним із ключових чинників конкурентоспроможності молодого фахівця.

Характерною рисою розвитку сучасної науки є остаточне набуття англійською мовою статусу мови світової науково-технічної літератури. Вивчення питань перекладу науково-технічної літератури, яка відрізняється науковим стилем і стилем офіційних документів, часто потребує аналізу тексту, що сприяє оволодінню технічною адекватного перекладу. Ця тема є актуальною у теорії перекладу ще й тому, що із зростанням науково-технічних контактів з іншомовним світом збільшується кількість доступних англійських джерел з різних галузей промисловості. Внаслідок цього переклад науково-технічної літератури з англійської на українську (російську) мову вимагає від спеціаліста знання лексичних, граматичних та стилістичних особливостей науково-технічних текстів, оскільки поруч з інтернаціональними словами, що певною мірою є помічниками перекладача, доволі часто трапляються і "хибні

друзі перекладача", які створюють певні лексичні труднощі при перекладі. Ця проблема не нова в сучасному перекладознавстві, її протягом тривалого часу розглядало багато вчених-лінгвістів [1; 2; 3; 8; 10 та ін.], але вони не дійшли згоди щодо термінології для описання даного лексичного явища та класифікації так званих "хибних друзів перекладача". Враховуючи важливість питання формування в студентів навичок перекладу літературних джерел іноземною мовою, метою даної статті є спроба проаналізувати лексичні особливості науково-технічних текстів та дати рекомендації щодо подолання труднощів, пов'язаних з мовними інтерференціями.

Переклад відрізняється від інших видів мовленнєвої діяльності тим, що здійснюється в умовах двомовності. Безперечно, найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетенції є використання текстів зі спеціальності, які є невеликими за обсягом, доступними за змістом, насичені термінологією, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, що характерні для мови спеціальності. В. Н. Комісаров говорить про переклад як про "відчуження створеного відрізка мовлення з відповідною частиною оригіналу", про "свідоме чи інтуїтивне співставлення двох мов" [4, с. 5]. Переклад можна визначити як поетапний процес декодування повідомлення з вихідної мови, переробки отриманої інформації та подальшого її кодування засобами вхідної мови. Але не потрібно зводити процес перекладу до механічного знаходження міжмовних відповідностей. Саме через намагання студентів передати, перш за все, значення окремих слів і відбувається більшість перекладацьких помилок. Адже мова – це система, а не хаотичність слів. Викладачам слід наголошувати на тому, що переклад здійснюється не лише з мови на мову, а ще й з культури на культуру. Встановити пряму еквівалентність між словами та конструкціями двох мов неможливо, оскільки семантично і функціонально знаки двох мов не співпадають. Дослівний переклад без осмислення тексту в цілому часто призводить до його викривлення. До того ж дотримання лише словникового значення ускладнює процес сприйняття іншомовного тексту: сповільнює темп читання, порушує логічність викладення думки та зміст тексту.

Студенти, навіть при високому рівні володіння іноземною мовою, найчастіше припускаються помилок, причиною яких є міжмовна інтерференція – вплив системи рідної мови на іноземну. Лексична інтерференція – втручання лексики однієї мовної системи в іншу, що зазвичай призводить до буквализму. І. М. Кузнєцова під лексичною інтерференцією розуміє "двостороннє (у плані вираження і в плані змісту) зближення лексичних одиниць однієї або різних мов, обумовлене їхнім, в першу чергу, фонетичним, а звідти й семантичним, вживанням, що призводить до мимовільного (стилістичного) порушення мовної норми" [6, с. 57]. Так, наприклад, слово *magazine* сприймається як *магазин*, а не *ілюстрований журнал*; *intelligent* перекладають як *інтелігентний*, а не *розумний*. Цей список "хибних друзів перекладача" можна продовжити.

Слова, які асоціюються або ототожнюються в мові джерела та в мові перекладу у зв'язку з подібністю в плані вираження, а в плані змісту або за вживанням неповністю відповідають, або навіть повністю не відповідають одне одному, отримали у французькому мовознавстві назву "faux amis du traducteur" – "фальшиві (хибні) друзі перекладача". Цей термін закріпився й в англійському ("translator's false friends"), а також українському і російському мовознавстві. Термін "фальшиві (хибні) друзі перекладача" (далі – ФДП) має ту перевагу, що дозволяє описати всі слова даного типу, не обмежуючись поодинокими випадками. В широкому сенсі ФДП є проявом психолінгвістичного змішування мов, а саме – інтерференції.

В англійській та українській мовах слова такого типу нараховують кілька тисяч і в більшості випадків становлять прямі чи опосередковані запозичення із спільного джерела. Часто це інтернаціональна або псевдоінтернаціональна лексика чи паралельні утворення від таких запозичень. І. В. Корунець зазначає, що, стикаючись з ФДП в англійській та українській мовах, ми найчастіше маємо справу з багатозначними словами, які є характерною рисою сучасної англійської мови і менш властиві українській [5]. Так, слово *conductor* має кілька значень: *кондуктор* (трамвая, автобуса); *провідник*, *гід*; *керівник* (фірми); *диригент*; *провідник* (фіз.); *провід* (ел.); *блискавковідвід*; *напрямна жила* (геол.). Як видно, з усіх слів лише одне має спільну мовну форму й лексичне значення в українській і англійській мовах (*conductor* – *кондуктор*). Усі інші значення, виражені англійським *conductor*, є проявом

інтерференції, або ФДП. Той факт, що часто подібні англійські слова характеризуються більш розгалуженою семантичною структурою, ніж відповідні українські слова, має важливі наслідки для перекладацької практики: переклад міжмовних омонімів з англійської мови на українську приховує в собі більше можливих помилок, ніж переклад таких слів з української на англійську. Тому важливо націлити студентів на те, що необхідно не лише завчати термін у значенні, в якому вони побачили його в одному тексті, але й запам'ятовувати його переклад в усіх галузях, що дає словник, і навіть відтінки значення.

Серед причин виникнення ФДП у сфері науково-технічної термінології Е. Ф. Скороходько визначає основні: 1) використання однакових слів у різних мовах при утворенні термінів шляхом переносу назви; 2) асоціації первинного значення зі схожими ознаками різних об'єктів термінування; 3) надання переваги в різних мовах різним сторонам змістової структури міжнародних термінів [9]. Д. С. Лотте виділяє такі причини: 1) надання слову технічної визначеності; 2) звуження значення (перенос терміна з родового поняття на видове); 3) розширення значення; 4) зміщення значення за аналогією; 5) перенос терміна за зовнішньою аналогією [7].

Як зазначалося раніше, різні вчені, що досліджували проблему ФДП, пропонують різну їх класифікацію. Загалом усі ФДП умовно можна поділити на наступні групи:

1) повні псевдоінтернаціоналізми – тип ФДП, до якого належать слова мови джерела, подібні за звуковою або орфографічною формою до слів мови перекладу, але цілком відмінні від них за лексичним значенням: *data* – дані (а не *дата*), *matrass* – колба (а не *матрац*);

2) часткові псевдоінтернаціоналізми (напівінтернаціоналізми) – слова в мові джерела і в мові перекладу, що в одній і тій самій формі можуть бути як інтернаціоналізмами, так і ФДП: *operation* – операція і робота, дія, *technique* – техніка і метод, спосіб. В даній групі виділяють такі підгрупи: а) слово мови джерела співпадає із словом мови перекладу не в усіх значеннях, а лише в одному. Англ. *instrument* має значно ширше значення, ніж укр. *інструмент*, і може означати *знаряддя, прилад, агрегат*; б) у слова мовою перекладу є значення, якого немає у слова мовою джерела. Слово *фокус* має в українській два значення: *точка, в якій предмет при розгляданні його крізь оптичний прилад має найчіткіший обрис і магія як вид розваг*. Англ. *focus* вживають тільки на позначення першого поняття, а для другого значення українського слова вживається англ. *trick*; в) і слово мови джерела, і слово мови перекладу мають інші значення, крім тих, що співпадають. Укр. *кореспонденція*, крім спільного з англ. *correspondence* значенням *лист*, має значення *замітка в газеті про поточні події*, якого немає в англійського слова. У свою чергу, *correspondence* має своє додаткове значення – *відповідність, відношення, аналогія*;

3) лексиколізовані форми множини окремих слів, які мають значення, відмінні від форм однини: *industry* – промисловість, *industries* – галузі промисловості, *work* – робота, *works* – завод;

4) пароніми – слова, неповністю подібні за формою, але які можуть викликати фальшиві асоціації та їх ототожнення, незважаючи на розбіжності їхніх значень: *affect* – впливати, *effect* – здійснювати; *current* – струм, *currant* – смородина;

5) ФДП, що становлять назви одиниць виміру, співзвучні в мовах джерела і перекладу, але різні за позначеною кількістю: *ton* – метрична тонна (=1000 кг); брит. *довга тонна* (=1016 кг); амер. *коротка тонна* (=907,2 кг).

Останнім часом в англійських, а особливо американських періодичних виданнях, науково-технічних журналах спостерігається процес термінологізації загально-вживаної лексики, тобто з'являються загально-вживані слова в новому значенні, головним чином у таких галузях науки і техніки, як космонавтика, ракетна техніка, авіація, автоматика, електроніка та обчислювальна техніка. З тих галузей, де вони виникають, ці слова переходять в інші галузі науки та техніки. Подібні процеси відбуваються в тому числі із загально-вживаними словами-інтернаціоналізмами. Однак через те, що в науково-технічній літературі вони набувають нових значень, це призводить до серйозних помилок при перекладі, і дані слова перетворюються на ФДП. Наприклад: *symptoms* – ознаки; *proposal* – вирішення, запропонована ідея; *candidate* – варіант, тип, вид, засіб. Іноді перекладні словники (оскільки вони описують або загально-вживану лексику, або ж тільки термінологію) навіть не фіксують загальнонаукові значення таких слів, що робить їх переклад особливо складним.

При перекладі науково-технічної літератури ФДП не тільки часто дезорієнтують студентів, які ще погано володіють мовою, але часом можуть вводити в оману й тих, хто має достатній рівень знань, і, навіть, спеціаліста-філолога. Необхідно орієнтувати студента на те, якщо він стикається в тексті оригіналу зі словом, подібним за формою до певного українського слова, це має бути йому попередженням уважніше поставитись до аналізу англійського слова з тим, щоб не припуститись помилки через неврахування всіх його значень.

Насамкінець хочеться підкреслити, що наслідки втручання елементів однієї мовної системи в іншу при мовному контакті можуть бути як негативними, про що свідчать вищенаведені приклади, так і позитивними, що сприяє досягненню адекватного перекладу. Увага вчених-методистів зосереджена, головним чином, на явищі негативної інтерференції, її прогнозуванні та попередженні. Наша стаття, не претендуючи на вичерпне вирішення всіх питань, що виникають при вивченні "хибних друзів перекладача", спрямована на висвітлення тільки деяких істотних аспектів розглянутої проблеми, що є приводом для подальшого дослідження.

Література

1. Акуленко В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка / Валентина Васильевна Акуленко. – Харьков : Изд-во Харьков. ун-та, 1972. – 215 с.
2. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English <=> Russian / Т. А. Казакова.– СПб. : "Издательство Союз", 2001. – 320 с. – (Серия "Изучаем иностранные языки").
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В'ячеслав Іванович Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2002. – 564 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода: лингвистические аспекты / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
5. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (англійською і українською мовою) / Ілько Вакулович Корунець. – К. : Вища школа, 1998. – 175 с.
6. Кузнецова И. Н. О лексическом смешении, или интерференции / И. Н. Кузнецова // Вестник Московского университета. Сер. 9 "Филология". – 07/2005. – № 4. – С. 55–64.
7. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов : монография / Дмитрий Семенович Лотте ; предисл. Т. Л. Канделаки, С. В. Гринева. – М. : Наука, 1982. – 149 с.
8. Пумпянский А. Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы (лексика, грамматика, фонетика, упражнения) / Алексей Леонидович Пумпянский. – М. : Наука, 1968. – 488 с.
9. Скороходько Э. Ф. Вопросы перевода английской технической литературы (перевод терминов) / Эдуард Федорович Скороходько. – К. : Киевский университет, 1960. – 91 с.
10. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 214 с.

УДК 378.147

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Борисенко В. В.

У статті обґрунтовано необхідність удосконалення форм, методів, технологій навчання української мови в сучасній вищій школі. Автором розглянуто інноваційні форми проведення лекцій, основні традиційні та нові методи навчання мови на економічних факультетах ВНЗ.

Ключові слова: комунікативні тренінги, ігрові форми навчання, технологія, кейс-метод.

В статье обосновано необходимость усовершенствования форм, методов, технологии обучения украинскому языку в современной высшей школе. Автором рассмотрены инновационные формы проведения лекций, основные традиционные и новые методы обучения языку на экономических факультетах вузов.

Ключевые слова: коммуникативные тренинги, игровые формы обучения, технология, кейс-метод.

In the article the necessity of improving the forms, methods and technology of teaching the Ukrainian language in modern higher school is substantiated. The author considers innovative forms of conducting lectures, the main traditional and new methods of language teaching at Economic faculties in higher education institutions.

Key words: communication trainings, forms of teaching through play, technology, case method.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Оновлення змісту курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)", посилення уваги до вивчення державної мови у вищих навчальних закладах, практичної спрямованості в навчанні мови як обов'язкової дисципліни, а також визначення багатоаспектних завдань щодо формування професійних компетенцій майбутніх спеціалістів засобами мови й мовлення сприяли вдосконаленню основних форм, методів вивчення курсу, технологій навчання, збагаченню їхнього внутрішнього змісту, збільшенню обсягу годин – кредитів від 54/1,5; 72/2 до 108/3, що, у свою чергу, активізувало ті аспекти й механізми, які забезпечують формування мовної особистості й стимулювання її пізнавальних можливостей, розвиток професійно комунікативної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Проблема сучасних технологій навчання у ВНЗ – одна з актуальних у сучасній методиці. Вона є об'єктом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, методистів (Я. І. Бурлака, І. Я. Лернер, І. П. Підласий, А. В. Хуторський, О. І. Пометун, І. М. Дичківська, Н. Б. Голуб, С. О. Караман, Р. Раул та ін.).

Актуальність статті полягає в необхідності ефективного вибору сучасних технологій навчання.

Мета статті – запропонувати продуктивні форми роботи на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).

Організаційними формами роботи у процесі вивчення основного курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" та спецкурсів обрано: лекційні, практично-семінарські заняття, захисти пропонованих проєктів, проведення лінгвістичних "круглих столів", дискусій, рольових і сюжетних ігор, тренінгів, які є важливими формами розвивального навчання, сприяють удосконаленню професійного спілкування на задану тему, підвищують інтерес до створення і розв'язання тестових завдань тощо.

Ми спираємося на запропонований О. Любашенко підхід до проєктування процесу навчання української мови у вищій школі, що реалізується через комплекс лінгводидактичних стратегій (рецептивно-мовленнєвого спілкування; продукування текстів; репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення; контактено-комуніка-

тивної мовленнєвої взаємодії у формі монологічних та діалогічних текстів тощо) і значною мірою доповнює сучасний методичний інструментарій вищої школи [3].

Нам імпонують думки Н. Голуб щодо впровадження в практичну діяльність видів спілкування, варіювання засобів впливу залежно від особливостей аудиторії, використання прийомів наочності. Інноваційна перебудова навчального процесу у вишах значною мірою впливає на характер форм, методів і засобів навчання, у тому числі й лекції. Практика, як зазначає дослідниця, підтверджує продуктивність нових її видів: лекції-діалогу, проблемної, інструктивної, узагальнювальної, бінарної, лекції теоретичного конструювання, лекції-ділової гри. Ефективності названих типів лекцій сприяють такі прийоми: з'ясування ключових питань попередньої лекції, привернення уваги студентів до змісту лекції за допомогою ключових фраз, постановка проблемних запитань і завдань, спільна пошукова діяльність тощо [2].

Однією з пріоритетних лекційних форм, які забезпечують розвиток професійно-комунікативних умінь і навичок студентів, на думку Т. Симоненко, є лекція-візуалізація, оскільки така форма сприяє більш успішному сприйняттю й запам'ятовуванню навчального матеріалу. Ефективною практичною формою, що сприяє процесу вдосконалення фахових умінь студентів, є комунікативні практикуми, під час яких забезпечується розвиток складових цілісного утворення, відбувається трансформація мовнокомунікативної діяльності в напрямку до покращення якості її репрезентації через усне та писемне комунікативне мовлення. Серед оптимальних форм контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів є колоквиуми. Дослідниця справедливо зазначає, що систематичне проведення колоквиумів дає змогу проконтролювати не тільки якість теоретичної і практичної підготовки, а й проілюструвати інтегративні зв'язки між виучуваними дисциплінами [5].

Загалом у визначеннях сучасних педагогів, лінгводидактів зазначається, що методи навчання – це способи пов'язаної діяльності того, хто навчає, і тих, кого навчають, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, навичками і вміннями, реалізуються завдання розвитку та виховання, формується світогляд, професійно-мовна компетентність [1; 4, с. 117–133].

У лінгводидактиці на сьогодні відомі класифікації методів навчання мови за джерелом знань, рівнем пізнавальної діяльності, способом взаємодії (учителя й учнів, викладача та студентів).

Сучасні українські лінгводидакти (З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Караман, О. Любашенко, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Симоненко та ін.) виокремлюють такі способи взаємодії (учителя й учнів, викладача та студентів) у процесі навчання мови: розповідь-слухання, сприймання, конспектування; обмін думками з теми, бесіда; спостереження над мовним матеріалом; самостійне опрацювання матеріалу; виконання системи вправ і завдань; науково-дослідна робота.

У методичці навчання мови загальноприйнятими визнано такі методи: усний виклад матеріалу (розповідь, пояснення); бесіда; спостереження над мовою; робота з підручником, словниками; метод вправ.

У педагогіці дидакти виділяють такі методи навчання: пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний); репродуктивний; проблемний виклад; частково-пошуковий (евристичний); дослідницький.

Наявність різних класифікацій у системі методів навчання мови свідчить про постійний науковий пошук, нагромадження й теоретичне узагальнення педагогічного досвіду словесників, дослідження методів на різних можливих системних рівнях.

У нашому дослідженні основними методами навчання української мови (за професійним спрямуванням) визначено як традиційні, так й інноваційні: лекція, проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий метод, спостереження над мовою, експеримент, дослідницький метод, метод моделювання, кейс-метод, інформаційно-комунікаційні технології, комунікативні тренінги.

У виборі ефективних технологій навчання української мови (за професійним спрямуванням) нами враховано специфічні умови системи вищої освіти економічного профілю, мети і завдань навчальної дисципліни.

В основу взаємодії учасників навчального процесу з різним рівнем інтерактивності й управління навчальним процесом нами покладено сучасні інноваційні технології навчання (інформаційно-комунікаційні (комп'ютерні), ігрові, тренінгові).

Інформаційно-комунікаційні (комп'ютерні) технології сьогодні є одним із провідних засобів досягнення конкурентних переваг, тому розгляд ролі та значення сучасних інформаційних технологій на освітньому ринку є доволі актуальним. Для з'ясування переваги взаємозв'язку освітніх та інформаційних технологій нами визначено зміст цих понять.

Освітні технології нами тлумачаться як система діяльності викладача і студента, що ґрунтується на відповідній ідеї, принципах організації та взаємозв'язку цілей, змісту і методів освіти.

У науковому обігу виокремлюють ігрові технології (гра, ділова гра), комп'ютерні технології (комп'ютеризація навчання), діалогові технології, пов'язані зі створенням комунікативного середовища (педагогічна взаємодія), тренінгові технології, інтерактивні технології.

Інформаційно-комунікаційні технології в навчанні – це процес підготовки і передачі інформації тому, кого навчають, через комп'ютерну техніку і програмні засоби.

Для реалізації інформаційно-комунікаційних технологій навчання нами розроблено комп'ютеризовані й електронні навчальні посібники, різноманітні моделі контролю рівня підготовленості студентів, комп'ютерні практикуми і навчальні тренажери, термінологічний словник-мінімум для електронних навчальних завдань.

Одним із прикладів ефективних освітніх технологій сьогодні є інтерактивні технології навчання, зокрема кейс-технології, або метод аналізу ситуацій, які успішно й широко застосовуються в зарубіжжі, у вітчизняних вишах поки що тільки розвиваються. Щоправда, в останні два-три роки кейс-метод стає достатньо популярним засобом у викладанні та бізнес-середовищі. Застосування кейс-технологій у навчанні передбачає такі цілі: розвиток навичок аналізу і критичного мислення, поєднання теорії й практики, представлення прикладів управлінських рішень, що приймаються; аналіз різних позицій та поглядів; формування навичок оцінювання альтернативних варіантів в умовах невизначеності.

Найбільш виразним прикладом кейс-технологій, що активізують процес навчання, є метод кейсів.

Метод ситуаційного навчання (кейс-метод), за Ю. Сурміним, розглядається як неперервний процес, спрямований на систематичний, цілеспрямований опис, вивчення, аналіз об'єктів реальної дійсності, що використовується не стільки для засвоєння знань, скільки для формування нових психолого-педагогічних і професійних якостей та вмінь. Для викладача ж – це засіб творчого навчання [6, с. 190–195]. Провідною є роль кейс-методу в практичній підготовці майбутніх фахівців економічної галузі в аспекті формування їхньої мовленнєвої компетенції. Зазвичай, у ВНЗ студент здобуває знання й оволодіває відповідною методологією, практичного ж досвіду в нього майже немає. Кейс-метод дозволяє подолати цей недолік, оскільки націлює на використання теорії, оволодіння методологією та інструментарієм набуття досвіду. Систематичне застосування в навчальному процесі кейс-методу, або кейс-ситуації, на нашу думку, доцільно використовувати в професійній мовленнєвій підготовці студента-економіста, якому в подальшій практичній діяльності доведеться приймати відповідні управлінські рішення.

Одержані практичні результати переконують, що ефективність застосування кейс-методу в навчально-виховному процесі залежить безпосередньо від якості пропонованих для вирішення студентам-економістам змодельованих професійних ситуацій, пов'язаних із їхньою майбутньою виробничою діяльністю.

Моделювання професійної ситуації передбачено на заняттях спецкурсів: "Основи культури спілкування", "Культура професійного мовлення", оскільки такий вид роботи потребує знань з фахових дисциплін і є одним з ефективних засобів розвитку креативного мислення студентів-економістів та підготовки їх до виробничої практики.

Ефективними в реалізації зазначених технологій визначено ігрові форми навчання, які сприймаються студентами з великим інтересом, оскільки спрямовані на підвищення ефективності професійного спілкування. Активно пропонуються тренінги з когнітивної орієнтації, що передбачають проведення дискусій на теми: "Роль реклами в бізнесі", "Я – банкір", "Психологічний вплив реклами", "Якби я був керівником...", "Роль мови в процесі управління", "Чи потрібна професія мерчандайзера?", "Які якості необхідні менеджерів, а які – економістів?", "Яким повинен бути лідер?"

Значну увагу приділено проектуванню роботи над мовленням учасників дискусії, їх поведінкою (коректною, некоректною), використанню невербальних засобів спілкування. Комунікативні тренінги допомагають студентам реалізувати потреби в професійному спілкуванні. Для проведення комунікативних тренінгів нами запропоновано такі теми: "Що таке щастя?", "Проблеми сучасної освіти", "Мрію я словами відмикати людське серце..." (Л. Забашта), "Заговори, щоб я тебе побачив" (Сократ), "Роль економічної освіти у вашому житті", "Конкуренція. Яка вона?", "Сучасний банкір", "Просування новинки на закордонний ринок", "Як впливає марка товару на споживача?", "Звітна доповідь", "Укладання угоди", "Перевірка фірми податківцями", "Зустріч з інвестором", "Створіть бренд".

Продуктивними визначено види робіт, які супроводжуються відеозаписом з подальшим аналізом ситуації, вивченням мовлення учасників, проведенням словникової роботи з професійної термінології.

Упровадження сучасних технологій навчання, зокрема моделювання професійної ситуації, в економічному ВНЗ під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням) та пропонування спецкурсів є необхідним аспектом успішного оволодіння професійною мовно-мовленнєвою компетенцією.

Такий підхід до вибору ефективних методів і технологій навчання, форм діяльності, способів взаємодії викладача і студента дозволяє оптимізувати процес навчання української мови (за професійним спрямуванням), поліпшити організацію індивідуальної, групової, колективної діяльності студентів-економістів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, вивчення української мови (за професійним спрямуванням) з використанням сучасних методів та форм навчання створює для студентів вищих навчальних закладів унікальні можливості: здобути уміння і навички орієнтуватися у сферах офіційно-ділового усного й писемного мовлення, опанувати особливості мовної системи, специфіку використання різних мовних одиниць залежно від сфери та мети вживання, долучитися до вироблення мовних, мовленнєвих, комунікативних норм професійного спілкування.

Література

1. Вооглайд Ю. Как систематизировать методы образования взрослых / Юло Вооглайд // Методы в деле повышения квалификации : сб. науч. тр. – Таллинн : Валгус, 1986. Т. 2. – 1986. – С. 283–287.
2. Голуб Н. Б. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення лексикології в школі / Н. Б. Голуб // Освіта Донбасу. – 2003. – № 1 (96). – С. 18–21.
3. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі : монографія / Олеся Вадимівна Любашенко. – Ніжин : ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2007. – 296 с.
4. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Ревмира Сергеевна Пионова. – Мн. : Высш. шк., 2005. – 303 с.
5. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
6. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості / Юрій Петрович Сурмін // Глобалізація й Болонський процес: проблеми і технології : монографія. – К. : МАУП, 2005. – С. 173–199.

УДК 378.147

ОЦІНЮВАННЯ ГРУПОВОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Гагіна Н. В.

Стаття присвячена проблемі оцінювання проектної діяльності студентів на занятті з іноземної мови. Автор розкриває особливості оцінювання групової проектної роботи, аналізує його різні способи, виявляючи переваги та недоліки. Підкреслюється важливість оцінювання групового процесу, пропонуються критерії взаємооцінювання групової проектної роботи студентів на занятті з іноземної мови.

Ключові слова: оцінювання, проектна діяльність студентів, груповий процес, взаємооцінювання.

Статья посвящена проблеме оценивания проектной деятельности студентов на занятии по иностранному языку. Автор раскрывает особенности оценивания групповой проектной работы, анализирует его разные способы, показывая преимущества и недостатки. Подчеркивается важность оценивания группового процесса, предлагаются критерии взаимооценивания групповой проектной работы студентов на занятии по иностранному языку.

Ключевые слова: оценивание, проектная деятельность студентов, групповой процесс, взаимооценивание.

The article deals with the issue of assessing students' project work in the foreign language classroom. The author considers some peculiarities of assessing group project work, analyzes its different ways, identifying advantages and disadvantages. The importance of assessment of group process is highlighted; the criteria of peer assessment of group project work in the foreign language classroom are offered.

Key words: assessment, students' project work, group process, peer assessment.

Постановка проблеми. Нова освітня система, перебуваючи в постійному розвитку, спрямовує свої наукові пошуки на створення нових ефективних методів, педагогічних технологій, що підвищують мотивацію навчання, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку творчості та інтелектуальних здібностей, професійній та особистісній самореалізації майбутніх фахівців.

Особистісно орієнтований, діяльнісний, розвивальний і креативний підходи до навчання у вищій школі зумовлюють активне застосування проектного методу навчання.

Проектна діяльність є сукупністю навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють самостійно вирішити навчальну проблему з обов'язковою презентацією реального, практичного результату, оформленого у той чи інший спосіб [3].

Актуальність використання проектування в системі освіти зумовлена низкою переваг, серед яких особливого значення набувають особистісна спрямованість навчального процесу, висока мотивація навчання, орієнтація на самоосвіту, інтеграція знань з різних предметних галузей, глибоке осмислення студентами набутих знань, дослідницький пошук, розвиток творчого потенціалу, надбання соціально важливих навичок і вмінь комунікації, продуктивної взаємодії, конструктивного вирішення проблем тощо.

Аналіз останніх досліджень. Численні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, методистів свідчать про дієвість та ефективність застосування методу проекту під час вивчення іноземної мови. Особливості організації та реалізації проектної діяльності на занятті з іноземної мови досліджують Е. Г. Арванітопуло, Т. Ф. Жиденко, І. О. Зимня, В. В. Копилова, І. В. Коршунова, Є. С. Полат, І. С. Сергєєв, І. М. Шелавіна та ін. Використанню методу проектів у навчанні іноземної мови професійного спрямування присвячені роботи Ю. М. Жилияєвої, О. В. Кіршової, С. П. Кожушко, В. В. Стрільця, О. Б. Тарнопольського, В. В. Тітової, М. В. Цигульової та ін.

Поділяємо думку науковців, які зазначають, що проектування ідеально підходить для навчання мови професійного спрямування, оскільки виконання проектів дозволяє створити умови максимально наближені до умов майбутньої професійної діяльності; підвищити позитивну процесуальну мотивацію тих, хто навчається, завдяки практичному характеру навчальної діяльності, спрямованої на досягнення цілком конкретних наочних результатів; формувати навички і вміння самонавчання; одночасно розвивати і вдосконалювати навички та вміння іншомовної мовленнєвої діяльності й підвищувати професійні знання; інтегровано формувати всі види мовленнєвої діяльності (читання, слухання, говоріння та письмо) [4].

Досвід переконує, що важливим етапом реалізації проектної діяльності є її оцінювання. Проблему оцінювання результатів навчальних проектів розглядають В. В. Гузєєв, Д. Жак, П. С. Лернер, С. О. Сисоєва, Т. Хатчинсон, І. Д. Чечель, І. М. Шелавіна та інші, проте недостатня розробленість зазначеного питання потребує подальшого дослідження, що пов'язано з його багатоаспектністю та варіативністю.

Мета статті – здійснити аналіз різних способів оцінювання групових проектів, запропонувати критерії взаємооцінювання групової проектної роботи на занятті з іноземної мови.

Оцінювання проектної діяльності відбувається відповідно до загальних дидактичних засад оцінювання навчальних досягнень студентів у вищій школі, що передбачає реалізацію таких функцій: виховної, яка полягає у впливі аналізу й оцінки навчальної діяльності на формування в студентів низки соціально-психологічних якостей; розвивальної, що виявляється в позитивному впливі оцінювання на розвиток психічних процесів особистості; навчальної, яка забезпечує зворотний зв'язок і сприяє поглибленню, розширенню та вдосконаленню знань, умінь і навичок студентів; діагностичної, що передбачає виявлення прогалин у підготовці студентів; стимулювальної, яка зумовлена бажанням студентів отримати оцінку результатів навчальної діяльності, що, у свою чергу, стимулює їх до активної пізнавальної діяльності; коригувальної, яка полягає в тому, що на основі виявленого рівня знань, умінь і навичок, утруднень, недоліків, причин неуспішності вживаються заходи щодо усунення прогалин у знаннях і компетенціях; прогностичної, сутність якої полягає в тому, що викладач отримує інформацію для оцінки результатів своєї праці, методики, для подальшого їх удосконалення; контрольної, що дає можливість визначити рівень знань, умінь, навичок і компетенцій студентів, забезпечити об'єктивність оцінювання [2].

Безперечно, оцінювання є важливою невід'ємною складовою навчального процесу, конструктивним зворотним зв'язком, за допомогою якого студенти отримують інформацію про свої навчальні досягнення; мотиваційним стимулом, що спонукає їх до вдосконалення й розвитку. Воно не обмежується виявленням недоліків та помилок, а розглядається як критичний аналіз навчальної діяльності, спрямований на покращення її якості.

Практика показує, що процес оцінювання групової проектної діяльності студентів є завжди непротиставним і суперечливим з огляду на такі особливості: по-перше, оцінці підлягає не тільки результат, а й процес групової роботи, який складно контролювати, особливо якщо проект виконується в позанавчальний час; по-друге, якість результату проектної діяльності не завжди свідчить про успішність групової співпраці; по-третє, кожен учасник повинен отримати об'єктивну оцінку відповідно до його внеску в спільний проект, тому важливим завданням для викладача постає вибір способу оцінювання.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити чотири основні способи оцінювання групових проектів:

- 1) усі члени групи оцінюються однаковим балом за спільно виконаний проект;
- 2) учасники отримують оцінку за індивідуально виконану частину спільного проекту;
- 3) студентам виставляються дві оцінки, які підсумовуються: одна – за індивідуально виконане завдання, інша – за результат спільного проекту;
- 4) учасники отримують бал, який самостійно розподіляють між собою відповідно до внеску в проект [1; 5; 6].

Наголосимо на тому, що кожен із зазначених способів оцінювання має як недоліки, так і переваги. Так, отримання однакового бала всіма членами групи, з

одного боку, активізує групову роботу, з іншого, призводить до того, що деякі студенти недооцінюються або переоцінюються, оскільки слабка робота одних може бути замаскована старанною роботою інших. Окрім того, студенти мають різний рівень мовної підготовки, тому такий спосіб оцінювання може викликати невдоволення більш підготовлених студентів.

Оцінювання індивідуальної роботи кожного учасника проекту вирішує проблему об'єктивності оцінки, підвищує індивідуальну мотивацію навчання, проте такий спосіб не сприяє груповій співпраці, а взаємозалежність завдань може уповільнювати роботу інших студентів, до того ж певну складність для викладача може становити рівноцінний розподіл завдань.

Спосіб підсумовування балів, отриманих за індивідуальну роботу і за результат спільного проекту, є доцільним та ефективним, оскільки учасники проекту спрямовують свої зусилля і на виконання індивідуального завдання, і на активну співпрацю в групі для отримання найкращого результату спільної діяльності. Наприклад, якщо проектну діяльність студентів оцінити в 100 балів, 60 % становить оцінка за результат проекту (результатом проекту, виконаного іноземною мовою, може бути газета, брошура, реферат, доповідь, твір, відеофільм, презентація PowerPoint, Web-сторінка тощо) і 40 % – індивідуальна оцінка студента за презентацію своєї частини проекту. Для надання більшої ваги груповому процесу викладач може збільшити процентне відношення на користь групової оцінки, наприклад, 80 % становить оцінка, яку отримує група за результат своєї проектної діяльності, і 20 % становить індивідуальна оцінка студента. Цей спосіб оцінювання є комплексним і вимагає від викладача ретельного планування, розробки і розподілу матеріалу між учасниками.

Спосіб, за якого студенти самостійно розподіляють між собою бали відповідно до участі та внеску кожного члена у спільний проект, ґрунтується на взаємооцінюванні в групі, яке є важливим інструментом, що дозволяє викладачеві отримати інформацію про продуктивність групового процесу, виявити здатність студентів ефективно співпрацювати в команді, дізнатися про особистий внесок кожного учасника в проект.

Як і будь-який інший, цей спосіб оцінювання також має свої переваги й недоліки. Взаємооцінювання, з одного боку, позитивно впливає на груповий процес, розвиток навичок співпраці, підвищує індивідуальну мотивацію студентів та сприяє взаємонавчанню, дає можливість розвивати навички рефлексії, критично оцінювати власну роботу, а з іншого, може мати негативний вплив на стосунки в групі, призводити до конфліктних ситуацій. Тому важливо, щоб оцінювання інших учасників проекту студенти здійснювали самостійно, без обговорення в групі, що значно підвищить його об'єктивність. Взаємооцінювання групової проектної роботи здійснюється на основі заздалегідь розроблених і обговорених зі студентами до початку проекту критеріїв.

Пропонуємо критерії для взаємооцінювання групової проектної роботи на занятті іноземної мови (див. табл. 1).

Безумовно, вибір того чи іншого способу оцінювання буде залежати від навчальної мети, типу проекту, його кінцевого результату, умов проведення, індивідуальних особливостей студентів та багатьох інших чинників.

Спираючись на власний досвід використання методу проектів на заняттях іноземної мови, зауважимо, що саме груповий процес має дидактичну цінність, що зумовлено низкою причин: студенти активно залучаються до іншомовної комунікативної взаємодії; підвищується їхня мотивація вивчення іноземної мови; створюються умови для творчої самореалізації у співпраці; розвивається ініціативність, критичне мислення, адекватна самооцінка, виховуються важливі соціальні навички взаємодії; добре організована груповою роботою є більш продуктивною порівняно з індивідуальною, а її результат є детальніше розробленим та більш креативним.

Висновки. Отже, груповою проектною діяльністю студентів потребує: оцінювання як кінцевого результату, так і процесу, що призводить до цього результату; використання різних способів оцінювання, у тому числі взаємооцінювання, яке значно підвищує об'єктивність оцінки, активізує групову співпрацю, сприяє розвитку рефлексії, критичного мислення у студентів, підвищує відповідальність за навчання.

Таблиця 1

Peer Assessment of Group Project Work

Use the following grades to respond to the questions below 4 – very well (A); 3 – well (B); 2 – well enough (C); 1 – to some extent (D); 0 – not at all (F)				
How well have your partners:	St. A	St. B	St. C	St. D
been actively involved in all aspects of the project				
consistently worked towards group goals				
demonstrated co-operative skills (communicating effectively with one another, allowing everyone to participate, trying to keep people working together, showing interest and respect for others views, listening attentively, encouraging partners to seek new information and participate in discussion, asking for help and helping other students to understand the material, providing effective feedback to other members, resolving disagreements in a constructive way, showing empathy to other people's feelings, etc.)				
produced creative and useful ideas for developing a high-quality group project product				
actively discussed raised issues related to the topic of the project				
asked questions to improve their own understanding, explained their thinking and opinions				
expressed one's ideas clearly remaining focused on the topic				
elaborated on others' ideas				
offered fully thought out solutions to the group through the process of research and development of the project				
worked with a lot of sources, used dictionaries and other reference materials in English				
created and contributed materials, provided a great deal of information related to the topic				
thoroughly done the work assigned by the group				
volunteered to take responsibility				
demonstrated individual accountability				
completed the work on time				
reported their findings to the group				
shown a real understanding of the material in English				
contributed to decision-making process				
maintained a professional approach to the development of the project				
actively participated in producing the final result of the project				
Total				

Література

1. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сборник рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр проблем развития образования. – Мн. : Пропилеи, 2001. – С. 121–140.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с. – (Вища освіта XXI століття).
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
4. Тарнопольський О. Б. Проектна методика навчання іноземних мов для спеціальних цілей у немовних вишах / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко // Функціональна лінгвістика. – 2011. – Т. 2, № 2. – С. 220–222.
5. Getting the most from groupwork assessment [Електронний ресурс] / Assessment Standards Knowledge exchange Oxford Brookes University, Business School. – Режим доступу:
http://www.brookes.ac.uk/aske/documents/Obu123_GroupWork%5B1%5D.pdf. – Назва з екрана.
6. Lejk M. A survey of methods for deriving individual grades from group assessments / M. Lejk, M. Wyvill, S. Farrow // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 1996. – Vol. 21, № 3. – P. 267–280.

УДК 378.146

ТЕСТУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ

Гриник Б. С., Пилипів О. Г.

Розглянуто питання ефективності тестування в умовах кредитно-модульної системи. Висвітлено переваги та недоліки тестового контролю в оцінюванні рівня знань студентів. Обґрунтовано необхідність удосконалення тестових методик.

Ключові слова: тестування, педагогічна діагностика, якість освіти.

В статье рассматриваются вопросы эффективности тестирования в условиях кредитно-модульной системы. Освещены преимущества и недостатки тестового контроля при оценивании уровня знаний студентов. Обоснована необходимость усовершенствования тестовых методик.

Ключевые слова: тестирование, педагогическая диагностика, качество образования.

The authors consider the efficacy of testing in conditions of the credit-module system. The article highlights advantages and shortcomings of testing in assessment of student knowledge and substantiates the necessity of improving the methods of testing.

Key words: testing, pedagogical diagnostics, quality of education.

Постановка проблеми. Початок ХХІ ст. позначився стрімкими трансформаціями в житті суспільства та прийняттям нової освітньої парадигми, що зумовила суттєву перебудову всього навчально-виховного процесу, зорієнтованого на формування у майбутніх фахівців потреби у знаннях, гнучкого та креативного мислення, в умінні самостійно набувати досвіду і навичок, отримувати доступ до бурхливого потоку наукової інформації. Сучасні високі технології створюють необмежені можливості для нових відкриттів. І завдання вищої освіти – навчити студентів жити у світі, який швидко змінюється. В епоху "медіанасиченого" суспільства викладачеві належить роль дозувальника інформації та керівника навчанням. Його мета – допомогти студентові перетворити інформацію на знання, викликати інтерес до навчання, забезпечити високу мотивацію, що є стимулом безперервного здобуття знань та самоосвіти. На сучасному етапі у викладачів існує безліч різних способів підвищити ефективність навчання, з-поміж них технологічні методи (тести, аудіовізуальні презентації PowerPoint, онлайн-бібліотеки, відеоматеріали, словники й енциклопедії, наукова та навчальна література в електронному форматі тощо).

Тестовий контроль становить форму оцінювання знань, умінь і навичок. Це дає змогу виявити не лише рівень досягнень студентів, а й структуру знань, ступінь їхнього відхилення від норми. У розвинутих країнах світу використання тестових технологій – невід'ємна частина програми розвитку освіти, а проблема якості педагогічних вимірювань – актуальна тема наукових досліджень і дискусій.

Аналіз досліджень та публікацій. Тестологія як теорія тестів із своїми методами наукового дослідження з'явилась на початку ХХ ст. Великий внесок у розвиток тестових технологій зробили зарубіжні педагоги А. Binet, Т. N. Simon, N. E. Gronlund, L. Bachman, R. Brennan, С. А. Spearman, А. Anastasi, J. А. Arter, А. R. Zara, R. W. Wood, Н. Shulman, Е. Rohaan, G. Rasch, R. L. Linn, а також російські вчені П. Блонський, М. Бернштейн, В. Аванесов, В. Звонніков, А. Майоров, М. Челишкова, А. Шмельов, Ш. Амонашвілі, В. Беспалько, П. Кляйн, В. Хлебніков та ін. В Україні над цією проблемою працювали І. Булах, Л. Коваленко, Л. Парашенко, М. Барна, В. Шпильовий, Л. Прокопенко, С. Гриб, А. Кузьмінський, Ю. Триус, Л. Фігурська. Актуальність, теоретична значущість і водночас недостатній рівень дослідження сучасної теорії контролю знань на основі застосування тестових технологій визначили проблематику дослідження.

У статті маємо на меті: 1) узагальнити та систематизувати погляди вчених щодо застосування тестових методик; 2) обґрунтувати необхідність удосконалення тестових методик для ефективного оцінювання знань та моніторингу за якістю освіти.

Виклад основного матеріалу. Європейський вектор розвитку вітчизняної освіти становить важливу складову загального процесу євроінтеграції України. Важкий крок на цьому шляху – модернізація й адаптація вищої освіти до європейських стандартів відповідно до засад Болонського процесу [5, с. 190], кінцевою метою якого є "висока якість вищої освіти, її гармонізація та прозорість, створення стандартів освіти та системи забезпечення якісної підготовки фахівців" [3, с. 4].

Розв'язання згаданих завдань потребує запровадження нових ефективних методів управління педагогічним процесом: оптимізацію контролю навчальної роботи студентів (розвиток інноваційних засобів, методів і технологій оцінювання її результатів, співвідносних із міжнародними стандартами); зростання вимог до якості викладання дисциплін; забезпечення необхідного обсягу теоретичних знань та практичних навичок і вмінь, удосконалення процесів моніторингу за якістю освіти; формування сучасного інформаційного та навчально-методичного комплексу викладання кожної дисципліни; забезпечення всіх учасників навчального процесу й споживачів його результатів максимально об'єктивною і надійною інформацією про якість освіти.

Новий освітній стандарт переносить акценти основної освітньої програми зі змістової сторони дисциплін (знання, уміння та навички) на очікувані результати, виражені у компетенціях (лат. *competere* – відповідати, досягати, прагнути) – здатності успішно діяти на засадах практичного досвіду, вмінь та знань у процесі розв'язання фахових завдань. Для цього необхідно чіткіше визначити основні компоненти знань у межах кожної дисципліни, врахувавши їх значущість для майбутньої професійної діяльності.

Педагогічна діагностика покликана оптимізувати процес особистісно орієнтованого навчання. Для цього використовують різні види контролю навчальної роботи студентів "як важливого засобу управління процесом навчання" [2, с. 176]: вибіркоче поточне усне опитування; колоквиуми, письмове фронтальне опитування; тестова перевірка знань та умінь студентів у процесі поточного, рубіжного та підсумкового модульного контролю тощо.

Тестування належить до ефективних інструментів контролю рівня знань студентів. У широкій інтерпретації термін "тестування" – це тестовий метод, результат тестування й інтерпретація результатів тестування. Відповідно до мети тести розподіляють на: 1) тести для вхідної діагностики; 2) тести для управління навчальною діяльністю; 3) тести для організації самостійної роботи; 4) тести для підсумкового контролю; 5) адміністративне тестування.

Тести об'єктивного контролю рівня освітньо-фахової підготовки є стандартизованою методикою визначення відповідності, досягнутого внаслідок освітньо-фахової програми рівня знань, умінь та навичок і компетенцій випускника ВНЗ вимогам, котрі визначаються в освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Тести можуть використовуватися до: визначення рівня кваліфікації випускників вищого навчального закладу; встановлення рівня освітньої підготовки випускників ВНЗ; державної акредитації ВНЗ; державної атестації ВНЗ; атестації науково-педагогічних кадрів; розкриття ефективності методик підготовки та навчання; сертифікації фахівців і ВНЗ.

Тестування належить до видів педагогічних вимірювань, куди зараховують також рейтинг і моніторинг, які відносяться до сфери управління освітою. За визначенням російського тестолога В. Аванесова, педагогічний тест – це система паралельних завдань специфічної форми, розташованих у зростаючому за ступенем складності порядку, що дає змогу якісно та ефективно виміряти рівень і структуру підготовки тих, кого екзамнують [1, с. 8]. Схоже визначення знаходимо у вітчизняній педагогіці [8, с. 15]. Дещо інше визначення поняття "тест" подають Л. Парашенко, В. Леонський і Г. Леонська, які вважають, що "тест" – фіксоване в часі випробування, призначене для встановлення кількісних (та якісних) індивідуально-психологічних якостей [6, с. 76].

Тестовий метод контролю якості навчання має низку безсумнівних переваг перед іншими педагогічними методами контролю: 1) високу наукову обґрунтованість; 2) стандартизацію; 3) надійність і точність вимірів; 4) можливість регулярного

систематичного проведення на всіх етапах процесу навчання; 5) одночасний контроль усіх студентів; 6) усебічність (може забезпечувати повну перевірку теоретичних знань, практичних умінь і навичок); 7) об'єктивність (унеможливорює суб'єктивну складову в оцінці знань); 8) єдині критерії оцінки; 9) оперативність; 10) високу валідність (лат. *validus* – сильний, діяльний, придатний); 11) встановлення зворотнього зв'язку зі студентами та визначення результатів засвоєння матеріалу; 12) психологічний комфорт (в умовах тестування рівень екзаменаційної тривоги нижчий, аніж на усному іспиті); 13) змога поєднання з іншими традиційними формами педагогічного контролю та сучасними освітніми технологіями; 14) можливість здійснення традиційного "бланкового" (*pencil-pen testing*), комп'ютеризованого (*computer-based testing*) тестування та масового стандартизованого тестування через роздрук і тиражування паралельних форм (варіантів) тесту і доставки його у різні навчальні заклади; 15) диференційованість шкали тестових балів, що допомагає у широкому діапазоні ранжувати рівень навчальних досягнень студентів; 16) значно більша відповідність, ніж інших діагностичних методів контролю критеріям якості.

Одночасно тестовий контроль має і низку недоліків: відсутність "живого" спілкування студента і викладача, що не дає змоги спостерігати за фаховою логікою міркувань студентів, ускладнює визначення рівня володіння фаховою термінологією; унеможливлення визначити якості особистості, оскільки вони виражаються через сукупність емпірично спостережуваних індикаторів; розроблення якісного тесту – тривалий і трудомісткий процес; відсутність аналізу творчих здібностей студента; потреба дотримання конфіденційності; можливість вгадування відповіді.

Тестовий контроль компетенцій може реалізуватися за допомогою таких типів тестів відкритої (з самостійним формулюванням відповіді на запитання) та закритої (з вибором правильної відповіді з переліку можливих варіантів) форм: 1) з множинним вибором (*multiple choice tests*); 2) на вибір правильної відповіді з двох запропонованих (*alternative tests*); 3) на відповідність (*true-false tests*); 4) на розпізнавання (*recognition tests*); 5) на знаходження відповідностей між двома параметрами (*matching tests*); 6) у вигляді речень, котрі мають пропущені частини (*completion or gap-filling tests*); 7) на групування фактів (*rearrangement tests*); 8) для відновлення деформованого тексту, в якому пропущені елементи (*supplementary or close tests*); 9) що потребують від студентів розташування, інтегрування, інтерпретування матеріалу і висловлення власної думки (*essay tests*); 10) у вигляді кросвордів (*crossword tests*). Завдання на визначення відповідності максимально ефективні для організації самостійної роботи студентів, поточного і тематичного тестування. Тестові завдання на визначення правильності послідовності використовують для перевірки знання послідовності алгоритмічних дій, процесів, операцій, обчислень.

Найпоширеніші у практиці масового тестування тестові завдання з множинним вибором. Потреба вибору під час тестування кількох варіантів формує вміння студентів інтерпретувати дані й приймати рішення.

Завдання відкритої форми містять пропуски у тексті твердження, яке, залежно від відповіді студента, перетворюється на істинне або хибне. Вони мають інструкцію "Доповнити", "Завершити". Інші завдання з вільно конструйованими відповідями передбачають надання розгорнутої відповіді у вигляді повного розв'язування завдання з поясненням.

У сучасній тестології деякі вчені (А. Anastasi, G. Rasch, В. Аванесов, М. Челишкова та ін.) виділяють 4 основні типи завдань в тестовій формі: Формат А – тестові завдання з *однією відповіддю*; Формат Х – тестові завдання *множинного вибору*; Формат N – тестові завдання з *кількома найкращими відповідями*; Формат В – тестові завдання *логічних пар* або *визначення відповідності*.

Правдоподібні відповіді (схожі на правильні) називають дистракторами (лат. *distrahēre* – заважати, відволікати). Дистрактор, котрий студенти не вибирають, називають непрацюючим [6, с. 62]. За виявлення його потрібно видалити із завдань.

У процесі складання тестів варто дотримуватися стандартизації, що враховує валідність (відповідає рівню середнього студента), точність та об'єктивність запитань [4, с. 84]. Щоб процес тестування був успішним, тест повинен відповідати також таким вимогам: 1) усі дистрактори мають бути приблизно однакового обсягу і рівномірно правдоподібними; 2) відповідь на одне завдання не може давати відповіді на інше; 3) дистрактори повинні граматично узгоджуватися з умовою тесту; 4) варіанти

відповідей на кожне завдання повинні підбиратися так, щоб унеможливилася проста здогадка; 5) завдання бажано розміщувати у порядку зростання рівня їхньої складності; 6) зайвими є завдання, з котрими не впорався жоден студент і з котрим впоралися всі учасники тестування; 7) більшість дистракторів менша ймовірність вгадування; 8) завдання доцільно створювати у формі тверджень; 9) варіанти відповідей повинні бути в одному логічному вимірі, однакових одиницях, одній граматичній формі.

Критеріями якості тесту є: об'єктивність (здійснення тестування в однакових умовах), валідність (що вимірює тест і наскільки добре він це робить), надійність (чи забезпечує тест об'єктивність результатів, високу точність вимірювань), ефективність – порівняльний критерій, який дає змогу порівняти тести.

Найпоширеніші недоліки і помилки в розробленні тестових запитань: 1) правильна відповідь довша і докладніша за неправильні; 2) неправильні відповіді мають невідповідну граматичну конструкцію; 3) відповіді містять або надто категоричні слова "завжди", "ніколи", або неконкретні "нерідко", "рідко", "часто", "зазвичай"; 4) правильна відповідь має найбільшу кількість елементів, а неправильна – лише частину цих елементів; 5) у правильній відповіді міститься ключове слово, яке є і в запитанні, або здогадка.

Запровадження у медичних ВНЗ ліцензійних іспитів "Крок-1" та "Крок-2" змушує активно застосовувати й удосконалювати форми тестового контролю знань студентів. Актуальною проблемою на сучасному етапі реорганізації вищої медичної освіти є створення якісних тестових завдань. Знання викладачами методологічних засад тестування та вміння запроваджувати їх у процес складання тестових завдань є важливою умовою високої якості оцінювання знань і вмінь. Труднощі пов'язані переважно з відсутністю чіткої методологічної бази та недостатністю практичного досвіду. Педагогу необхідні науково-педагогічні матеріали для вивчення теоретичних питань педагогічної тестології, попередньої оцінки їхньої якості, статистичного опрацювання результатів тестування та використання комп'ютерної техніки під час тестування.

Для широкого впровадження тестового контролю доцільно визначити певну послідовність у підготовці викладачів до здійснення тестування. Насамперед необхідно організувати методичні семінари з тестового контролю, котрі передбачають обмін досвідом викладачів. Наступний етап – розроблення методичних рекомендацій, що містять правила та вимоги до складання тестів. У методичних вказівках до всіх практичних занять і тем для самостійного опрацювання варто подавати типові тести (від 5 до 15) з однією правильною відповіддю, які студент повинен розв'язати у процесі підготовки до занять. Досвід засвідчує, що дуже ефективно працюють збірники тестових завдань, збалансовані за складністю і задовольні за валідністю. Вони – надійний спосіб ефективності самостійної позааудиторної роботи студентів, стимулюють їх до набуття та глибокого засвоєння знань. Структура збірника повинна бути зручною для студентів, тести – розбиті за темами практичних і самостійних занять, мати еталони відповідей для самоконтролю. Зазвичай змістові модулі (рубіжний контроль) оцінюють на основі відповідей на тести різного рівня, а підсумковий модуль – на основі розв'язання студентами набору тестів формату А (40 тестів) і чотирьох-п'яти ситуаційних завдань.

Розроблення тесту має починатися з формулювання його мети, конкретизації знань, умінь і навичок, тобто визначення того, що тест повинен виміряти, після чого відбувається розроблення специфікації тесту – набору описових схем, котрі допомагають визначити відповідність між тестовими завданнями та змістом тесту. Побудований без розроблення специфікації тест може бути перевантажений випадковим матеріалом, несуттєвими деталями. Під час складання тесту варто також звернути увагу на створення шкали оцінювання. Необхідно зауважити і те, що тестові питання повинні бути орієнтовані не на відтворення інформації, а на вміння застосувати її для логічних висновків і прийняття рішень. Коли йдеться про підсумковий модульний контроль, то тестові завдання необхідно формулювати так, щоб існувало кілька рівнів складності. Зростаюча складність завдань допомагає визначити так званий поріг знань для кожного тестованого. Зміст тестових завдань має залежати переважно від етапу, на якому здійснюється навчання студентів – поточне, тематичне, рубіжне, підсумкове. Правильно розроблені тестові завдання перевіряють

всю пізнавальну сферу, яка містить (відповідно до рівня складності): знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання.

Тестові завдання для поточного оцінювання доцільно застосовувати на різних етапах заняття не більше ніж на 10–15 хв. На виконання завдання з однією правильною відповіддю рекомендують відводити 1 хв., на завдання інших типів – 1,5 хв. Розподіл завдань за складністю доречно здійснити у такому співвідношенні: 25 % легких завдань, 50 % оптимальних, 25 % складних.

Оскільки на етапі реформування вищої освіти велике значення має моніторинг якості освітнього процесу на всіх стадіях його реалізації, то кожному вишу потрібно розробити систему контролю залишкових знань студентів із дисциплін попереднього навчального року. Система тестування залишкових знань має бути спрямована на: 1) посилення поточного контролю успішності студентів; 2) моніторинг якості базових знань, необхідних для подальшого засвоєння освітніх програм із наступним аналізом і внесенням необхідних коректив у процес навчання; 3) підвищення мотивації студентів до засвоєння навчального матеріалу на рівні довготривалої пам'яті.

На думку багатьох викладачів, недосконалість кредитно-модульної системи виявляється в тому, що в умовах фактичної відсутності екзаменаційного оцінювання знань випадає важливий етап у підготовці спеціалістів – систематизація та глибоке осмислення всього курсу загалом в єдності міжпредметних зв'язків. Така ситуація протирічить інтегративним процесам, властивим світовій науці, й відображена в освіті. Однак існуюча система тестового контролю поряд із застосуванням модульно-рейтингової технології навчання сприяє підвищенню якості знань студентів унаслідок частого контролю, покращує об'єктивність оцінювання і мотивацію навчального процесу. Основними проблемними питаннями цієї системи, на наш погляд, є те, що система навчання у медичних вишах фактично перетворилася на систему контролю, оскільки ґрунтується на стовідсотковому відвідуванні занять та стовідсотковому опитуванні, а використання лише тестів як системи оцінювання рівня знань негативно впливає на формування клінічного мислення майбутніх лікарів.

І все ж таки тестовий контроль стимулює постійну роботу всіх студентів. За правильної організації тестування та застосування методів інформаційної безпеки унеможлиблюється недобросовісне ставлення окремих студентів до виконання письмових контрольних випробувань (списування, використання підказок, шпаргалок тощо). Самоконтроль студентів, безперечно, забезпечує функціонування внутрішнього зворотнього зв'язку в процесі навчання, самостійне одержання інформації про повноту та якість вивчення програмного матеріалу, міцності сформованих умінь і навичок, труднощі й недоліки. Самоперевірка з допомогою діагностичних тестів має велике психологічне значення, стимулює навчання. З її допомогою студент реально переконається в тому, як він оволодів знаннями, перевіряє правильність виконання дій.

Забезпечення і реалізація переваг тестової технології може бути виконана лише за умови врахування вимог сучасної тестової теорії. Тому для задоволення потреби в якісно розроблених тестах нового покоління необхідно здійснювати велику роботу, спрямовану на підвищення тестологічної грамотності педагогічних кадрів; підготовку і підвищення кваліфікації викладацьких кадрів в галузі теорії та практики педагогічних вимірювань; видання спеціалізованої науково-методичної літератури з тестової методики. Грамотна організація контролю навчально-пізнавальної діяльності за допомогою тестів дає змогу підвищити результати діяльності викладача [9, с. 6].

Висновки. Отже, тестування – не панацея. Тестові завдання не замінюють і не відмінюють традиційних форм педагогічного контролю, ґрунтованих на безпосередньому спілкуванні викладача зі студентами, а лише доповнюють традиційно визнані технології навчання і контролю успішності. Їх доцільно використовувати тільки в тому діапазоні, який відповідає їхнім можливостям. Застосування тестових методик для контролю знань студентів може бути максимально ефективним тоді, коли воно відбувається систематично в оптимальному співвідношенні з іншими методами. Тестові матеріали повинні проходити кваліфіковану експериментальну перевірку, а розробники – здійснювати відповідне навчання.

Педагогічний тест містить широкий спектр дидактичних функцій: контролюючі, навчання, повторення, тренінгів і под. Об'єктивний, надійний і валідний тестовий контроль сприяє поглибленню й удосконаленню знань, умінь і навичок, розвитку пізнавальних інтересів студентів. За допомогою тестових форм можна покращити

самостійне вивчення предмета, забезпечити необхідну систематичність у навчанні й відповідність контрольного завдання тій пізнавальній дії, яка перевіряється. Розумне, науково обґрунтоване використання тестових завдань сприяє подоланню суб'єктивізму й авторитаризму в оцінюванні навчальних досягнень студентів. Педагогічному тестуванню властиве також велике виховне значення, оскільки воно підвищує відповідальність за виконувану роботу не тільки студентів, а й викладачів, привчає студентів до систематичної праці й акуратності у виконанні навчальних завдань, формує у них найкращі моральні якості, створює позитивну громадську думку.

Література

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Вітвіцька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвіцька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2003. – 176 с.
3. Медична освіта у світі та в Україні / Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерій, О. П. Волосовець та ін. – К. : Кн. плюс, 2005. – 383 с.
4. Мілерян В. Є. Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах : метод. посіб. / В. Є. Мілерян. – К. : Хрещатик, 2006. – 84 с.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя. – К., 2004. – 190 с.
6. Паращенко Л. І. Тестові технології у навчальному закладі : метод. посіб. / Л. І. Паращенко, В. Д. Леонський, Г. І. Леонська. – К. : Майстерня книги, 2006. – 217 с.
7. Фігурська Л. В. Путівник для педагогічного тестування : метод. посіб. / Л. В. Фігурська. – Т. : Крок, 2010. – 133 с.
8. Bachman L. The use of test methods in the content analysis and design of EFL proficiency tests / L. Bachman, F. Davidson, M. Milanovich // Language Testing. – 1996. – Edn. 13. – P. 125–150.

УДК 378.147:379.85:81.243

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ТУРИЗМУ

Заблоцька Л. М.

У статті здійснено спробу висвітлити методичні аспекти формування іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців у сфері туризму, а також проаналізовано процес формування іншомовної професійної компетентності студентів і виокремлено методи, які оптимізують процес навчання.

Ключові слова: методичні аспекти, іншомовна професійна компетентність, майбутні фахівці у сфері туризму, процес навчання.

В статье предпринята попытка рассмотреть методические аспекты формирования иноязычного профессионального общения будущих специалистов в сфере туризма. А также проанализирован процесс формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов и выделены методы, которые оптимизируют процесс обучения.

Ключевые слова: методические аспекты, иноязычная профессиональная компетентность, будущие специалисты в сфере туризма, процесс обучения.

The article is an attempt to elucidate methodological aspects of the development of professional foreign language communication of tourism specialists. The author analyzes the process of the formation of professional foreign language competence in students and identifies methods that optimize the learning process.

Key words: methodological aspects, professional foreign language competence, future specialists in the tourism sector, learning process.

Постановка проблеми. Загальновідомим є той факт, що туристична індустрія для багатьох країн є одним із основних джерел отримання доходів до бюджету. Однак в Україні вона перебуває у початковій фазі свого розвитку, незважаючи на те, що країна має значний рекреаційний потенціал. Щороку нашу державу відвідує в середньому 17 млн іноземців, більшість із яких є громадянами країн СНД, а третина приїжджає з ЄС. За даними Всесвітньої організації туризму, Україна посідає сьоме місце за кількістю відвідувань щороку. Таким чином, туристична галузь має надзвичайно важливе значення для економіки нашої держави, а розвиток цієї сфери суспільного життя повинен стати одним із пріоритетних завдань на найближче майбутнє [6, с. 136].

Цілком зрозуміло, що професійна підготовка майбутніх фахівців у сфері туризму "має орієнтуватись на перспективи міжнародної співпраці, забезпечення мобільності як науковців, викладачів, так і студентів у межах глобального освітнього і наукового простору. Приведення такої підготовки у відповідність до світових стандартів вищої освіти посилює значущість її іншомовного комунікативного компонента. Комунікація іноземними мовами розглядається членами Європейської комісії, Ради Європи та Європейського парламенту як одна з восьми ключових компетенцій, що формуються у процесі професійного навчання" [4, с. 3].

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на це проблема формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей набула особливої актуальності й стала предметом низки наукових досліджень.

Окремі аспекти іншомовної підготовки майбутніх фахівців висвітлені у дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, зокрема у працях: А. Алексюк, Й. Берман, О. Бігич, В. Бондар, Є. Верещагіна, Р. Гришкової, Р. Джонсон, Н. Логутіна, Є. Пассова, Л. Поважної, Г. Рогової, С. Савіньон, Л. Сакун, О. Тарнопольського, В. Федорченко, Д. Хаймс, Д. Шейлз та ін.

Феномен комунікативної компетенції та компетентності вивчали А. Алексюк, М. Барна, Н. Бібік, В. Бондар, В. Буряк, І. Виноградова, Н. Власенко, Н. Гальскова,

О. Кучеренко, О. Локшина, Т. Лучкіна, І. Мартянова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Решетова, О. Савченко, У. Уїдоусон, Л. Черній, В. Федорченко, Л. Халяпіна, С. Царьова та ін.

Водночас здійснений аналіз наукових напрацювань засвідчив, що проблема формування іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх фахівців у сфері туризму розкрита недостатньо й потребує більш детального вивчення та аналізу.

Мета нашої статті зумовлена теоретичною та практичною актуальністю проблеми і полягає у висвітленні методичних аспектів задля формування іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх фахівців у сфері туризму.

Виклад основного матеріалу. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти визначено основні напрями професійної підготовки фахівців, що передбачають досягнення студентами немовного факультету достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у професійній сфері спілкування [2, с. 273].

Навчання іншомовного спілкування – процес складний і багатоаспектний. Насамперед це простежується у різних підходах до самого терміну спілкування. Зокрема, О. Винославська зауважує, що "у 1969 році американський психолог Д. Делс нарахував 96 визначень поняття "спілкування". Одні автори вважають що спілкування та діяльність – дві рівнозначні категорії людського буття, другі – що спілкування є однією із сторін діяльності, і, нарешті, треті – що спілкування є особливим видом діяльності". Тому вважаємо, що визначення, яке пропонує О. Винославська, є оптимальним і повністю передає усю сутність цього поняття. На думку дослідниці, "спілкування – складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребою спільної діяльності і який містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини [5, с. 152]

Для того, щоб встановити контакт й обмінятися певною інформацією чи з клієнтом, чи із колегою по роботі, майбутнім фахівцям туристичної галузі слід на достатньому рівні володіти навичками як мовної (передбачає сформованість навичок і вмій із граматики, лексики та фонетики іноземної мови), так і мовленевої (передбачає сформованість навичок та вмій із аудіювання, читання, говоріння та письма іноземною мовою) компетенціями.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що комунікативні мовні компетенції "забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з таких компонентів, як лінгвістичні компетенції, соціолінгвістичні компетенції та прагматичні компетенції, і реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності (сприймання, продукція, інтеракція або медіація)" [2]. Хоча слід зауважити, що деякі науковці (А. Андрієнко, Е. Бібікова, О. Кравченко, Ю. Солонікова та С. Складарова) розглядають іншомовну компетенцію як результат професійної підготовки студентів та їхньої готовності до здійснення іншомовної діяльності у певній сфері професійної діяльності. У своїх працях вони ототожнюють поняття "формування іншомовної комунікативної компетентності" й "професійна компетентність фахівця" [3, с. 86].

Н. Костенко розглядаючи професійну компетенцію як складову іншомовної комунікативної компетентності студентів вишів, вважає, що вона "формується шляхом ознайомлення студентів із фаховими текстами, спілкування з носіями мови, ознайомлення з останніми науковими досягненнями у тій чи іншій галузі науки країни, мова якої вивчається, розширення загальної ерудиції, що вкрай важливо для майбутнього фахівця. Отже, результатом сформованості іншомовної компетентності виступає мовна особистість, що є універсальною, загальнопедагогічною категорією, яка характеризується такими якостями особистості індивіда як розкутість, творчість, самостійність, здатність будувати взаємодію й взаєморозуміння з партнерами спілкування, включатися в сучасні світові процеси розвитку цивілізації, вдосконалення людського суспільства" [3, с. 87]

Ми схиляємося до думки дослідниці Н. Микитенко, яка вважає, що "іншомовну професійну компетенцію визначено як здатність застосовувати: 1) знання про лексико-граматичні особливості іноземної мови, типи іншомовних дискурсів, їх будову; 2) вміння і навички сприймати, інтерпретувати, забезпечувати когерентність висловлювань в значущих комунікативних моделях, створювати дискурс у типових

професійних ситуаціях. Крім мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок, іншомовна професійна компетенція формується на основі складових фахової компетенції та іншомовної комунікативної компетенції" [4, с. 16–17].

Якщо простежити на практиці, то іншомовна підготовка майбутніх фахівців у галузі туризм здійснюється у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка за ступеневою системою освіти: студенти географічного факультету вивчають іноземну мову впродовж п'яти років навчання. Зокрема, першкурсники за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр" вивчають курс "Англійська мова загального спрямування" у першому і другому семестрах. Мета цієї навчальної дисципліни, на яку відводиться 180 год.: навчити студентів використовувати на практиці знання про граматичну будову англійської мови та сформувати у них навички граматично правильної англійської мови як в усній, так і в письмовій формах. Наприкінці опанування загального курсу англійської мови студенти складають іспит.

Разом із курсом "Англійська мова загального спрямування" для студентів першого курсу вводиться обов'язковий факультатив з англійської мови, вивчення якого триває впродовж 1–4 семестрів (360 год.). Вивчення навчальної дисципліни "Англійська мова (факультатив)" покликане формувати у студентів комунікативну компетентність з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Основним завданням цієї дисципліни є підготувати студентів до вивчення курсу "Англійська мова професійного спрямування", який в основному припадає на кінець четвертого семестру й триває до кінця восьмого семестру.

Дисципліна "Англійська мова професійного спрямування" структурована на 18 кредитів (648 год.) й передбачає вивчення вузькоспеціальної лексики та повторення граматичних конструкцій, що використовуються у практиці за спеціальністю та формування у студентів професійної мовної компетенції, що сприятиме їхній ефективній участі в процесі навчання й задоволенню професійних потреб студентів та очікувань суспільства у майбутньому.

Випускники за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр" складають іспит з іноземної мови професійного спрямування при вступі на навчання у магістратурі. Така організація іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі туризму не суперечить, на нашу думку, принципам системності, послідовності та наступності, оскільки такий підхід уможливорює процес формування як іншомовної комунікативної компетентності загалом, так і поетапне формування основних складових іншомовної професійної комунікативної компетентності (лінгвістичну, мовленнєву, соціокультурну, прагматичну і практичну).

Н. Микитенко у своєму дослідженні зазначає, що "у програмах підготовки майбутніх фахівців університетами Великобританії, США і Канади домінують курси навчальних дисциплін "Іноземна мова для спеціальних цілей" та "Іноземна мова для академічних цілей", а не інтегровані курси, що об'єднували б зміст згаданих дисциплін. Завершивши вивчення курсу однієї із згаданих дисциплін, дисциплін фаху, а також інших дисциплін програм підготовки майбутніх фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, студенти повинні мати сформовану іншомовну професійну компетентність, а також компетентність у сфері професійної діяльності" [4, с. 24].

На думку Н. Микитенко, "до факторів позитивного впливу на результативність навчального процесу в мовних інститутах-підрозділах університетів Великобританії, США і Канади належать: високі стандарти навчально-методичного забезпечення; кваліфікація викладачів; домінування комунікативного підходу та комунікативних стратегій; превалювання активних та інтерактивних методів навчання; активність викладача і темп проведення заняття; дозованість нового навчального матеріалу; використання великої кількості мовних та мовленнєвих моделей, що використовуються в академічному середовищі, сфері професійної діяльності, повсякденному вжитку; раціональність використання навчального часу; наявність ресурсних центрів" [4, с. 24].

М. Галицька, досліджуючи сучасний стан формування готовності студентів вишів за спеціальністю "Туризм" до іншомовного спілкування, провела анкетування студентів (446 осіб), яке "засвідчило, що вони недостатньо готові спілкуватися іноземною мовою, оскільки: не усвідомлюється роль іноземної мови як важливої професійної якості майбутнього фахівця (70 % студентів); студенти відчувають труднощі

в оволодінні мовним матеріалом (17 % студентів), аудіюванням (24 % студентів), говорінням (28 % студентів), читанням (18 % студентів), письмом (13 % студентів). Як наслідок, знижується ефективність комунікативної взаємодії іноземною мовою, що негативно впливає на професіоналізм майбутніх фахівців сфери туризму" [1, с. 10].

Тому з метою оптимізації формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері туризму, окрім традиційних методів навчання (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький), доцільно використовувати методи активного навчання (дискусії, диспут, ігрові ситуації, ділові ігри, імітаційні ігри, тренінг, брейн-стормінг, індивідуальні та групові проекти, кейс-метод, презентації тощо), які б спонукали студента й викладача до активної взаємодії, підвищували мотивацію студентів до вивчення іноземних мов та їх систематичної підготовки до навчальних занять.

Висновок. Оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками іншомовного професійного спілкування є необхідною умовою їх успішної професійної діяльності у сучасних умовах.

Використання активних методів у навчальному процесі уможливить покращення мотивації студентів до навчальної діяльності й посилення їхнього інтересу до оволодіння іноземними мовами, а також сприятиме розвитку іншомовного усного та писемного мовлення й формуванню у майбутніх фахівців сфери туризму вміння формулювати, обґрунтовувати й висловлювати власну точку зору іноземною мовою.

Подальші дослідження передбачають аналіз методів активного навчання у процесі іншомовного професійного навчання студентів за спеціальністю "Туризм", а також вивчення можливостей використання сучасних інноваційних технологій навчання з метою формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі.

Література

1. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Галицька М. М. – К., 2007. – 20 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. : д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Костенко Н. І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей / Н. І. Костенко // Мовна комунікація: наука, культура, медицина : зб. матер. наук.-практ. конф. до 55-річчя ТДМУ ім. І. Я. Горбачевського. – Тернопіль, 2012. – С. 86–89.
4. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти", 13.00.02 "Теорія і методика навчання: германські мови" / Микитенко Н. О. – Тернопіль, 2011. – 43 с.
5. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Зливков та ін. ; за наук. ред. О. В. Винославської. – К. : Фірма "ІНКОС", 2005. – 352 с.
6. Шулик В. В. Про місце України в галузі іноземного туризму / В. В. Шулик // Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті / під заг. ред. Н. Є. Трегуб. – Харків : ХДАДМ. – 2003. – № 5–6; 2004. – № 3–4. – С. 135–136.

УДК 378.14:81'24:130.2

ЗАСВОЄННЯ КОМУНІКАТИВНИХ МОДЕЛЕЙ ПОВЕДІНКИ У ПРОЦЕСІ СПІВВИВЧЕННЯ МОВ І КУЛЬТУР ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Іванова І. В.

У статті висвітлюються наукові погляди на комунікативні моделі поведінки як складової культурологічних фонових знань студентів вищих немовних навчальних закладів. Здійснюється аналіз сучасних вербальних та невербальних засобів професійного іншомовного спілкування.

Ключові слова: комунікативні моделі поведінки, фонові знання, вербальне та невербальне іншомовне спілкування.

В статье рассматриваются научные взгляды на коммуникативные модели поведения как составляющей культурологических фоновых знаний студентов высших неязыковых учебных заведений. Произведен анализ современных вербальных и невербальных средств профессионального иноязычного общения.

Ключевые слова: коммуникативные модели поведения, фоновые знания, вербальное и невербальное иноязычное общение.

The article highlights scientific views on the communication patterns of behavior as a component of culturological background knowledge of students at non-linguistic higher educational institutions. Analysis of modern verbal and non-verbal means of professional foreign language communication is carried out.

Key words: communication patterns of behavior, background knowledge, verbal and non-verbal foreign language communication.

Постановка проблеми. Кожна людина належить до певної національної культури, яка містить в собі національні традиції, мову, історію, літературу. Економічні, культурні та наукові контакти країн і їх народів роблять актуальними теми, пов'язані з дослідженням міжкультурних комунікацій, співвідношенням мов і культур. Як засвідчує практика, у змісті навчання та виховання студентів вищих немовних навчальних закладів соціокультурні, лінгвокраїнознавчі та етнографічні аспекти представлені не повною мірою. А відтак виникає потреба у дослідженні культурологічних фонових знань, зокрема комунікативних моделей поведінки представників різних лінгвокультур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом у зарубіжній дидактиці поряд із категоріями теми, ситуації, тексту з'явилась категорія "культурних моделей". Найбільшого рівня досліджуваності серед зарубіжних науковців досяг один із видів культурних моделей, який називається "сценарій" або "фрейми" (Т. А. ван Дейк, І. І. Халєєва та ін.). Вони розглядають сценарій як репрезентацію чи стратегію розуміння подій, ситуації, комунікативні акти в контексті національної культури. При цьому особливого значення набуває поняття "пресуппозиції", яку визначають як побудову своєї мовленнєвої поведінки відповідно до очікувань партнера. З цього положення визначається необхідність співвіднесення конкретної ситуації з певним культурним сценарієм ситуації, що існує в свідомості людини з власними схематичними асоціаціями [9].

Мета статті полягає у визначенні комунікативних моделей поведінки, необхідних для засвоєння студентами вищих немовних навчальних закладів як складової культурологічних фонових знань у процесі співвивчення мов і культур.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією із важливих складових змісту навчання є знання. До культурологічних знань належать енциклопедичні та фонові знання. Прийнято вважати, що енциклопедичні знання включають активне ознайомлення з культурною картиною світу як певної системної цілісності, а також наявність досвіду вивчення динаміки ціннісних орієнтацій країн, які порівнюються. Як правило, ці знання отримують ще під час навчання у загальноосвітніх школах і

продовжують їх поповнювати та удосконалювати у вищих навчальних закладах у курсі гуманітарних дисциплін.

На нашу думку, особливої уваги під час навчання іншомовного спілкування заслуговують фонові знання (з англ. background knowledge) [7, с. 84]. Особливості відображення реальної дійсності у конкретних умовах створюють мовні картини світу, невідповідність яких є головною перешкодою для досягнення цілкового взаєморозуміння учасників комунікативного акту. За визначенням О. С. Ахманової [1, с. 498], фонові знання – це взаємне знання реалій тим, хто говорить, і тим, хто слухає, яке є основою мовного спілкування. Г. Д. Томахін за сферою розповсюдження поділяє їх на: 1) загальнолюдські знання; 2) регіональні відомості; 3) відомості, знайомі для членів певної етнічної і мовної спільноти; 4) відомості, знайомі лише членам локально або соціально замкнутої групи, – в мовному плані це відповідає територіальним і соціальним діалектам; 5) відомості, знайомі лише членам певного мікроколективу [7, с. 84]. У процесі спілкування, безперечно, присутні всі типи фонових знань. Фонові знання третього типу, тобто знання, якими володіють лише члени певної етнічної та мовної спільноти, найбільше пов'язані з національною культурою і становлять інтерес для висвітлення їх у підручнику з іноземної мови для студентів вищих немовних навчальних закладів. Наявність фонових знань загальнолюдського та регіонального характеру дають змогу учасникам комунікації певною мірою розуміти одне одного, але лише володіння культурологічними фоновими знаннями дозволяє їм досягати цілкового взаєморозуміння в діалозі культур. Саме тому навчання культурологічних фонових знань повинно бути невід'ємною частиною змісту навчання іншомовного спілкування. Ці фонові знання включають: 1) знання загальноприйнятих у країні норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки; 2) знання культурних реалій. Предметом нашого дослідження є знання загальноприйнятих у країні норм поведінки.

Під комунікативною поведінкою розуміють сукупність мовних і позамовних дій, здійснених комунікантами в межах комунікативного акту з метою досягнення комунікативної мети (стратегічного результату) певної вербальної взаємодії. Термін "комунікативна поведінка" вперше використав Й. Стернін у 1989 р. у праці "Про поняття комунікативної поведінки".

Такі автори, як М. Бореллі, В. Ф. Тарасов, Н. Ладеманн, Ю. О. Сорокін та ін., вважають, що в кожній культурі діють стандарти, які дозволяють визначити, яка поведінка є нормою. Неволодіння комунікативними моделями поведінки може привести до непорозуміння і культурного шоку. О. В. Мілосердова наводить епізод, який відбувся з французьким журналістом в Афганістані: переодягнувшись у жіноче вбрання і чадру, журналіста, однак, швидко розпізнали і захопили таліби. Причиною його фіаско було порушення норм поведінки мусульманської жінки, яка не має права проходити між двома чоловіками, які розмовляють [5, с. 81].

Ще одним прикладом може слугувати потискання руки, яке дуже популярне у Франції, Німеччині чи Україні, але не у Великій Британії чи Японії. Лише у тому разі, коли двох бізнесменів офіційно представляють одне одному у Великій Британії, вони можуть потиснути руку. У США не прийнято потискати руки серед чоловіків під час кожної зустрічі, на відміну від українців. Це відбувається здебільшого під час першого знайомства або успішного завершення переговорів, під час підписання угоди тощо і пояснюється підвищеною вимогою представників даної лінгвокультури до своєї приватності. Уникнення від особистісно-інтимних тем спілкування, чітке розмежування дружніх та ділових стосунків слугує підтвердженням вищезазначеної тези і на вербальному рівні.

Н. Трошина наводить такі приклади: підприємець із Таїланду пише своєму західному партнерові листа з проханням надіслати каталог його фірми і починає цей лист із повідомлення про свою освіту, суспільний стан і статус. З точки зору західного партнера він повідомляє зайву інформацію; з точки зору ж рідної тайської культури ця інформація вкрай потрібна для успішного ділового спілкування. Датський партнер вважає за необхідне детально проінформувати німецького партнера про історію розвитку своєї фірми, перш ніж сформулювати конкретну мету звернення, наприклад, запропонувати товар, причому зробить це з позиції продавця. Німецький бізнесмен іде безпосередньо до своєї мети, характеризує переваги свого товару і послуг мовою потенційного споживача і виходить з того, що його інтереси найважливіші [8].

Комунікативні моделі поведінки можуть бути вербальними, невербальними та змішаними. Аналіз наукової літератури засвідчує, що більшість учених поділяють думку про те, що вербальні засоби спілкування використовують здебільшого для передачі інформації, в той час як невербальні слугують для вираження міжособистісних відносин, а в деяких випадках використовуються замість словесних повідомлень.

До професійно орієнтованих вербальних моделей належать: форми звернення до ділових партнерів; норми поведінки під час влаштування на роботу; норми заповнення анкет та написання автобіографій; етикет телефонної розмови; правила написання ділового листа; правила ведення ділових зустрічей та переговорів. Моделі невербальної поведінки включають: паралінгвістичні (інтонація, паузи, дикція, темп, гучність, ритміка, тональність, мелодика та ін.); екстралінгвістичні (різні шуми, сміх, плач тощо); кінестетичні (жести, міміка, контакт очей); проксемастичні (поза, рухи тіла, дистанція, тобто просторово-часова організація спілкування).

Невербальні засоби спілкування є не менш важливими, ніж вербальні, і виконують такі функції: акцентують ту або іншу частину вербального повідомлення; передбачають те, що буде передано вербально; виражають значення, що суперечить змісту висловлювання; заповнюють або пояснюють паузи, виражаючи намір продовжити своє висловлювання, пошук слова тощо; зберігають контакт між співрозмовниками і регулюють потік мовлення; замінюють окреме слово або фразу [4, с. 87]. Наприклад, якщо британський діловий партнер мовчить під час переговорів, це не обов'язково означає згоду, як це прийнято в Україні. Це може просто означати очікування. Якщо японський колега киває головою, слухаючи вас, це не означає, що він погоджується з вами, а свідчить про те, що він слідує за вашою думкою.

І. С. Баженова досліджує соматичну мову, або мову тіла, і класифікує її на комунікативні рухи, психофізіологічні симптоми емоційного стану та некомунікативні рухи [2, с. 17]. До комунікативних рухів належать кінеми, тобто автоматизовані рухи, які мають прямий зв'язок з мовленнєвим повідомленням, доповнюють та замінюють мовленнєві дії: положення тіла, рухи голови, міміка обличчя, які мають специфічні значення у певному соціальному і культурному середовищі [3, с. 20]. Багато кінем співпадають у рідній та іноземній мовах, а особливої уваги у процесі навчання професійного іншомовного спілкування потребують кінеми, які не співпадають. Прикладом таких кінем може слугувати манера рахувати на пальцях, українці зазвичай рахують, загинаючи пальці всередину долоні, в той час як американці чи англійці рахують, розгинаючи пальці зовні.

До психофізіологічних симптомів належать: зміна кольору обличчя в певному емоційному стані; рухові симптоми (тремор рук, губ); звукові симптоми (плач тощо), тобто різноманітні симптоми душевного стану, що піддаються контролю з боку виконавця. Вони, як правило, співпадають у різних народів і не вимагають спеціальної підготовки.

Некомунікативні рухи сигналізують про внутрішній емоційний стан того, хто говорить. Це можуть бути: 1) рухи, які спрямовані на того, хто говорить (наприклад, звичка кусати губи для зняття внутрішньої напруги); 2) рухи, спрямовані на будь-який предмет, того, хто говорить (звичка крутити каблучку чи ґудзик); 3) рухи, спрямовані на будь-який предмет в оточенні того, хто говорить (звичка крутити в руках ручку тощо).

Під час навчання професійного іншомовного спілкування уваги вимагає навчання культурологічних комунікативних рухів, особливо кінем, які не співпадають у виконанні чи змісті в різних ситуаціях ділового спілкування.

Якісні характеристики комунікативної поведінки представників певної лінгвокультурної спільноти обумовлені їх комунікативною свідомістю. Під комунікативною свідомістю Й. Стернін у загальному сенсі розумів сукупність механізмів свідомості людини, які забезпечують її комунікативну діяльність [6]. Залежно від суб'єкта свідомості (окремого індивіда чи спільноти людей) комунікативна свідомість може бути індивідуальною чи суспільною, які мають множинні реалізації відповідно до антропологічних чи соціальних характеристик носіїв свідомості, наприклад гендерна, вікова, професійна тощо.

Як засвідчує практика, досить часто спілкування з представниками інших лінгвокультур на індивідуальному рівні являє собою зіткнення різних поглядів на світ, під час якого комуніканти не усвідомлюють культурних відмінностей у поглядах,

бачать світ зі своєї точки зору. Останнім часом серед науковців звучить думка про необхідність емпатичного підходу до вивчення мов і культур, в основі якого лежить формування у тих, хто вивчає іноземні мови, міжкультурної свідомості, а саме здатності ввійти в ситуацію представника іншої культурної спільноти. Насамперед ідеться про розвиток здатності сприймати іншого, усвідомлювати спільні риси й відмінності між різними культурами.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, соціалізація людини відбувається не лише через стихійний вплив на особистість різних обставин життя, але й у процесі цілеспрямованого формування особистості під дією національної культури, коли зовнішні соціальні умови опосередковуються внутрішніми індивідуальними чинниками. Неможливо зрозуміти генезис становлення особистості автономно від культурної спільноти.

Знання комунікативних моделей поведінки дозволить майбутнім фахівцям належним чином взаємодіяти у культурному розмаїтті реальних професійних ситуацій. Для засвоєння студентами вищих немовних навчальних закладів культурологічних фонових знань у цілому та комунікативних моделей поведінки представників певної лінгвокультури зокрема необхідні додаткові джерела інформації, якими слугують різноманітні автентичні друковані, відео- та аудіоматеріали.

Отримані результати свідчать про необхідність подальшого розв'язання проблеми, перспективним напрямом якої є контрастивні дослідження процесу засвоєння національно-культурних особливостей мовленнєвої поведінки представників різних лінгвокультур.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд. – М., 1969. – 608 с.
2. Баженова И. С. Культура невербального общения на уроке немецкого языка / И. С. Баженова // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 2. – С. 17–18.
3. Городникова М. Д. Проверьте свои знания и умения / М. Д. Городникова. – М. : Высшая школа, 1986. – 172 с.
4. Карпюк О. Навчання як модель успішного життя / О. Карпюк // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 4. – С. 86–91.
5. Милосердова Е. В. Национально-культурные стереотипы и принципы межкультурной коммуникации / Е. В. Милосердова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 80–84.
6. Стернин И. А. Коммуникативное поведение и национальная культура / И. А. Стернин // Вестн. ВГУ. Сер. 1 "Гуманитар. науки". – Воронеж : Изд-во ВГУ. – 1996. – № 2. – С. 45–64.
7. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 4. – С. 84–88.
8. Трошина Н. Этносемантические и стилистические проблемы межкультурной коммуникации в деловой сфере / Н. Трошина // Проблемы этносемантики. – М., 1998. – С. 24–56.
9. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 240 с.

УДК 378.016:373.2

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Новгородська Ю. Г.

Стаття присвячена дослідженню особливостей формування організаторських здібностей у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів. За результатами теоретичного аналізу проблеми уточнено сутність, структуру та показники організаторських здібностей керівника дошкільного навчального закладу. Ключові слова: здібності, організаторські здібності, керівник дошкільного навчального закладу.

Статья посвящена исследованию особенностей формирования организаторских способностей у будущих руководителей дошкольных образовательных учреждений. Вследствие проведенного теоретического анализа проблемы уточнены сущность, структура и показатели организаторских способностей руководителя дошкольного образовательного учреждения. Ключевые слова: способности, организаторские способности, руководитель дошкольного образовательного учреждения.

The article is devoted to the study of peculiarities of organizational skills in future administrators of preschool educational establishments. On the basis of theoretical analysis of this problem the essence, structure and indicators of organizational skills of a preschool administrator are specified. Key words: abilities, organizational skills, preschool education administrator.

Постановка проблеми. Активне реформування освітньої галузі висуває нові вимоги до управлінського персоналу навчальних закладів. Це викликає необхідність осмислення нової управлінської парадигми, принципово нового підходу до підготовки керівників, яким належить стати епіцентром практичного вирішення широкого кола питань в умовах діяльності сучасного дошкільного навчального закладу. Зростає потреба в менеджерах, які не тільки мають достатній рівень професійних знань та умінь, а й здатних якісно і своєчасно організувати діяльність закладу, приймати правильні й нестандартні рішення у сфері управління, керувати колективом на рівні сучасних вимог, підбирати персонал і розподіляти обов'язки відповідно до ситуації, яка адекватно склалася. У зв'язку з цим актуалізувалась потреба у підготовці управлінців нового типу, формуванні організаторських здібностей майбутніх керівників в умовах фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розвитку професійних інтересів, творчого педагогічного потенціалу керівників стала предметом дослідження І. М. Богданової, В. Г. Воронцової, Л. Л. Горбунової, М. І. Мерзлякової, Є. П. Тонконової та ін. Серед найновіших вітчизняних досліджень особливо виділяються роботи В. С. Афанасенка, А. Ю. Видая, Н. Л. Коломінського, О. К. Маковського, Є. М. Потапчука, Т. В. Скрипаченка та ін.

Організаторські здібності як предмет психологічного дослідження були вперше виділені в працях Л. І. Уманського та його наукової школи (С. В. Саричев, О. С. Чернишов та ін.). Дослідженням організаторських здібностей займалися вчені, які працювали в галузі психології управління: Т. Ю. Базаров, Н. В. Бахарова, А. Д. Карнишев, Б. Б. Косов, Р. Л. Кричевський, Н. Д. Левітов, В. Ф. Рубахін, А. В. Філіпов, А. У. Хараш, Р. Х. Шакуров, А. Г. Шмельов. Комплексне вивчення проблеми організаторських здібностей як динамічної системи здійснювалося науковцями в рамках системного чи діяльнісного підходів: І. П. Волков, В. В. Давидов, Ю. Н. Ємельянов, Ю. Д. Красовський, Є. С. Кузьмін, В. С. Лазарев, С. Д. Неверкович, А. Л. Свенцицький, А. А. Тюков.

Постановка завдання. Мета публікації полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності організаторських здібностей майбутнього керівника дошкільного навчального закладу, характеристиці складових компонентів досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури з теорії і практики управління та вимог до професіоналізму і здібностей керівника, сформульованими різними фахівцями у сфері управління, свідчить, що для успішної організаторської діяльності потрібні особливі якості та здібності людини. Слід урахувати, що сучасні умови формують якісно нові вимоги до організаторської діяльності керівників, яка складається з трьох необхідних компонентів: загальних здібностей (вони необхідні, але недостатні), специфічних властивостей (без них немає організатора) й індивідуальних відмінностей, які дають змогу окреслити типи організаторів. Дослідники вважають, що тільки разом ці три характеристики складають узагальнений портрет організатора як діяча, вони пов'язані зі спрямованістю особистості, підготовленістю її до організаторської діяльності й особистими якостями. Здатність якісно управляти людьми – це мистецтво, яке неможливе без таких якостей керівника, як уміння організувати спільну роботу людей.

Узагальнюючи різні наукові підходи, можна констатувати, що *здібності* – це такі індивідуально-психологічні особливості суб'єкта, що обумовлюють його готовність до оволодіння певними видами діяльності та є умовою їхнього успішного виконання. Здібності тісно пов'язані з загальною спрямованістю особистості, з мірою стійкості схильностей людини до певної діяльності. В основі однакових досягнень при здійсненні діяльності можуть лежати різні здібності. Поряд з цим одна здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності, що забезпечує можливості широкої компенсації здібностей [1, с. 546].

В інтерпретації Б. М. Теплова *здібності* – це такі особливості людини, від яких залежить набуття знань, вмінь, навичок, які до самих цих знань, вмінь навичок не відносяться [6, с. 12].

Вивчення наукових джерел свідчить, що проблема формування організаторських здібностей була предметом дослідження в різні періоди соціально-економічного розвитку суспільства.

До початку 20-х років ХХ сторіччя у вітчизняній науковій літературі окремі аспекти проблеми особистості організатора й організаторських здібностей обговорювалися в контексті впливу однієї особистості на іншу і аналізувалися в релігійно-ідеалістичному плані або вивчалися в контексті філософсько-психологічної дискусії на тему глобальної гуманітарної проблеми "особистості і мас", "ролі особистості в історії".

У радянський період питання організаторської діяльності й організаторських здібностей активізують навколо себе науковий пошук переважно у зв'язку з актуалізацією проблем дитячого лідерства, а також питань управління підприємствами.

Наприкінці 50-х років ХХ ст. активізувався науковий інтерес психологів до феномена здібностей людини, зокрема організаторських здібностей.

Узагальнюючи наявні здобутки вчених стосовно проблеми впливу організаторських здібностей на ефективність управлінської діяльності, вважаємо за доцільне виділити певні наукові напрями у дослідженні цієї проблематики.

Суб'єктивно-психологічний напрямок дослідження проблем організаторських здібностей особистості набув свого розвитку у роботах А. Г. Ковальова, В. Н. М'ясищева, Л. І. Уманського, Я. Л. Коломінського. Науковці дійшли висновку, що організаторська діяльність вимагає знання тієї справи, яка є для неї об'єктом високого рівня інтелекту (спостережливості, гнучкості розуму, творчої ініціативи), певних характерологічних якостей особистості (захопленості справою, відповідального до неї ставлення, знання людей і вміння підходу до них, рішучості і твердості волі) [3, с. 245].

У структурі організаторських здібностей учені пропонують виділяти "провідні" (основні) та "опорні" здібності. До провідних компонентів організаторських здібностей вони відносять:

- гнучкість розуму в сполученні з творчою уявою (що виявляється в спритності і винахідливості, умінні навіть у тяжких умовах знайти вихід);
- високий рівень розвитку волі (особливо сміливості, рішучості і твердості).

Розвиток організаторських здібностей можливий, на думку авторів, на базі основної "опорної" здібності – специфічної спостережливості (інтелектуальної якості особистості, яка проявляється в здатності чітко орієнтуватися в якостях людей та їхніх можливостях).

Розробка питань формування організаторських здібностей знайшла відображення у роботах Л. І. Уманського [9]. На основі аналізу узагальнених психологічних

даних Л. І. Уманський визначив структуру якостей і здібностей особистості доброго організатора, яка має включати такі елементи:

1. Якості спрямованості особистості (цілеспрямованість, принциповість, безкорисливість, правдивість, колективізм та ін.).

2. Підготовленість до діяльності (цільова чи організаторська).

3. Загальні якості (товариськість, практичний розум, спостережливість, працездатність, активність, ініціативність, наполегливість, організованість, самостійність, самовладання).

4. Специфічні властивості (організаторська інтуїція (психологічна вибірковість, практично-психологічний розум, психологічний такт), здатність до емоційно-вольового впливу (суспільна енергійність, вимогливість, критичність), схильність до організаторської діяльності (потреба в організаторській роботі, самостійне включення в роботу, задоволеність у процесі організаторської діяльності тощо)).

5. Індивідуальні характеристики організаторських здібностей (діапазон діяльності, віковий діапазон, стиль керівництва, стиль діяльності) [9, с. 78–79].

На сучасному етапі розвитку освіти значне місце посідають розробки представників соціально-психологічного напрямку (Л. М. Карамушка, Л. Е. Орбан-Лембрик, Я. І. Шкурко), в яких зосереджено увагу на вивченні впливу організаторських здібностей керівника на якість міжособистісної ділової взаємодії.

Зокрема, Л. Е. Орбан-Лембрик у структурі особистості здібного організатора виділяє наступні компоненти:

1. **Психологічна вибірковість** – здатність співпереживати, виявляти високу чутливість і сприйнятливості в описі та демонструванні психологічних об'єктів; оперативно й адекватно характеризувати психологічні особливості людей; виявляти вибіркочну психологічну пам'ять і спостережливість у бесідах, у розв'язанні управлінських завдань; виявляти схильність до психологічного аналізу, пояснення поведінки та вчинків інших людей і власних; глибоку переконаність у силах, здібностях та можливостях групи людей; подумки ставити себе в психологічну ситуацію іншої людини, міркувати "з її погляду".

2. **Практично-психологічний розум** – здатність: розподіляти обов'язки групової діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людей; оперативно орієнтуватися в ситуаціях, які вимагають практичного застосування знань у розв'язанні проблем "справи – люди", "люди – справи"; виявляти винахідливість у застосуванні психологічного стану, настрою людей за певних умов життя та діяльності; викликати стимулюючі мотиви діяльності, знаходити шляхи та способи зацікавлення людей справою, використовувати моральні та матеріальні стимули цієї зацікавленості; враховувати відносини, особисті симпатії, антипатії, психологічні відмінності людей під час групування їх для виконання спільної діяльності; навчатися при формуванні організаторських знань, навичок, умінь щодо пристосування психологічних особливостей людей до вимог діяльності; розв'язувати практичні проблеми крізь призму наявних людських можливостей (це є результатом вибіркової пам'яті та здатності розуму керівника, а також виявом його практичності й реалістичності).

3. **Психологічний такт**. Особливістю цього феномену є почуття міри у відносинах і взаємодії з людьми, відсутність якого долає межі, за якими руйнуються оптимальні відносини керівника з підлеглим. Психологічний такт можна розвивати за допомогою мовної адаптації до різних людей, відсутності "мовленнєвого шаблону", комунікативної винахідливості під час першого знайомства тощо; індивідуалізації спілкування з людьми на основі врахування їх усталених індивідуально-психологічних особливостей; розвитку почуття ситуації; врахування зовнішніх обставин, які впливають на взаємини індивідів; вияву чуйності, уважності, співчуття до людей; простоти, природності у спілкуванні, здатності бути самим собою у стосунках з людьми; почуття справедливості, вияву об'єктивності у ставленні до підлеглих та колег, здатності засвідчити й довести цю об'єктивність.

4. **Суспільна енергійність** – це емоційно-мовленнєвий вплив, який виявляється в різних емоційних формах мовлення: членуванні фрази, інтонації, у наголосах та паузах; вольове спонукання, яке реалізується в мовленнєвій, мимічній та пантомімічній формах (жести, погляд, поза, вираз обличчя). Володіння мовленнєвою функцією вольового спонукання виражається у здатності організатора користуватися різними словесними формами: проханням, побажанням, порадою, закликком, переко-

нанням, навіюванням, вимогою, розпорядженням, наказом тощо. Суспільну енергійність характеризують такі показники:

- здатність впливати на людей своїм ставленням до них, а також до справ, подій;
- логічна переконливість впливу словом та ділом, уміння реалізувати логічну послідовність у мовленнєвій та практично-діяльній формах;
- практично-діяльна форма впливу, яка виявляється у здатності організатора продемонструвати зразок виконання справи, яку він доручає іншим, тобто здатність впливати особистим прикладом;
- впевненість у своїх силах, віра в здійсненність справи, оптимізм, бадьорість духу;
- здатність оптимально обрати момент вирішального впливу, сміливість, наполегливість у важкій ситуації, здатність до ризику.

5. **Вимогливість** як наявність у керівника високих потреб, запитів і спонукання підлеглих до неухильного виконання рішень, досягнення цілей. Виражається в таких показниках:

- сміливість пред'явлення вимог;
- постійність, усталеність, неепізодичність вимог;
- гнучкість пред'явлення вимог з урахуванням конкретної ситуації;
- самостійність, невимушеність вимог;
- категоричність вимог;
- різноманітність форм вияву вимог, особливо здатність подати їх у формі жарту, дотепного зауваження, сарказму;
- індивідуалізація вимог залежно від постійних і тимчасових психологічних особливостей та стану людей.

Вимогливість застерігає від непередбачуваних ситуацій у трудовому процесі.

6. **Критичність** як здатність аналітично ставитися до дійсності, конкретних справ виявляється в таких аспектах:

- критична спостережливість (уміння побачити та виокремити недоліки);
- самостійність (посилання на власні оцінні спостереження) критичності;
- мобільність критичного аналізу;
- логічність та аргументованість критичних зауважень
- прямота та сміливість критичності (без скарг та критиканства);
- глибина та істотність критичних зауважень по суті;
- постійність, неепізодичність критичних висловлювань про недоліки стану справ та про дії людей (без прискіпливості та в'длливості);
- доброзичливість критичності.

7. **Схильність до організаторської (управлінської) діяльності.** Її засвідчують такі показники:

- спонтанне, самостійне входження в організаторську діяльність;
- перебирання на себе ролі організатора та відповідальності за роботу інших людей у важких та несприятливих умовах;
- потреба в організаторській діяльності, усталене, безкорисливе прагнення та готовність до неї;
- природність входження в організаторську діяльність;
- невтомність в організаторській роботі;
- емоційно-позитивне самопочуття під час її виконання;
- незадоволеність, нудьга без організаторської діяльності;
- здатність побачити необхідність в організаторській діяльності за обставин, які наочно її не вимагають [4, с. 213–216].

Плідний підхід до вивчення організаторських здібностей розроблений Ю. Н. Ємельяновим. Він ввів поняття "організаторського потенціалу" як системної якості, що характеризує не лише особу, але і параметри того соціального середовища, в якому проходить організаторська діяльність цієї особи. Ця "системна якість" виникає на стику між суспільством, колективом, індивідом і об'єктом його діяльності. При вивченні організаторського потенціалу Ю. Н. Ємельянов пропонує, з одного боку, аналізувати суспільно-економічні умови, конкретно-історичну обстановку, а з іншого боку – специфіку організаційних структур та посадової правочинності.

У дослідженнях О. І. Кітова і О. В. Філіппова акцентується увага на визначенні сутності діяльності організатора як узгодження "індивідуальних ролей", завдяки якому загальна спільна діяльність дає найбільший ефект. Основне завдання організатора вчені вбачають у плануванні необхідних шляхів і засобів реалізації такого. Організаторські здібності, таким чином, трактуються як здібності до здійснення основних організаторських функцій: 1) відпрацювання і прийняття рішень; 2) організаційної роботи з виконання рішень; 3) регулювання і корегування; 4) обліку і контролю. Організаторські здібності вчені розглядають як одне із суб'єктивних складових процесу організаторської діяльності й основний "інтеріоризований засіб" її здійснення та узгодження [2; 10].

У структурі особистісних властивостей керівника-організатора виділяються три головні складові: управлінська позиція керівника, управлінська самосвідомість керівника й управлінська концепція керівника. Управлінська позиція дає керівнику можливість аналізувати ті чи інші форми прояву своєї ділової поведінки у певній системі відносин по вертикалі, діагоналі і горизонталі. Управлінська самосвідомість дозволяє керівнику відчувати, як відбувається процес пізнання себе через інших й інших через себе. Цей процес починається з постановки питання про моральне право керувати. Управлінська концепція керівника передбачає активізацію зусиль колективу в системному досягненні кінцевих результатів. Управлінська концепція є найбільш важливим елементом особистості організатора.

Розглядаючи структуру особистості керівника, А. С. Сіцінський [7; 8] виділяє якості й уміння, наявність яких забезпечує здійснення організаторської функції. До них належать:

- уміння розподіляти функції і доручення з урахуванням організаторських потенціалів виконавців, рівня їхніх умінь і навичок;
- здатність у складних обставинах приймати правильні рішення з організаційних питань;
- довіра людям, віра в їхні можливості і внутрішні резерви;
- уміння раціонально і діловито організовувати і проводити засідання, наради й інші заходи;
- уміння забезпечити умови для динамічного росту кожного виконавця;
- здатність працювати творчо самому і стимулювати творчість всіх учасників діяльності;
- уміння правильно підібрати лідерів або своїх найближчих помічників у кожній новій справі;
- здатність і готовність брати на себе відповідальність за недоліки;
- особисту організованість, точність, уміння розподіляти свій час.

Вагоме значення для нашого дослідження мають праці В. В. Романова [5], де організаторські здібності розглядаються як соціально-психологічні якості особистості, необхідні для здійснення організаційно-управлінської підструктури професійної діяльності. У структуру організаторських здібностей керівника автор включає наступні якості: 1) сміливість, рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, уміння виділяти головне, прогнозувати наслідки прийнятих рішень; 2) самостійність; 3) почуття відповідальності за свої вчинки; 4) організованість, планомірність у роботі; 5) домінування в мотиваційній сфері соціально значущих мотивів досягнення успіху в роботі.

Таким чином, огляд наукової літератури демонструє наявність різноманітних точок зору на природу та структуру організаторських здібностей керівників. Розвиток організаторських здібностей більшою мірою залежить від самої людини, яка сама повинна виявити цілеспрямованість і волю для розвитку в собі якостей справжнього організатора.

Література

1. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 976 с.
2. Китов А. И. Психологические особенности принятия управленческих решений / А. И. Китов. – М. : Знание, 1983. – 64 с.
3. Ковалев А. Г. Психологические особенности человека / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1957–1960. – 303 с.
Т. 1–2. – 1957. – 303 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология управления : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Акадаміда, 2003. – 568 с.

5. Романов В. В. Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры: современное состояние и перспективы / В. В. Романов, М. В. Кроз // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 95.

6. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 419 с.

7. Сіцінський А. С. Вимоги до діяльності військового керівника як державного управлінця / А. С. Сіцінський // Науковий вісник Державної прикордонної служби. – К., 2003. – № 5. – С. 33–37.

8. Сіцінський А. С. Вплив керівника на підлеглих як вияв його влади й авторитету / А. С. Сіцінський // Науковий вісник Державної прикордонної служби. – К., 2004. – № 3. – С. 46–48.

9. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л. И. Уманский // Методология и методы социальной психологии. – М. : Наука, 1977. – С. 77–86.

10. Филиппов А. В. Работа с кадрами: психологический аспект / А. В. Филиппов. – М. : Экономика, 1990. – 168 с.

УДК 378.33:004

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ "ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНА ІНФОРМАЦІЯ"

Романишин Ю. Л.

У статті розглядається використання інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні дисципліни "Фінансово-економічна інформація". Розкрито суть, мету та завдання дисципліни. Проведено короткий огляд лекційного та практичного курсів навчальної дисципліни. Показано вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування професійних навичок у документознавців, інформаційних аналітиків у сфері фінансово-економічної інформації. Розглянуто основні види дослідно-практичних завдань, які спрямовані на використання інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні професійних умінь та навичок з дисципліни "Фінансово-економічна інформація".

Ключові слова: документознавець, інформаційний аналітик, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційні системи, фінансово-економічна інформація.

В статье рассматривается использование информационно-коммуникационных технологий при изучении дисциплины "Финансово-экономическая информация". Раскрыты цель и задачи дисциплины. Проведен краткий обзор лекционного и практического курсов учебной дисциплины. Показано влияние информационно-коммуникационных технологий на формирование профессиональных навыков у документоведов, информационных аналитиков в сфере финансово-экономической информации. Рассмотрены основные виды исследовательско-практических заданий, направленных на использование информационно-коммуникационных технологий при формировании профессиональных умений и навыков по дисциплине "Финансово-экономическая информация".

Ключевые слова: документовед, информационный аналитик, информационно-коммуникационные технологии, информационные системы, финансово-экономическая информация.

The author considers the use of information and communication technologies for studying the course "Financial and Economic Information". The essence, purpose and objectives of the course are revealed. A brief overview of lectures and practicals in this discipline is offered. The article shows the influence of information and communication technologies on the formation of professional skills of documentation specialists, information analysts in the field of financial and economic information. The main types of explorative and practical tasks aimed at using information and communication technologies in the process of forming professional skills and knowledge of the discipline "Financial and Economic Information" are described.

Key words: documentation specialist, information analyst, information and communication technologies, information systems, financial and economic information.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими проблемами. Сучасний стан розвитку економіки України характеризується різними факторами: від кризових явищ у діяльності підприємств, трансформаційних перетворень щодо розвитку соціально орієнтованої ринкової економіки, введення інноваційних методів управління процесами (як виробничими, так і управлінськими) до професійної роботи з інформацією у фінансово-економічній сфері [1]. Робота з інформацією у фінансово-економічних установах змінюється під впливом інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) та широких функціональних можливостей засобів комп'ютерної техніки. Інформаційні потоки в діяльності будь-якого підприємства визначають особливості його інформаційної системи. Інформація стала стратегічним чинником будь-якого виду діяльності і дає змогу правильно оцінити бізнес-середовище, мінімізувати ризики, віднайти нові способи вирішення завдань, створити конкурентні переваги, є основою прийняття управлінських рішень щодо функціонування та перспективного розвитку підприємства [4].

Для фінансово-економічних установ важливою особливістю є те, що об'єкт управління пов'язаний із виробленням та переробкою інформації, оскільки робота з інформацією становить основу діяльності таких організацій. Інформація є як предметом, так і продуктом їх праці, а процес автоматизації "основного виробництва" зводиться до автоматизації операцій обробки фахової інформації. Процеси та технології роботи з документами у фінансово-економічних інформаційних системах можуть бути широко застосовані і при роботі з інформацією в інших інформаційних системах [3; 5]. Проте досить часто фахівці зустрічаються з такою проблемою, як брак практичних навичок та умінь роботи з інформацією й організації ефективної інформаційної діяльності у даній сфері. Тому виникає потреба у професійних кадрах, які спроможні: задовольнити вимоги інформаційного ринку праці; ефективно застосовувати новітні інформаційні технології у здійсненні інформаційної діяльності в різних сферах; володіти професійними вміннями та навичками роботи з різними видами інформації; задовольнити інформаційні потреби як організації, так і споживачів у зручних для них формах. На сьогоднішній день формування та розроблення принципів і методів роботи з фінансово-економічною інформацією (далі – ФЕІ) є не тільки внутрішньою справою установ такого профілю, тим паче, що якісне задоволення потреб споживачів неможливе без використання інформаційних технологій, ретельного аналізу ринкової ситуації та можливостей інформаційних структур. Усі ці проблеми розглядаються в рамках вивчення дисципліни "Фінансово-економічна інформація".

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми із зазначенням нерозв'язаних проблем або аспектів. Існує велика кількість теоретико-практичних праць, які присвячені дослідженням різних аспектів даної теми. Так, дослідженням ефективності використання ІКТ у навчальному процесі та у формуванні професійної готовності майбутніх фахівців займалися вчені: К. Дурай-Новакова, Л. Дягілева, М. Жалдак, Т. Івашкова, О. Кареліна, В. Клочко, З. Курлянд, Ю. Машбиць, В. Слассьонін та ін. Праці таких науковців, як В. Бездрабко, Н. Кушнарєнко, О. Матвієнко, І. Морозюк, М. Слободяника, Л. Філіпової та ін. присвячені вивченню особливостей фахової підготовки документознавців-менеджерів. Використання інформаційних систем та інформаційних технологій у роботі установ та організацій різного профілю досліджували А. Батюк, С. Войтко, С. Глівенко, І. Грибик, В. Новак, І. Новаківський, І. Рогач, М. Твердохліб та ін.

Однак, незважаючи на значний науковий доробок вчених, все ще залишаються недостатньо висвітленими в сучасних наукових джерелах питання формування професійних умінь та навичок у документознавців, інформаційних аналітиків у сфері фінансово-економічної діяльності з використанням ІКТ.

Мета публікації – розглянути завдання дисципліни "Фінансово-економічна інформація" та вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування професійних умінь і навичок у документознавців, інформаційних аналітиків за фаховим спрямуванням.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості та різні види інформації, які циркулюють у діяльності підприємств і організацій, визначають специфіку впровадження інформаційних систем та роботу з інформаційними технологіями. Це стосується і фінансово-економічних установ. Адже, крім опрацювання управлінської інформації, фінансово-економічні інформаційні системи повинні включати також форми представлення такого роду інформації, носії, технології її аналітико-синтетичної обробки, процеси документної та види фахової інформаційної діяльності [2; 3]. Серед проблем, які виникають у процесах прийняття управлінських рішень у фінансово-економічній сфері, варто виділити: відсутність необхідної релевантної ФЕІ, якісного інформаційного забезпечення, недостатнє використання раціональних інформаційних технологій при аналітико-синтетичному опрацюванні інформації та нестача кваліфікованих фахівців з інформаційної діяльності. Одним із шляхів вирішення даних проблем є, перш за все, підготовка кадрів, які здатні професійно працювати з інформацією саме у фінансово-економічній галузі.

В Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу на кафедрі документознавства та інформаційної діяльності в навчальний план підготовки бакалаврів за напрямом 6.020105 "Документознавство та інформаційна діяльність" введено дисципліну "Фінансово-економічна інформація", яка належить до циклу професійно-практичної підготовки. Вивчення курсу здійснюється впродовж

VII семестру 4-го року навчання. Загальна кількість годин, яка відводиться на опанування навчальної дисципліни, складає 108 год. (3 кредити), з яких: 18 лекційних годин, 36 год. – практичних занять, 54 год. – самостійної та індивідуальної роботи. Формою семестрового контролю виступає залік.

Метою дисципліни є формування в студентів системи спеціальних знань у сфері фінансово-економічної інформації та набуття практичних навичок щодо використання систем опрацювання ФЕІ в різних галузях народного господарства, економіки, комерційної діяльності тощо. Курс відображає: вивчення теоретичних основ організації та функціонування інформаційних систем у різних галузях народного господарства та комерційних структурах; вивчення організації та методології розв'язання банківських та фінансово-економічних завдань за допомогою сучасних інформаційних технологій і з урахуванням провідної практики банківської та фінансової діяльності в Україні і міжнародних стандартів та нормативів у цих галузях діяльності.

Завдання курсу – дати студентам знання та виробити основні навички щодо застосування методів роботи з ФЕІ в практичній діяльності; формування аналітичного мислення та розвиток практичних умінь щодо прийняття управлінських рішень, спрямованих на вирішення проблем установи у сфері фінансово-економічної інформації з використанням інформаційних технологій.

У результаті вивчення дисципліни студенти набувають знань у напрямках:

- нормативно-правового забезпечення роботи з фінансовою та економічною інформацією;
 - теоретичних основ організації і функціонування систем обробки фінансової та економічної інформації;
 - методології розв'язання завдань з економічної і фінансової інформації в установах різного типу та їхнього інформаційного забезпечення;
 - методів використання інформаційних систем опрацювання економічної інформації;
 - особливостей фінансової та економічної інформації;
 - принципів створення інформаційних систем фінансово-економічних установ;
 - структури та можливостей електронної пошти Національного банку України;
 - функціонування системи передавання банківської інформації;
 - типів та призначення електронних грошей;
 - особливостей системи фінансових розрахунків;
 - структури інформаційних систем у податковій сфері та страхуванні.
- До умінь, які формуються в студентів під час вивчення курсу, відносимо:
- структурування, роботу та аналіз ФЕІ в установі;
 - використання банківських систем передавання документів;
 - здійснення моніторингу ефективності систем електронних грошей;
 - оцінювання ефективності функціонування сучасних фінансово-економічних інформаційних систем, що ґрунтуються на інформаційних технологіях, враховуючи провідний міжнародний і вітчизняний досвід.

Методика викладання базується на поєднанні лекційних та практичних занять. Структура лекційного матеріалу включає вивчення наступних тем: 1. Поняття фінансово-економічної інформації; 2. Особливості роботи з фінансово-економічною інформацією; 3. Фінансово-економічні інформаційні системи; 4. Банківські електронні системи передавання інформації та документів; 5. Система електронних грошей; 6. Інформаційні системи комерційного банку; 7. Інформаційна система фінансових розрахунків; 8. Інформаційні системи податкової служби України; 9. Інформаційні системи в страхуванні.

Мета практичного заняття полягає у засвоєнні теоретичного матеріалу та формуванні на його основі практичних умінь і навичок. Використання ІКТ на практичних заняттях є невід'ємним елементом навчальної підготовки майбутніх документознавців, інформаційних аналітиків. На заняттях студенти використовують ІКТ для: пошуку, опрацювання, аналізу та вивчення необхідної інформації; формування практичних навичок і умінь роботи з різноманітною інформацією та професійними ІКТ; самостійного розв'язування різного роду завдань; роботи над проектами та презентаціями; дослідження інформаційних потоків фінансово-економічних установ (за вибором студента); виконання тестових завдань для перевірки знань і умінь студентів [6].

Практичні заняття з дисципліни "Фінансово-економічна інформація" спрямовані на розвиток навичок та вмінь: аналізувати та здійснювати пошук ФЕІ у різних інформаційно-пошукових системах, зовнішніх та внутрішніх джерелах; роботи з сучасними фінансово-економічними інформаційними технологіями та системами; представлення опрацьованої інформації у найоптимальніших формах та за допомогою сучасних засобів інформаційних технологій. Навчальний курс акумулює в собі набуті раніше студентами теоретичні знання та, особливо, практичні навички з таких дисциплін, як: "Інформаційні технології", "Системи управління базами даних", "Економіка інформаційної діяльності", "Інтернет-технології та ресурси", "Менеджмент електронних документів", "Макроекономіка", "Мікроекономіка" тощо. Ця дисципліна є базовою для подальшого вивчення таких курсів, як "Інформаційна діяльність у фінансово-економічній сфері", "Маркетинг інформаційних продуктів та послуг" та ін.

Ефективність використання ІКТ у навчальному процесі пояснюється тим, що вони наближують абстрактний характер навчальної діяльності до реальної предметної професійної сфери, сприяють розвитку професійної мотивації, активізують залучення студентів до різних форм навчання, поєднують індивідуальне освоєння знань із взаємозв'язком у професійній діяльності. Підготовка кваліфікованих та конкурентоздатних фахівців передбачає розвиток та формування в студентів професійних аналітично-креативних навичок продуктивного та творчого рівнів.

Основна увага звертається на практичне застосування теоретичних знань та поглиблення практичних умінь і навичок. Цьому сприяють різні види практичних робіт, які частково імітують сучасні інформаційні процеси у фінансово-економічних установах та пов'язані з аналітичною роботою. До таких видів робіт відносимо:

- моделювання фінансових ресурсів (на основі аналізу моделі планування фінансових ресурсів FRP студенти створюють моделі власних фінансових ресурсів);
- дослідження особливостей міжнародних, європейських та українських електронних систем передавання банківських повідомлень (SWIFT, TARGET, "Клієнт-Банк" тощо);
- аналіз банківських інтернет-послуг та спеціалізованих систем інтернет-банкінгу (студенти досліджують інтернет-сайти 10 українських банків, здійснюють порівняльний аналіз та з'ясовують, які послуги інтернет-банкінгу надаються для фізичних та корпоративних клієнтів, їхні особливості і функціональні можливості, цінову політику і т. д., які спеціалізовані системи інтернет-банкінгу використовуються, тощо);
- робота над проектом на тему: "Аналіз фінансово-економічної інформації банківської установи" та презентація результатів за допомогою сучасних мультимедійних технологій;
- дослідна робота на тему: "Аналіз цін" (дослідження динаміки цін на вибрані групи товарів, яке триває 3 місяці);
- інформаційно-аналітичний інтернет-моніторинг сайтів віртуальних платіжних систем та віртуальних фондових бірж України (перелік інтернет-сайтів для аналізу: www.bifit.com, www.profix.com.ua, www.bssys.com, www.privat24.ua, www.ibank.ukrsotsbank.com (www.pravex.com/ukr/pravex-online/faq/client-bank), www.portmone.com.ua, www.webmoney.com.ua, www.imoney.com.ua, www.interplat.com.ua, www.forexua.com тощо).

Такі види робіт дають змогу студентам використовувати сучасні види ІКТ при підготовці завдань та готують їх до практичної діяльності, даючи можливість застосувати набуті під час навчання знання на практиці. Цьому сприяє той факт, що для виконання практичних завдань студенти вибирають і досліджують професійно-орієнтовані інтернет-сайти і фінансово-економічні та банківські установи, аналізують їх реальні процеси. Вони мають змогу спробувати себе у ролі інформаційного аналітика для обраної ними організації. При формуванні практичних умінь та навичок ми основну увагу звертаємо на такі засоби ІКТ, як телекомунікації та інтернет-технології, які дають змогу майбутнім документознавцям, інформаційним аналітикам виявити свій творчий потенціал і розвивати в студентів креативно-проектувальні здібності. Засоби інтернет-технологій використовуються не тільки для виконання завдань на практичних заняттях, самостійного навчання, роботою над науково-дослідними завданнями, а також для використання різноманітних їх функціональних можливостей у професійній галузі, а саме у фінансово-економічній сфері.

Самостійна робота студентів з курсу "Фінансово-економічна інформація" має наступні форми: поглиблення та розширення знань, набутих з лекційного курсу за рекомендованими джерелами; повторення модулів вивченого матеріалу; підготовка до практичних занять, колоквиуму та заліку. Індивідуальна робота передбачає роботу на аудиторних заняттях (усне опитування, тестування, виконання індивідуальних, творчих, домашніх завдань тощо), індивідуальне консультування викладачем студентів із тематики курсу.

Для досконалого оволодіння матеріалом навчальної дисципліни студентам необхідно постійно розширювати свої знання, удосконалювати аналітико-дослідні навички, активізувати самостійну пізнавальну діяльність.

Висновки та перспективи подальших розвідок із даного напрямку. Отже, вивчення дисципліни "Фінансово-економічна інформація" формує в студентів уміння логічного і критичного професійного мислення при роботі з ФЕІ, використовуючи як традиційні джерела, так і фахові віртуальні сервіси мережі Інтернет. Документознавець, інформаційний аналітик як сучасний фахівець інформаційної сфери повинен також володіти і професійно орієнтованими знаннями та навичками в конкретній предметній галузі діяльності.

Подальших розвідок потребують дослідження особливостей і методичних аспектів використання ІКТ та інтерактивних методів навчання у викладанні професійно орієнтованих дисциплін у навчальному процесі підготовки документознавців, інформаційних аналітиків.

Література

1. Гнилицька Л. В. Обліково-аналітична інформація як визначальний чинник забезпечення економічної безпеки суб'єктів господарювання / Л. В. Гнилицька // Вісник Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – 2011. – № 3 (157). – Ч. 2.
2. Інформаційні системи та технології в економіці: навч. посіб. / за ред. В. С. Пономаренка. – К. : Академія, 2002. – 544 с.
3. Новаківський І. І. Інформаційні системи у менеджменті: системний підхід : навч. посіб. / І. І. Новаківський, І. І. Грибик. – Львів : Видавництво Національного університету "Львівська політехніка", 2007. – 197 с.
4. Римар Г. А. Інформаційні джерела контролю та аналізу витрат підприємства / Г. А. Римар // Економічні науки. Серія "Облік і фінанси". – Луцьк, 2011. – Вип. 8 (29). – Ч. 4.
5. Рогач І. Ф. Інформаційні системи у фінансово-кредитних установах : навч. посіб. / І. Ф. Рогач, М. А. Сендзюк, В. А. Антонюк. – К. : КНЕУ, 1999. – 216 с.
6. Романишин Ю. Л. Використання засобів інформаційно-телекомунікаційних технологій для формування практичних умінь і навичок майбутніх документознавців-менеджерів / Ю. Л. Романишин // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 48. – С. 274–279.

УДК 378.147

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

Семигінівська Т. І.

У сучасному науковому знанні переосмислюється значущість компетентнісно орієнтованої підготовки фахівців у виші в умовах модернізації освіти крізь призму створення умов для самореалізації кожної особистості. В Україні зростає необхідність "одухотворення нації", суспільства, а відтак, визначення основних проєкцій та підходів до управління цим процесом. Запропонована стаття є спробою узагальнити існуючі підходи, принципи, педагогічні умови та методи формування професійної етики перекладача. Вартісність дослідження посилюється тим фактом, що запропонована модель дасть змогу сформувати професійну етику перекладачів авіаційної галузі, особливість фахової діяльності яких полягає у тому, що ціною помилки може стати людське життя.

Ключові слова: професійна етика, організаційно-дидактична модель, педагогічні умови, авіаційна галузь, майбутній перекладач.

Современная наука переосмысливает значение компетентностно-ориентированной подготовки специалистов в вузах в условиях модернизации образования сквозь призму создания условий для самореализации каждого индивида. В Украине возрастает необходимость "одухотворения нации", общества, вследствие чего возникает необходимость определения основных проєкций и подходов к управлению этим процессом. Предложенная статья – это попытка обобщить существующие подходы, принципы, педагогические условия и методы формирования профессиональной этики переводчика. Ценность исследования усиливает тот факт, что предложенная модель даст возможность сформировать профессиональную этику переводчиков авиационной отрасли, особенность деятельности которых состоит в том, что ценой их ошибки может стать человеческая жизнь.

Ключевые слова: профессиональная этика, организационно-дидактическая модель, педагогические условия, авиационная отрасль, будущий переводчик.

In the present-day scientific thought there is a reevaluation of the role of competency-based higher education in conditions of modernization of education through a lens of creating conditions for self-realization of everyone. In Ukraine there is a growing necessity of spiritualization of the nation, society, and therefore a need to determine the main projections and approaches to the management of this process. This article is an attempt to generalize existing approaches, principles, pedagogical conditions and methods of forming the professional ethics of a translator. The importance of the research is enhanced by the fact that the proposed model will make it possible to build the professional ethics of translators in the field of aviation, the specific character of which is that the price of a mistake may be a human life.

Key words: professional ethics, organizational-didactic model, pedagogical conditions, the field of aviation, prospective translator.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на той факт, що становлення кваліфікованого компетентного фахівця є пріоритетним на сучасному етапі, значна увага науковців та дослідників приділяється особливостям професійного становлення майбутнього професіонала, виокремленню ключових компетентностей та професійно важливих якостей, професійній етиці спеціаліста. **Мета** запропонованої статті – формування професійної етики майбутніх перекладачів за допомогою організаційно-дидактичного моделювання. Питання професійної етики (етичної компетентності) неодноразово ставало предметом наукових розвідок, свідченням чому є численні статті, публікації та дисертаційні дослідження (А. А. Болдова, Л. М. Гасюк, О. І. Кретова, О. І. Кривошеєва, Л. Л. Хоружа та ін.), проте осторонь залишилися особливості професійної етики перекладачів у вузькоспеціальних галузях, тому вбачаємо за необхідне розкрити їх на прикладі майбутніх перекладачів авіаційної галузі.

За визначенням філософа К. Б. Батороева, "модель є створена або обрана дослідником система, яка відтворює суттєві для заданої мети пізнання сторони (елементи, властивості, відношення, параметри) об'єкта, що вивчається, і яка в силу цього знаходиться з ним у такому відношенні заміщення та подібності, що дослідження її служить опосередкованим способом отримання знань про цей об'єкт" [2, с. 28], тобто модель – це аналог, замісник об'єкта, що вивчається. Гносеологічна сутність наукових моделей полягає у системному та наочному вираженні знань про предмет, його функції, параметри тощо.

Моделювання є одним із найпоширеніших методів науково-педагогічного дослідження, що визначає процес побудови моделі, коли вивчення того чи того об'єкта відбувається за допомогою вивчення іншого об'єкта, певним чином подібного до першого, з подальшим перенесенням на перший об'єкт результатів вивчення першого. Цей другий об'єкт, на думку А. А. Киверялг, і є модель першого [5, с. 126]. Постає питання про те, що може лягти в основу моделі процесу формування у студентів професійної етики перекладача та забезпечити його цілісність. Як відомо, В. С. Ільїн [4] обґрунтував п'ять компонентів цілісного педагогічного процесу: вихідний стан – мета – педагогічні засоби – умови – результат. На нашу думку, вказані компоненти можуть визначати структуру моделі цілісного навчального процесу формування у студентів професійної етики перекладача авіаційної галузі.

Л. В. Байбородова, С. Л. Паладьєв, Н. Л. Степанов [1] розглядають моделювання як етап педагогічного проектування, алгоритм та умову ефективної реалізації моделей. Можна зробити висновок про те, що модель процесу формування у студентів професійної етики перекладача у динаміці – це послідовність цілеспрямованих, узгоджених дій викладача і студентів з метою розв'язання конкретних освітніх завдань, які здійснюються в спеціально створюваних викладачем, послідовно змінюваних педагогічних ситуаціях, і підпорядковане досягненню кінцевої мети – формуванню в майбутніх перекладачів професійної етики через сфери їхньої особистості.

У процесі формування професійної етики в майбутніх перекладачів авіаційної галузі ми будемо виділяти чотири етапи: цілепокладальний, констатувальний (діагностичний), формувальний, контрольний. На цілепокладальному етапі формулювалися загальні (еталонні), проміжні та специфічні цілі з метою формування у студентів професійної етики.

Проводячи педагогічне дослідження, ми намагалися реалізувати в експериментальних групах ідею С. І. Змеєва [3, с. 25] про те, що цілі навчання дорослих людей повинні бути, як правило, конкретними, чіткими, тісно пов'язаними з певними соціально-психологічними, професійними, побутовими, особистими проблемами, або факторами, або умовами, з достатньо зрозумілими уявленнями про подальше застосування отриманих знань, умінь, навичок та якостей.

На шляху до досягнення еталонних цілей виникають проміжні цілі, що дозволяють не відхилятися від наміченого напрямку, враховувати перешкоди та ускладнення, коригувати зміст і методи, приводячи їх у відповідність до еталонних цілей. Вони пов'язані з урахуванням реальних умов конкретного етапу навчання.

До номенклатури еталонних цілей формування у студентів професійної етики перекладача авіаційної галузі в процесі навчання у виші ми віднесли:

- формування у студентів всіх визначених у нашому науковому дослідженні компонентів професійної етики перекладача;
- розвиток основних сфер індивідуальності та особистості;
- формування етичних норм, що регулюють ставлення перекладача до інших людей, та предмета своєї праці;
- формування відчуття професійної гідності та соціальної відповідальності за якість і результати перекладацької діяльності;
- розвиток стриманості та скромності, чіткості та акуратності, коректності та ввічливості, доброти та емпатії, порядності, мотивації до самоосвіти.

Для більш ефективного здійснення процесу формування у студентів професійної етики перекладача у номенклатурі еталонних цілей ми виділили три групи – навчання, виховання та розвиток, де цілі виховання полягали у формуванні етичних професійно важливих якостей майбутнього перекладача, етичного регулювання професійних стосунків.

Цілі навчання передбачали формування у студентів понять моральної свідомості, принципів перекладацької етики та способів дій на їхній основі.

Щодо цілей розвитку, то в інтелектуальній сфері нами визначено: формування морально-етичного мислення, знань про поняття моральної свідомості та принципи перекладацької етики, знання про способи дії на засадах моральності, вміння приймати гуманні рішення, раціонально та творчо діяти у ситуаціях конфлікту. В мотиваційній сфері можна запропонувати таку номенклатуру цілей розвитку: сприяти розвитку духовних потреб особистості діяти на благо суспільства та інших людей, бажання прагнути неухильно дотримуватися принципів професійної етики перекладача, етично розв'язувати міжособистісні конфлікти, впевненості у важливому значенні перекладацької діяльності для суспільства. В еталонних цілях емоційної сфери варто формувати навички керування своїми відчуттями (гнів, роздратованість, жаль, емпатія, гордість, благородство), вміння нести відповідальність за скоєні вчинки, виявляти стриманість, толерантність, скромність, розвивати позитивне ставлення до інших людей (повагу, доброзичливість), предмета своєї праці (інтерес, ретельність), розвиток відчуття задоволення від зробленого етичного вчинку.

У вольовій сфері еталонні цілі можуть бути такими: вміння у певній ситуації поводитися доброзичливо, стримано, скромно, доводити розпочату справу до кінця, долати внутрішні та зовнішні труднощі, розвивати наполегливість у розв'язанні етичних проблем, прагнення уникнути ситуацій підпорядкування / домінування.

Спробуємо обґрунтувати важливість включення вольових якостей у номенклатуру еталонних цілей. Одна з вимог, що висувається до фахівця у певній галузі, – це постійне самовдосконалення. Перекладачеві ж недостатньо просто підтримувати свою лінгвістичну підготовку на рівні вимог професії. Йому необхідно щодня працювати над собою. Він мусить підтримувати на високому рівні свою робочу іноземну мову: розширювати та поновлювати лексичний запас, читати книги, слухати радіо, дивитися телепередачі іноземною мовою і т. ін. Готуючись до чергового письмового / усного перекладу у незнайомій йому галузі, перекладач використовує максимальну кількість джерел: довідники, словники, Інтернет, консультації спеціалістів. Все життя перекладача – це безперервна самостійна робота з підтримки та підвищення свого професійного рівня.

Описані еталонні цілі отримали конкретне вираження у таких проміжних цілях:

- забезпечення найефективнішої взаємодії викладача і студентів у межах навчального процесу;
- діагностика рівня сформованості у студентів професійної етики перекладача авіаційної галузі;
- спостереження за динамікою процесу формування у студентів професійної етики перекладача згаданої галузі та внесення в нього коректив;
- створення сприятливих організаційно-педагогічних умов формування у студентів професійної етики перекладача авіаційного профілю;
- підвищення рівня мотивації до обраної професії.

Номенклатура проміжних цілей складалася нами з урахуванням двоетапного процесу формування професійної етики перекладача. Зважаючи на сучасні уявлення психологів про те, що процес розуміння можливий тоді, коли для цього існує у свідомості інтерпретатора система знань, а також враховуючи принцип свідомості навчання як один із домінуючих у сучасній дидактиці, доцільно буде визнати, що початковим етапом формування професійної етики перекладача повинне стати ознайомлення студентів із теоретичними знаннями про етику та її категорії. Другий етап включатиме теоретичне та практичне засвоєння принципів етичного кодексу перекладача з виконанням різноманітних вправ проблемного та перекладацького характеру. До складу вправ входять проблемні ситуації, що складені на основі системи міжособистісних стосунків, у які потрапляє перекладач під час професійної діяльності.

Постановка проміжних цілей дозволила визначити специфічні цілі, що формуються на основі умов конкретного навчального заняття і впливають на відбір педагогічних умов формування професійної етики перекладача. Номенклатура цілей у цьому разі включає цілі навчання, розвитку та виховання в єдності, як вимагають принципи цілісного педагогічного процесу.

На діагностичному етапі проводився констатувальний експеримент з метою визначення стану сформованості окремих компонентів професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі, яким були охоплені студенти Національного авіаційного університету (172 студенти) II–IV курсів.

На цьому етапі експериментально-дослідної роботи вирішувалися наступні завдання:

- розроблялися критерії і показники сформованості професійної етики у майбутніх перекладачів авіаційної галузі;
- визначалися рівні сформованості професійної етики у студентів – майбутніх перекладачів авіаційної галузі.

Перед проведенням формувального експерименту, з метою узагальнення отриманих теоретичних результатів, було здійснено структурне моделювання процесу формування професійної етики, що дало змогу обґрунтувати і спроектувати організаційно-дидактичну модель формування професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі. Мета запропонованої моделі полягала у розробці організаційно-дидактичних основ процесу формування професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі на засадах інтеграції суспільно-гуманітарних дисциплін засобами контекстного підходу. У межах спроектованої організаційно-дидактичної моделі виокремлено такі основні завдання:

- формування вмінь і навичок для подальшого успішного виконання майбутніми перекладачами своєї професійної діяльності відповідно до Державного стандарту (ОКХ);
- формування вмінь і навичок з метою удосконалення професійно важливих особистісних якостей, необхідних для фахівця авіаційного профілю;
- формування вмінь і навичок та професійно важливих особистісних якостей відповідно до вимог вишу авіаційного профілю.

Таблиця 1

**Організаційно-дидактична модель
формування професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі**

Цільовий блок	Мета	
	Завдання	
Концептуальний блок	Наукові підходи	компетентнісний особистісно зорієнтований діяльнісний
	Принципи	- орієнтації вищої освіти на розвиток особистості майбутнього студента; - професійної обумовленості; - інтегративності; - відповідності результатів освіти характеру майбутніх фахових знань
Змістово-процесуальний блок	Педагогічні умови	організація навчально-виховного процесу на основі врахування наявного рівня сформованості професійної етики та особистісних характеристик студентів
		створення спеціальних педагогічних ситуацій
		моделювання за допомогою педагогічної технології контекстного навчання з урахуванням новітніх технологій та ІТ у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін
	Зміст	Дидактично адаптований досвід формування ПЕ у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін, що реалізується у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів в авіаційній галузі
	Форми	Аудиторна робота Позааудиторна робота
Методи	Традиційні Інноваційні	
Результативний блок	Компоненти професійної етики	1) моральні принципи; 2) етичні норми професійної поведінки; 3) вимоги професійної придатності
	Рівні сформованості ПЕ	1) репродуктивно-адаптивний; 2) активно-пошуковий; 3) інтенсивно-креативний
	Результат	Сформованість професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі

Наступним кроком було визначення організаційно-дидактичних педагогічних умов з метою ефективності процесу формування професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі. Сформульовані мета, завдання та організаційно-дидактичні педагогічні умови уможливають безпосередній перехід до процесу формування професійної етики майбутніх перекладачів авіаційної галузі, що ґрунтується на таких принципах: 1) орієнтації вищої освіти на розвиток особистості майбутнього студента; 2) професійної обумовленості; 3) інтегративності; 4) відповідності результатів освіти характеру майбутніх фахових знань.

Наступні методи навчання були використані з метою досягнення поставленої мети: пояснювально-ілюстративні (картки, ситуації; таблиці; моделі; навчальні телепередачі, відеофрагменти), репродуктивний (заучування; імітаційно-ігрові завдання), проблемне навчання (пояснення з елементами проблемності), частково-пошуковий, дослідницький (есе, варіанти вирішення етичних дилем).

Визначені нами структура, зміст та педагогічні умови дозволили сформулювати критерії та рівні сформованості професійної етики майбутніх перекладачів (репродуктивно-адаптивний; активно-пошуковий; інтенсивно-креативний).

Вважаємо за доцільне формувати професійну етику перекладача також і в процесі виховної роботи, що може стати тематикою подальших наукових розвідок.

Література

1. Байбородова Л. В. Изучение эффективности воспитательной системы в школе / Л. В. Байбородова, С. Л. Паладьев, Е. Н. Степанов. – Псков : ПОИПКРО, 1994. – 93 с.
2. Батороев К. Б. Аналогии и модели в познании / К. Б. Батороев. – Новосибирск : Наука, 1981. – 319 с.
3. Змеев С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
4. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
5. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 371.13:372.4

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Грітченко Т. Я.

У статті представлено авторську модель процесу формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі. Обґрунтовано необхідність розробки зазначеної моделі. Наведено опис моделі як педагогічної системи та характеристика взаємопов'язаних компонентів, що її складають. Представлено висновки щодо результативності впровадження моделі формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя.

Ключові слова: модель, професійно-мовний стиль спілкування, комунікативний процес, майбутній вчитель початкової школи, вищий педагогічний навчальний заклад.

В статье представлена авторская модель процесса формирования профессионально-языкового стиля общения будущего учителя начальной школы в высшем педагогическом учебном заведении. Обоснована необходимость разработки такой модели. Приведено описание модели как педагогической системы и характеристика составляющих ее взаимосвязанных компонентов. Представлены выводы относительно результативности внедрения модели формирования профессионально-языкового стиля общения будущего учителя.

Ключевые слова: модель, профессионально-языковой стиль общения, коммуникативный процесс, будущий учитель начальной школы, высшее педагогическое учебное заведение.

The article presents the author's model of the professional communication style formation in future primary school teachers at higher pedagogical educational institutions. The necessity of working out such a model is substantiated. The description of the model as a pedagogical system and characterization of its interrelated components are given. The conclusions on effectiveness of the introduction of this model are presented.

Key words: model, professional communication style, communication process, future primary school teacher, higher pedagogical educational institution.

Постановка проблеми. Модернізація професійної підготовки вчителя початкової школи є невід'ємним складником реформи системи вищої педагогічної освіти країни. Це виявляється у вдосконаленні змісту освіти майбутніх фахівців, оптимізації організаційних структур, застосуванні ефективних форм і методів навчальної роботи, які б відповідали сучасним вимогам до підготовки вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі.

Проте вивчення стану проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи показало, що зміст підготовки такого фахівця, побудований в основному на принципах функціонального підходу з використанням репродуктивних методів навчання, не сприяє формуванню у майбутнього вчителя початкової школи системних знань про професійно-педагогічне спілкування, формуванню його професійно-мовного стилю спілкування у процесі вирішення педагогічних завдань тощо.

Основними причинами такого стану, на нашу думку, є:

– низький рівень мотивації, тобто усвідомлення майбутнім фахівцем потреби у формуванні зазначеного елемента комунікативної компетентності вчителя початкової школи;

– відсутність у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи цілеспрямованої системи формування його професійно-мовного стилю, зокрема, відповідного спецкурсу; традиційний характер змісту педагогічної практики студентів указанного напрямку підготовки;

– застосування викладачами у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи традиційних методів навчання, які не передбачають організацію комунікативної взаємодії студентів на занятті у вищому навчальному педагогічному закладі.

Виходячи з цих міркувань, нами обґрунтована, розроблена та впроваджена в освітній процес вищого навчального закладу модель формування професійно-мовного стилю спілкування вчителя початкової школи.

Мета статті – теоретичний аналіз моделі формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи та характеристика компонентів, що її складають.

Виклад основного матеріалу. При розробці моделі ми брали до уваги положення теорії моделювання і прогнозування педагогічної діяльності (І. Лернер, В. Садовський, І. Сергеев та ін.); системного підходу до вивчення педагогічних явищ (І. Блауберг, Т. Ільїна, В. Краєвський та ін.); теорії професійної освіти (А. Андреєв, В. Беспалько та ін.), загальнометодологічний підхід до розробки моделі фахівця (О. Смірнова, Н. Талізїна, В. Шадриков та ін.); принципи розробки моделей учителя початкової школи (Л. Коваль, Н. Кузьміна, О. Отич та ін.).

Структурними компонентами моделі формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі нами обрано: мету, змістове забезпечення; педагогічні умови; принципи, організаційні форми, методи, засоби навчання майбутнього вчителя початкової школи; етапи реалізації; критеріальні компоненти як орієнтири отримання результату; результат (рис. 1).

Охарактеризуємо виокремлені компоненти моделі формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі детальніше.

Так, мета реалізації такої моделі – формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі. Відповідно, її реалізація орієнтується на кінцевий результат – сформованість професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі.

Стосовно змістового забезпечення процесу формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи, то нашим завданням було виокремити із загального переліку блок навчальних дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, перспективних щодо реалізації запланованої моделі формування його навчання) у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ запланованого курсу "Основи професійно-мовного стилю спілкування вчителя початкової школи" як курсу за вибором студентів. До зазначеного блоку навчальних дисциплін увійшли цикли: природничо-наукової підготовки (навчальні дисципліни: "Загальна психологія", "Загальні основи педагогіки", "Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування"); професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки (навчальні дисципліни: "Дидактика", "Вступ до спеціальності", "Вікова та основи педагогіки", "Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування"); "Педагогічна психологія", "Педагогічні технології у початковій школі", "Основи культури і техніки мовлення", "Основи педагогічної майстерності"); професійної науково-предметної підготовки (навчальна дисципліна "Педагогічна риторика"). Зміст зазначеного блоку навчальних дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в контексті формування його професійно-мовного стилю спілкування ми удосконалюємо авторським спецкурсом "Основи професійно-мовного стилю спілкування вчителя початкової школи".

Зважаючи на результати аналізу сучасного стану проблеми формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі, нами було виокремлено *першу педагогічну умову* ефективності здійснення зазначеного процесу: удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи шляхом введення спецкурсу "Основи професійно-мовного стилю спілкування учителів початкової школи", програм педагогічних практик.

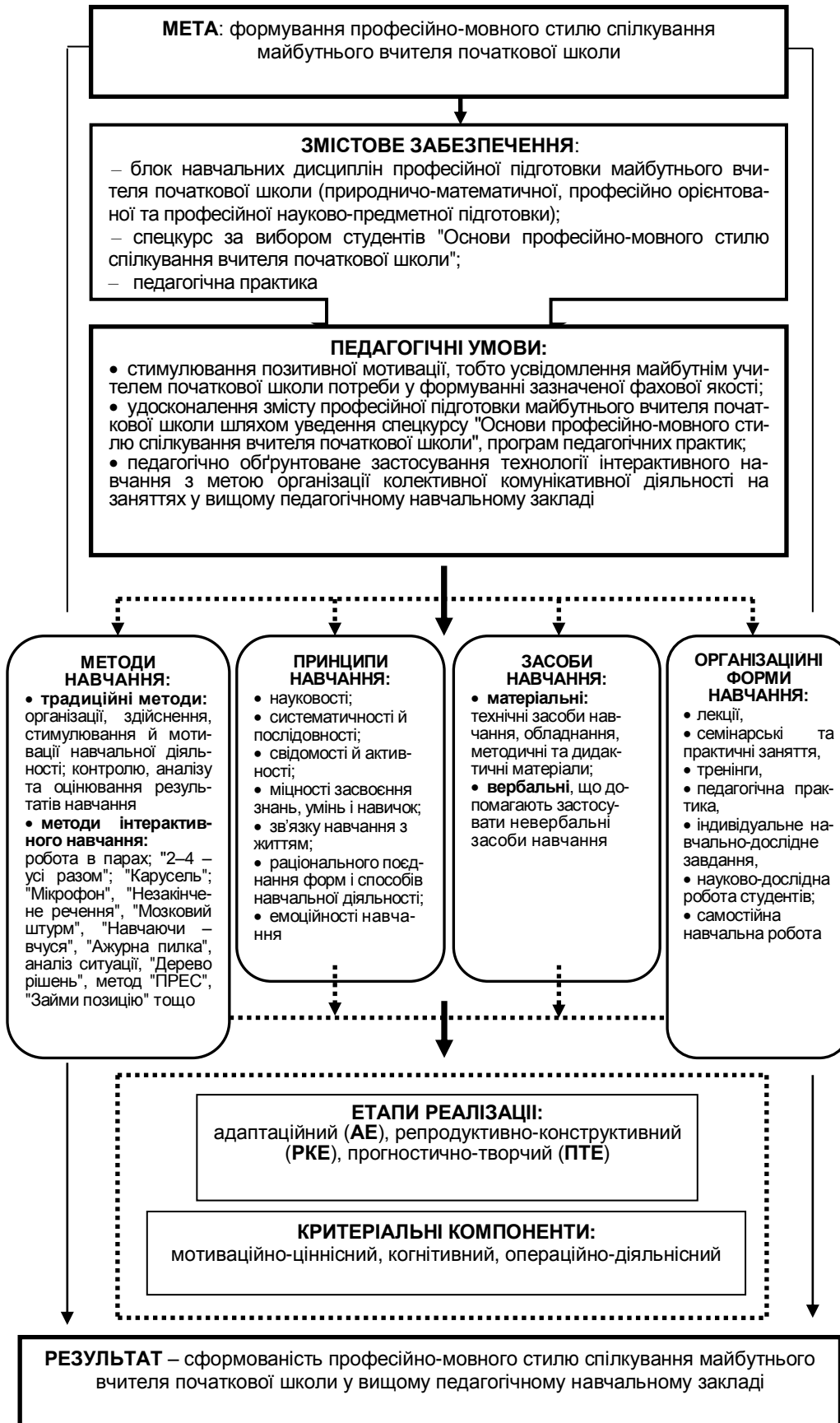


Рис. 1. Модель формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи

Результати проведеного нами анкетування показали передусім низький рівень усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності формування професійно-мовного стилю спілкування, що дає підстави визначити *другу педагогічну умову* ефективності формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи: стимулювання мотивації, тобто усвідомлення майбутніми учителями початкової школи потреби у формуванні означених якостей особистості.

Серед причин недостатньої сформованості професійно-мовного стилю спілкування майбутніх учителів початкової школи нами визначено низький рівень застосування викладачами на заняттях активних методів навчання, які дозволяли б вправлятися у комунікативній взаємодії. На практичних заняттях у цілому досить мало приділяється уваги комунікативній взаємодії і найчастіше застосовуються традиційні методи навчання, які дозволяють висловлюватися тривалий час лише одному студенту: зачитування рефератів, тривалі монологи-відповіді студентів тощо. Це дало нам підстави визначити *третю педагогічну умову* ефективності формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи: педагогічно обґрунтоване застосування технології інтерактивного навчання в умовах колективної комунікативної діяльності на заняттях у вищому навчальному педагогічному закладі.

Процес формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи орієнтований на три *етапи*:

– перший етап (адаптаційний) – студент 1–2 курсів. На цьому етапі він вивчає природничо-наукові та психолого-педагогічні дисципліни. У навчальному процесі майбутній учитель початкової школи адаптується до умов і вимог навчання у ВНЗ, оволодіває окремими професійними знаннями загальної психології та педагогіки, ознайомлюється з особливостями педагогічної діяльності. У нього формується позитивне ставлення до професійно-педагогічної діяльності і становлення професійно-особистісних позицій у ставленні до обраної спеціальності, навички предметної орієнтації, осмислення науково-педагогічної інформації, пов'язаної з професійною діяльністю у початковій школі, зокрема, щодо професійно-мовного спілкування;

– другий етап – репродуктивно-конструктивний – майбутній учитель початкової школи проходить на 3–4 курсах. Він закінчує вивчати цикл психолого-педагогічних дисциплін і продовжує розширювати спектр знань з основ професійно-мовного спілкування. Студент оволодіває необхідними комунікативними знаннями, уміннями і якостями, проходить педагогічну практику. У майбутнього вчителя початкової школи формується стійке ставлення до вибраної спеціальності, розуміння важливості формування професійно-мовного стилю спілкування;

– третій етап – прогностично-творчий – майбутній учитель початкової школи проходить упродовж 5 курсу, вивчаючи основи педагогічної творчості, педагогічної риторики. Цей етап характеризується сформованістю мотиваційного компонента професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи щодо формування його професійно-мовного стилю спілкування, наявністю необхідної системи знань з основ професійно-мовного спілкування, високим рівнем професійної готовності студента до навчально-педагогічної діяльності в умовах комунікативного середовища. На цьому етапі майбутній учитель початкової школи проходить педагогічну практику у школі, де закріплює і поглиблює набуті теоретичні знання на практиці. Педагогічна практика надає широкі можливості для активної самостійної діяльності у школі: спілкування з молодшими школярами в урочний і позаурочний час тощо.

Реалізація запланованої моделі неможлива без визначення її дидактичного забезпечення: принципів, форм, методів та засобів навчання.

У процесі реалізації моделі формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи нами реалізовані такі *принципи навчання*: принцип науковості, який передбачає вивчення системи важливих наукових положень і вимагає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій; проникнення в сутність явищ і подій; ознайомлення з методами науки, пізнання; орієнтації на міждисциплінарні наукові зв'язки тощо; принцип систематичності й послідовності навчання передбачає системність у роботі: опора на пройдене при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги

студентів на вузлових питаннях, продумування системи занять, здійснення внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків тощо; принцип свідомості й активності у навчанні визначає головне спрямування пізнавальної діяльності **майбутнього фахівця** й управління нею; принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок, реалізація якого передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового навчального матеріалу, спираючись на пройдений; активізацію майбутнього вчителя початкової школи під час повторення (запитання, порівняння, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення); самостійну роботу щодо творчого застосування знань тощо; принцип зв'язку навчання з життям і практикою, основою якого є центральне положення класичної філософії і сучасної гносеології, відповідно до якого практика – критерій істини, джерело пізнавальної діяльності і сфери використання результатів навчання; ефективність і якість навчання перевіряється, підтверджується й спрямовується практикою; практика – перша і основна точка зору пізнання; принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної діяльності **означає, що викладач може і повинен використовувати найрізноманітніші форми організації навчання: лекцію, практичні заняття, семінари, лабораторні роботи, екскурсію, практикум тощо, а також різноманітні способи взаємодії студентів у навчальному процесі: індивідуальну роботу, роботу в постійних і змінних парах, у малих і великих групах тощо.**

Наступний елемент дидактичного забезпечення моделі формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі – *методи навчання*.

Для реалізації моделі формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи нами вибрані такі:

– традиційні методи: організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя початкової школи; стимулювання й мотивації навчальної діяльності (вимога, роз'яснення значущості матеріалу, використання ігор, дискусій, емоційних ситуацій тощо); контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання майбутнього вчителя початкової школи;

– методи інтерактивного навчання: робота в парах; "2–4 – усі разом"; "Карусель"; робота в малих групах, "Мікрофон", "Незакінчене речення", "Мозковий штурм", "Навчаючи – вчуся", "Ажурна пилка", аналіз ситуації, "Дерево рішень", різні види дискусій, диспутів, дебатів; розігрування ситуації за ролями, метод "ПРЕС", "Займи позицію", "Рольову гру" тощо.

Засобами навчання для реалізації моделі формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі ми обирали:

– матеріальні (технічні засоби навчання, обладнання, методичні та дидактичні матеріали) засоби навчання;

– вербальні, що допомагають застосувати невербальні засоби навчання.

Успіх освітньої діяльності значною мірою залежить не лише від використання у ній тих чи інших методів, але й організаційних форм цієї роботи.

У ході дослідження проблеми формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи нами використовувались такі основні аудиторні та позааудиторні форми організації навчання у вищому навчальному закладі, як: лекції, семінарські та практичні заняття, тренінги; педагогічна практика, індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ), науково-дослідна робота студентів (НДРС), **самостійна навчальна робота**. Обов'язковим складником процесу підготовки фахівців у вищому навчальному закладі є така форма професійного навчання як педагогічна практика.

Інноваційною технологією навчання є впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ). ІНДЗ, яке виконували студенти у процесі формування їхнього професійно-мовного стилю спілкування, дало змогу переконати їх у необхідності творчого пошуку у професійній діяльності вчителя початкової школи, переконати у тому, що здобуті знання завжди можна удосконалити, а практичне виконання педагогічного дослідження дасть змогу застосувати його у подальшій самостійній професійній діяльності.

Метою науково-дослідницької роботи студентів у процесі формування професійно-мовного стилю спілкування було створення умов для реалізації творчих

здібностей майбутнього вчителя початкової школи, розвитку їхньої комунікативної компетентності для роботи у початковій школі, активного включення у науково-дослідну діяльність вищого навчального закладу, а також підвищення якості підготовки фахівців такого напрямку і розвиток їхнього наукового потенціалу.

Однією із найефективніших форм підвищення якості засвоєння навчального матеріалу, активізації пізнавальної діяльності студентів на заняттях є їхня самостійна навчальна **робота**.

Критеріальне забезпечення допомагає у визначенні рівнів навчальних досягнень студентів щодо визначення результативності реалізації моделі формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі (низького, середнього та високого). За основу обрано визначені критерії мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує спрямованість на розуміння важливості і значущості професії вчителя початкової школи для суспільства, прагнення майбутнього вчителя початкової школи до формування свого професійно-мовного стилю спілкування.

Когнітивний компонент характеризує обсяг психолого-педагогічних, фізіологічних, комунікативно-риторичних, мовних знань і практичних умінь, що дозволять майбутньому вчителю початкової школи ефективно здійснювати освітню діяльність, застосовуючи при цьому різні форми і методи навчання, виявляючи сформований професійно-мовний стиль спілкування із суб'єктами своєї професійної діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент характеризує сформованість у вчителя початкової школи умінь та навичок здійснення професійного самоаналізу, уміння займати рефлексивну позицію, оцінювати свої знання, досягнення, планувати напрями саморозвитку та його здійснення, що відіграє важливу роль у свідомому формуванні професійно значущих якостей фахівця, його комунікативної компетентності.

Таким чином, орієнтуючись на виокремлені та обґрунтовані критерії мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діялісного компонентів, ми зможемо перевірити результативність моделі формування професійно-мовного стилю спілкування вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі: визначати рівень (низький, середній, високий) сформованості професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи.

Отже, розроблена модель дає уявлення про цілісність змісту процесу формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи, її внутрішню структуру, взаємозв'язок її елементів. У ході апробації розроблена нами модель показала свою продуктивність і значущість і може застосовуватися у вищому педагогічному навчальному закладі для формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти : освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 "Початкове навчання" / за заг. ред. В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
3. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 136 с.
4. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3. – С. 10–14.
5. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2001. – 528 с.

УДК 378.147:811.111

ПІДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНИХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНОГО ТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ

Дуброва С. В.

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах. З'ясовано, що професійна підготовка учителів можлива лише за умови використання особистісного та індивідуального підходів до навчання. Розкрито суть даних підходів та їх роль у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Ключові слова: професійна підготовка, особистісний підхід, індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, особистість, індивідуальні особливості, комунікативна спрямованість.

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в высших учебных заведениях. Определено, что профессиональная подготовка учителей возможна только при использовании личностного и индивидуального подходов к обучению. Раскрыта суть данных подходов и их роль в процессе формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, личностный подход, индивидуальный подход, индивидуализация обучения, личность, индивидуальные особенности, коммуникативная направленность.

The article is devoted to the problem of professional training of prospective foreign language teachers at higher educational institutions. Professional training of teachers is proved possible only in conditions of personality-based and individual approaches to education. The author reveals the essence of these approaches and their role in the process of professional competence formation in prospective teachers of foreign languages.

Key words: professional training, personality-based approach, individual approach, individualization of education, personality, individual peculiarities, communicative directedness.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день вища освіта України зазнає значних реформ, адже традиційна система застаріла і не відповідає запитам сучасного суспільства. Раніше основним завданням майбутніх учителів було "засвоїти якнайбільше інформації, опанувати знаннями й уміннями, які будуть необхідними їм у майбутній професійній діяльності (і продемонструвати це в межах рубіжного контролю). Роль самоосвіти, критичного осмислення отриманої інформації і креативного мислення була невеликою" [4, с. 140].

Л. К'юбен виділив основні риси, що притаманні традиційній системі навчання у вищих навчальних закладах:

– викладач, як правило, говорить більше від студентів, намагаючись знайти найефективніші способи передачі інформації студентам, основне завдання яких слухати й засвоювати цю інформацію;

– перевага групової роботи над індивідуальною;

– для фізичної організації навчальної аудиторії характерні наявність декількох рядів, звернених до дошки, біля якої знаходиться викладач;

– процес викладання / навчання базується на конкретному підручнику та є чітко регламентованим розкладом у часі й просторі; при цьому викладач і студент мають перебувати у той самий час у певній аудиторії, за межами якої їхнє спілкування практично припиняється [4, с. 140].

Зараз же у вищих навчальних закладах навчання організовується таким чином, щоб студенти були не лише спостерігачами, а й активними учасниками навчально-виховного процесу, також особлива увага приділяється їх особистості,

розкриттю можливостей та індивідуальних особливостей. Для цього створюються сприятливі педагогічні умови, обставини, в яких відбувається і від яких залежить успішність процесу професійної підготовки майбутніх учителів.

На нашу думку, найважливішою умовою професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах України є забезпечення комунікативного спрямування процесу підготовки на засадах особистісного та індивідуального підходів до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема особистісно орієнтованого навчання почала досліджуватися лише наприкінці ХХ ст. (В. Серіков, І. Якиманська, С. Сисоєва, В. Рибалка, А. Петровський, І. Підласий, Є. Бондаревська, Ю. Бабанський, І. Бех, О. Савченко та ін.), центром якої є особистість студента як суб'єкта пізнання. Індивідуальний підхід, сутність якого полягає у врахуванні індивідуальних особливостей студентів, розглядали у своїх роботах І. Унт, О. Пехота, К. Платонов, Л. Кайдалова та ін.

Мета написання статті – висвітлення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах на основі особистісного та індивідуального підходів.

Виклад основного матеріалу. Особистісно орієнтований та індивідуальний підходи до підготовки майбутніх учителів іноземних мов ми розглядаємо як одну з основних педагогічних умов організації навчального процесу.

У науково-педагогічній літературі відсутнє єдине визначення поняття "педагогічна умова", тому дослідники трактують його по-різному. В. Стасюк визначає педагогічні умови як обставини, від яких залежить та в яких відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [8, с. 98].

Р. Хмелюк зазначає, що "педагогічні умови – це визначені обставини навчально-виховного середовища, що створює педагог-дослідник, за яких можливий той чи інший його ефективний вплив на досліджуваний процес і результат" [9, с. 92].

О. Волченко під педагогічними умовами розуміє "зовнішні стосовно особистості студента обставини навчання, що є причиною його якісних змін" [2, с. 83].

Ми не можемо не погодитися з Ю. Бабанським, який стверджує, що "ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить" [1, с. 78].

Тому ми вважаємо, що підготовка професійно компетентних вчителів іноземних мов неможлива без застосування особистісного та індивідуального підходів, які орієнтовані на розвиток особистості та врахування індивідуальних можливостей студентів, а не лише на формування професійних знань, умінь та навичок.

В "Українському педагогічному словнику" за редакцією С. Гончаренко особистісний підхід трактується як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцеві в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації, самоутвердження, а, за визначенням К. Платонова, особистісний підхід – це принцип особистісної обумовленості всіх психічних явищ людини, її діяльності, її індивідуально-психологічних особливостей [Цит. за: 5, с. 75].

С. Данилюк вважає, що "особистісний підхід як один із компонентів вищої освіти виступає основою організації едукативного процесу й визначає напрямки діяльності педагога із формування професійної компетентності", "особистісний підхід припускає не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного вияву й відповідного розвитку особистісних функцій суб'єктів едукативного процесу. Особистісні функції – це вияв особистості, які й реалізують соціальне замовлення "бути особистістю" [4, с. 141].

С. Сисоєва зазначає, що особистісно орієнтоване навчання повинно включати такі положення: найвищою цінністю в освітньому процесі є той, хто навчається, з його потребами, інтересами, можливостями і здібностями до навчання, а відтак навчально-виховний процес має спрямовуватись на розвиток його інтелектуального, творчого і духовного потенціалу; пріоритетною метою особистісно орієнтованого навчання є: розвиток особистості, його неповторної індивідуальності, творчих

можливостей, мислення, підвищення рівня загальної освіченості, яка виявляється у широті поглядів, формування здатності до самостійної, активної діяльності щодо конструювання власної життєдіяльності, до свідомого професійного вибору, взаємодії із сучасним динамічним світом праці тощо [Цит. за: 5, с. 75]. Результатом особистісно орієнтованого навчання повинна бути молода людина, яка є компетентною особистістю, а відтак, здатна не тільки адаптуватися до вимог сучасного суспільства і ринку праці, а й особистісно й професійно реалізуватися впродовж життя [7, с. 159].

Не слід забувати, що особистісний підхід до навчання може здійснювати лише той викладач, який сам усвідомлює себе особистістю і вміє бачити особистість в інших. Окрім цього "впровадження особистісно орієнтованого навчання передбачає таку професійну підготовку педагога, яка включає фундаментальну підготовку з відповідного предмета, ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, спрямовану на формування умінь щодо особистісно орієнтованого навчального процесу, формування гуманістичного мислення, здатності до суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі" [Цит. за: 5, с. 75]. Викладач повинен створювати і постійно збагачувати не лише предметно-розвивальне навчальне середовище, а й культурно-емоційне, уміти працювати зі змістом, формами, методами та засобами навчання, на високому рівні володіти різноманітними інноваційними педагогічними технологіями.

На сьогоднішній день досить часто особистісний підхід (особистісно орієнтоване навчання) ототожнюється з індивідуальним підходом до навчання (індивідуалізація навчання). Ці підходи дійсно мають спільні риси, оскільки в центрі освітнього процесу знаходиться особистість майбутнього вчителя, якій притаманні індивідуальні особливості, тому при організації навчання викладач повинен приділяти особливу увагу особистісному розвитку та зростанню студентів, враховуючи при цьому їх індивідуальні відмінності.

Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу, при якій вибір форм, способів, методів і засобів навчання враховує індивідуальні відмінності студентів, рівень їх підготовки та здібності до навчання. Індивідуальний підхід ґрунтується на знанні й урахуванні викладачем індивідуальних особливостей студентів, їх нахилів та інтересів. Індивідуальне навчання повинно максимально забезпечити роботу студентів протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Для цього необхідно створити такі умови, за яких студент міг би свідомо впливати на своє навчання і розвиток в цілому [5, с. 76].

При організації навчально-виховного процесу у ВНЗ на основі індивідуалізації ефективніше розв'язується комплекс взаємопов'язаних завдань професійної підготовки майбутнього вчителя:

1) індивідуалізація повинна враховувати вже наявні індивідуальні особливості майбутнього вчителя, оскільки на довшівському і вишівському етапах підготовки позаду складний онтогенетичний розвиток, певні знання і досвід педагогічної діяльності, а попереду – широкі можливості професійного зростання;

2) враховуються різноманітні психофізіологічні і психологічні властивості майбутнього вчителя (особливості мислення, уяви, пам'яті, уваги тощо), що здійснюють вплив на рівень його майбутньої професійної діяльності;

3) розвиваються загальні і спеціальні здібності вчителя, які необхідні для подальшої професійної діяльності;

4) формується мотивація навчальної і професійної діяльності;

5) створюються умови для усвідомленого вибору педагогічної професії;

6) формується індивідуальний стиль як навчально-пізнавальної, так і педагогічної діяльності;

7) виховується пізнавальна активність і самостійність;

8) процес професійної ідентифікації сприяє створенню образу Я і формуванню професійної Я-концепції, в основі якої лежать стратегії і тактики самореалізації;

9) озброює майбутнього вчителя системою індивідуально-прийнятних прийомів організації педагогічної взаємодії з дитиною і колективом учнів, колегами, батьками;

10) формує потребу і здатність регулювати своє особистісно-професійне зростання;

11) підвищується рівень знань, умінь і навичок не тільки з психолого-педагогічних дисциплін, але і з педагогіки та психології індивідуального розвитку [6, с. 58–59].

Індивідуальний підхід до навчання реалізує наступні цілі професійної підготовки майбутніх учителів:

- навчити його чітко формувати "дерево цілей і завдань" професійного розвитку, бачити їх динаміку в рамках "сьогодні – завтра – в майбутньому";
- навчити чітко формулювати протиріччя професійного зростання, розв'язуючи які студент педагогічного вишу буде просуватися у своєму професійному розвитку;
- розуміти, приймати і на цій основі цілеспрямовано використовувати і вдосконалювати свої професійні особливості [6, с. 187–188].

Індивідуальний підхід ґрунтується на знанні викладачем особистих рис студентів, адже, знаючи їх інтереси та нахили, педагог організовує навчання обдарованих студентів відповідно до їх можливостей, спонукає до навчання менш здібних студентів та допомагає "відстаючим". Індивідуальний підхід є необхідною умовою успішного навчально-виховного процесу і виступає засобом формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Формування професійної компетентності учителів іноземних мов полягає в оволодінні ними мовленнєвою (комунікативною), мовною, соціокультурною та навчальною компетенціями. Оволодіння даними компетенціями можливе завдяки забезпеченню комунікативного спрямування підготовки студентів (організація навчального процесу, результатом якого є високий рівень практичного володіння іноземною мовою в усній та письмовій формах). Комунікативне спрямування підготовки майбутніх учителів іноземних мов безпосередньо впливає на формування *мовної компетенції*, тобто забезпечує засвоєння системних знань про мову, включає лексичні, фонетико-фонологічні, граматичні знання і допомагає у виробленні у студентів відповідних навичок для спілкування та самовираження; *комунікативної компетенції* – формування, закріплення та удосконалення вмій і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, мовленні, письмі; *соціокультурної компетенції* – розширення лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань; вона передбачає соціолінгвістичну компетенцію як здатність використовувати та перетворювати мовні форми відповідно до ситуації (необхідний комплекс знань про семантичні особливості слів, текстів, ідіоматичних одиниць залежно від стилю і характеру спілкування) [3].

Процес формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов неможливий без урахування індивідуальних особливостей та можливостей кожного із студентів, їх здібностей та задатків до навчання. Тому забезпечення комунікативного спрямування підготовки студентів повинно здійснюватися на засадах особистісного та індивідуального підходів до навчання.

Висновки. Отже, у статті висвітлюється актуальна проблема сьогодення – професійна підготовка компетентних учителів іноземних мов, конкурентоспроможних фахівців, здатних відповідати постійно зростаючим вимогам сучасної школи. Підготовка таких фахівців можлива лише завдяки створенню сприятливих педагогічних умов у вищих навчальних закладах, серед таких умов застосування особистісного та індивідуального підходів до організації навчального процесу (забезпечення комунікативного спрямування підготовки майбутніх учителів іноземних мов), результатом якого є професійно підготовлений, компетентний учитель іноземних мов, що володіє низкою компетенцій.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Волченко О. М. – К., 2006. – 261 с.
3. Горячук О. Навчальні стратегії та їхня реалізація у викладанні італійської мови як іноземної [Електронний ресурс] / О. Горячук, Т. Висоцька. – Режим доступу: http://lingua.lnu.edu.ua/Visnyk/visnyk/Visnyk_16/articles/Horyachuk.pdf. – Назва з екрана.
4. Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 1. – 234 с.

5. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : науковий журнал / за заг. ред. д-ра пед. наук С. С. Єрмакова. – Харків, 2008. – № 3. – С. 74–78.

6. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика : навч. посіб. / О. М. Пехота. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – Миколаїв : ТОВ "Фірма "Іліон", 2009. – 272 с.

7. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С. О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія, 2003. – І ч. – С. 159–160.

8. Стасюк В. Д. Особистісно-орієнтовані відносини як педагогічна умова вдосконалення професійної підготовки / В. Д. Стасюк // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції "Шляхи удосконалення підготовки військових фахівців та формування професійних якостей". – Одеса : Одеський Ордену Леніна інститут сухопутних військ, 2003. – 107 с.

9. Хмельюк Р. И. Профотбор и первоначальная профессиональная подготовка будущего учителя : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Хмельюк Р. И. – Л., 1974. – 547 с.

УДК 378:004

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Житєньова Н. В.

Статтю присвячено висвітленню актуальних аспектів підготовки майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до застосування технологій візуалізації у практиці шкільного навчального процесу. Показано, що технології візуалізації виступають потужним чинником підвищення результативності навчання за умов готовності вчителя до їх гнучкого й дидактично зумовленого застосування з урахуванням особливостей впливу візуалізації на сприйняття учнем навчального матеріалу, що спричиняє необхідність спеціальної підготовки майбутнього вчителя до такої діяльності.

Ключові слова: технології візуалізації, підготовка майбутнього вчителя, природничо-математичні дисципліни, удосконалення навчального процесу, інформаційно-комунікаційні технології.

Статья посвящена освещению актуальных аспектов подготовки будущего учителя естественно-математических дисциплин к применению технологий визуализации в практике школьного учебного процесса. Показано, что технологии визуализации выступают мощным фактором повышения результативности обучения при условии готовности учителя к их гибкому и дидактически обусловленному применению с учетом особенностей влияния визуализации на восприятие учеником учебного материала, что предопределяет необходимость специальной подготовки будущего учителя к такой деятельности.

Ключевые слова: технологии визуализации, подготовка будущего учителя, естественно-математические дисциплины, совершенствования учебного процесса, информационно-коммуникационные технологии.

The article highlights the topical aspects of training prospective teachers of natural sciences and mathematics in using visualization technologies in the practice of teaching at school. It shows that visualization technologies are a powerful force of increasing learning outcomes if the teacher is prepared to use them flexibly and on grounds of didactic expedience taking into account peculiarities of their impact on student perception of the learning material. Therefore prospective teachers need to receive special training in such activities.

Key words: visualization technologies, training of prospective teachers, natural sciences and mathematics, improvement of the teaching process, information and communication technologies.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві природничо-математична освіта виступає основною рушійною силою його розвитку. Основна ідея Концепції української освіти – забезпечення якості освіти відповідно до вимог міжнародних стандартів і запитів споживачів освітніх послуг, суспільства, держави. Однією з провідних тенденцій розвитку професійної освіти є посилення уваги до проблеми підготовки кадрів якісно нового рівня, здатних до професійного саморозвитку, самореалізації, до творчого пошуку, до вміння застосувати нові педагогічні технології у майбутній діяльності. Вихідним пунктом у такій підготовці майбутнього вчителя є забезпечення його готовності до дидактично зумовленого використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній педагогічній діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій суттєво випереджає процес їх впровадження в освітню галузь. Аналіз досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів доводить, що рівень використання зазначених технологій у практиці навчання не відповідає реальним можливостям сучасної школи, не задовольняє вимоги сучасного інформатизованого суспільства щодо якості підготовки шкільної молоді,

не враховує потреби підростаючого покоління в нових методах навчання, залишає практично не затребуваним створений світовою спільнотою потужний освітній потенціал електронних засобів навчання. Особливої гостроти окреслена проблема набуває в ракурсі використання технологій візуалізації в навчальному процесі з природничо-математичних дисциплін.

Сьогодні існує безліч візуальних електронних навчальних матеріалів і досить велика кількість подібних продуктів рекомендована до використання в школі. Проте такі програмні продукти не завжди задовольняють навчальні потреби і сковують творчий задум учителя, оскільки він повинен пристосовуватися до можливостей програмних засобів, що є в наявності, а не навпаки, використовувати їх як ефективну підтримку авторської методики досягнення навчальної мети. Крім цього, модифікація готових програмних засобів не завжди є можливою.

Отже, складається парадоксальна ситуація, коли наявність величезної кількості різноманітних педагогічних програмних засобів не сприяє їх продуктивному використанню у навчальному процесі. Виходом з такої ситуації могло б бути залучення учителів до проектування та створення авторських навчальних матеріалів, зокрема шляхом фрагментарного використання або модифікації наявних, проте багатьма дослідниками і практиками відзначається недостатня готовність учителів до такої діяльності. У зв'язку із зазначеним набуває актуальності розгляд питань реалізації такої підготовки майбутніх учителів у педагогічних вишах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблем, пов'язаних з підготовкою педагогічних кадрів до застосування технологій візуалізації у професійній діяльності, присвячені дослідження багатьох авторів. Психолого-педагогічні питання щодо проблеми підготовки вчителів до впровадження нових інформаційних технологій навчання присвячені дослідження В. Ю. Бикова, Л. І. Білоусової, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, Н. В. Морзе, С. А. Ракова, Ю. С. Рамського, Ю. В. Триуса та інших. Оптимальні способи організації навчального процесу з використанням комп'ютерних візуальних навчальних матеріалів запропоновані Л. І. Долінером, Н. І. Паком, Н. Г. Семеновою, В. А. Стародубцевим та іншими. Створенню оригінальних прийомів комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, розробці нових методик її застосування для конкретних дисциплін присвячені роботи О. М. Мансурова, О. Л. Соболевої, Б. Є. Стариченко, С. В. Шушкевич. У працях В. А. Касторнової, І. І. Косенко, С. В. Лозовенко, Є. В. Малкіної, Г. М. Некрасової, Л. В. Сидорової, А. В. Тумалева розглянуті питання навчання майбутніх педагогів розробки мультимедійних навчальних матеріалів.

Метою статті є розгляд питань щодо проблем підготовки майбутнього вчителя до використання технологій візуалізації у педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів набули особливої актуальності внаслідок швидкого та широкого проникнення інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Цілком логічно, що в нових умовах, коли змінюється парадигма освіти, здійснюється перехід від репродуктивної освіти до інноваційної, особливих трансформацій має зазнати зміст і структура психолого-педагогічного, методичного та практичного аспектів підготовки педагогічних кадрів. Учитель нової генерації має бути висококваліфікованим фахівцем, "який готовий до глибоко мотивованої інноваційної діяльності, причому спроможний не тільки включатися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором" [10].

На цей час проведено низку досліджень, присвячених підготовці студентів педвишів до застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності за різними напрямками. Ґрунтовні положення щодо професійної підготовки вчителів математики та інформатики висвітлено в дослідженнях М. І. Жалдака [4], питанням комп'ютерної орієнтації методичної підготовки майбутніх вчителів математики присвячено праці М. А. Гаврилової [3]; педагогічні проблеми формування основ професійно-комп'ютерних умінь у студентів педвишів на прикладі матеріалів підготовки майбутніх вчителів фізики розглянуті Р. А. Лясовою [5]. У працях Н. О. Яциніної теоретично обґрунтовано сутність і структуру інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя, розроблено модель інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя [12; 13], науково-теоретичному обґрунтуванню дидактичних умов формування комп'ютерно-

навчальних умінь майбутнього вчителя присвячено праці Р. О. Джеренової; у дослідженнях Л. І. Білоусової, С. Д. Криштоф детально розглянуто проблеми реалізації готовності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до використання інтернет-підтримки у практиці навчання [1]. Визначенню й науковому обґрунтуванню процесу підготовки та підвищення кваліфікації вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності в системі роботи методичних об'єднань шкіл присвячено праці Г. Г. Бегарішевої; у дослідженнях Б. К. Тульбасової науково обґрунтовано дидактичні умови підготовки вчителів до діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у системі підвищення кваліфікації [11]. Праці Т. А. Лавіної [6] присвячено питанням оцінки якості програмних засобів навчального призначення з точки зору загальнопрофесійної підготовки вчителів будь-якої спеціальності.

Одним із провідних напрямів упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практику викладання шкільних дисциплін є використання технологій візуалізації. Створенню оригінальних способів комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, розробці нових методик його наочно-образної інтерпретації присвячено праці В. В. Агафонова, А. А. Андрєєва, А. А. Беспалько, Л. Х. Зайігутдінової, О. О. Зенкіна, Н. В. Маслової, В. Д. Паронджанова, О. М. П'ятницького, О. Л. Соболевої, М. С. Цветкової.

Теоретичні і практичні аспекти підготовки вчителя до ефективної розробки та використання мультимедіа-засобів у професійній діяльності присвячено праці Т. О. Бабенко, Т. Ю. Волошинової, В. А. Касторнової, І. І. Косенко, В. В. Малевої, Г. М. Некрасової, Є. М. Разінкіна, О. Г. Смолянинової, І. А. Цвєлих та інших. Автори сходяться в тому, що стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій вимагає не вивчення конкретних комп'ютерних програм, а освоєння майбутніми педагогами їх сутності та можливостей, психолого-педагогічних основ їх розробки та використання. Майбутні педагоги повинні вміти застосовувати комп'ютер як інструмент візуалізації навчального матеріалу, спираючись на сучасні інструментальні засоби створення педагогічних продуктів.

Питання використання засобів комп'ютерної візуалізації презентаційного характеру знайшли відображення у працях Т. С. Антонової, В. М. Дубровського, А. М. Задорожного, В. Г. Казакова, М. М. Морозова, М. Л. Несмелова, Т. О. Полілової, Н. Р. Фанзової, О. Л. Харитонова та інших. Науковці, які вивчають проблеми застосування технологій візуалізації в навчальному процесі, відзначають їх недостатню розробленість з позицій педагогіки, психології та методики навчання. До таких принципово нових технологій часто застосовуються застарілі методологічні підходи, залишаються практично відсутніми навчально-методичні посібники щодо їх використання.

Проблемам підвищення результативності уроку на основі використання засобів візуалізації знань велику увагу приділено у працях П. Анохіна, П. Барабохи, В. Кузнецової, І. Павлова, О. Ухтомського, В. Шаталова. Питання підготовки викладача до переходу на технологію візуалізації висвітлені Г. В. Лаврентьєвим, Н. Б. Лаврентьєвою та Н. О. Неудахіною [7]. Авторами запропоновано пропозиції щодо застосування прийомів структурування і візуалізації навчального матеріалу, оскільки вчитель повинен проявляти творчу активність при освоєнні нової для нього технології, він має бути здатним розробляти дидактичні засоби та методичне оснащення навчальної діяльності.

Праці О. В. Ніколаско та Т. О. Ушата [8] присвячено аналізу впливу чинника візуалізації на результативність процесу навчання іноземної мови в контексті сучасних освітніх технологій, обґрунтуванню прогресивності й необхідності візуалізації в сучасних освітніх технологіях у гносеологічному контексті, розробці когнітивної стратегії упровадження й використання засобів візуалізації.

О. О. Буйдіною теоретично обґрунтовано методику самостійної роботи з хімії учнів основної школи з використанням засобів візуалізації знань. Дослідницею здійснено спробу класифікації засобів візуалізації знань на основі різних класифікаційних ознак.

П. М. Виноградовим запропоновано технологію щодо створення умов для інтеграції різних компонентів самореалізації молодого педагога в ситуації моделювання та осмислення професійної діяльності з використанням засобів візуалізації.

Дослідник вважає, що основним моментом зазначеної технології є ідея порівневої візуалізації об'єкта, засобів і типових професійних ситуацій, з якими доводиться стикатися молодому спеціалісту.

Перший рівень психолог характеризує як базовий рівень візуальної репрезентації, якому притаманна сформованість адекватного і повного за формою та змістом образу об'єкта трудової діяльності, який має статичний характер і повноцінно функціонує за наявності орієнтовних опор або комунікативної підтримки. Відображення засобів праці представлено в образі, що характеризується правильністю та повнотою, але має обмежену оперативність, пов'язану з відтворенням типових способів їх вживання. Візуальний образ виробничої ситуації включає типовий, отриманий, як правило, у виробничому навчанні, набір таких ситуацій і способів поведінки в них.

Другий рівень П. М. Виноградов назвав функціональним рівнем візуальної репрезентації. Існуючий на цьому рівні образ об'єкта праці, на думку автора, характеризується не тільки повнотою та адекватністю, але набуває рис дієвості, більш глибокої усвідомленості і гнучкості. Візуальна представленість у свідомості фахівця засобів праці пов'язана зі створенням образу і володіє також ознаками дієвості, гнучкості й усвідомленості. Виробнича ситуація візуалізується як подія, сенс якої добре усвідомлений, в якій гнучко й оперативно можуть взаємодіяти візуально представлені об'єкт і засоби праці.

Третій рівень – компетентнісний рівень візуальної репрезентації. Дослідник вважає, що на цьому рівні образ об'єкта праці характеризується правильністю, повнотою, дієвістю, усвідомленістю, а також включеністю в систему активної взаємодії з умовами навколишнього виробничого середовища. Візуальний образ засобів праці має гнучкий оперативний характер і також має ознаки широкого переносу, що дозволяє вбудовуватися в систему взаємодій з навколишнім середовищем праці. Візуальна представленість виробничої ситуації характеризується наявністю динамічної візуальної моделі виробничої ситуації, що містить відбиток умов взаємодії з виробничим середовищем та образ професійно значущого результату праці [2].

І. П. Буров [2] зосереджував свою увагу на підготовці вчителя до уроків із застосуванням технологій візуалізації і вважав, що підготовка до таких уроків полягає в реконструюванні та перекодуванні навчального змісту або його частини в візуальну форму для подання учням. Презентація такого матеріалу зводиться до розгорнутого коментування підготовленої візуальної інформації. Матеріали, які будуть застосовуватися, повинні, як зазначив автор, забезпечити: систематизацію наявних знань; засвоєння нової інформації; створення і розв'язання проблемних ситуацій; демонстрацію різних способів візуалізації. Також дослідник наголошує на тому, що краще за все використовувати в одному уроці різні види візуалізації, кожен з яких або їх поєднання вибирається залежно від змісту навчального матеріалу. Застосовуючи технології візуалізації, вчитель повинен дотримуватися певної наочної логіки і ритму подачі навчального матеріалу, а також дозувати використання такого матеріалу, вмінні його майстерно використовувати.

Сьогодні особливо гостро відчувається необхідність у підвищенні рівня навичок використання технологій візуалізації у вчителів-предметників. У процесі педагогічної діяльності вчитель має розв'язувати комплекс педагогічних завдань, серед яких особливе місце посідає сприяння засвоєнню учнями навчального матеріалу. Позитивне виконання зазначеного завдання залежить від того, наскільки ефективно вчитель здатен подавати матеріал, що вивчається. При поданні будь-якої теми шкільної дисципліни важлива роль відводиться візуалізації навчального матеріалу. Візуалізація виступає як проміжна ланка між навчальним матеріалом і результатом навчання, як своєрідний гносеологічний механізм, що дозволяє "ущільнити" процес пізнання, очистити його від другорядних деталей і тим самим оптимізувати. Візуалізація забезпечує синтез знань, дає змогу опосередковано і наочно представити досліджувані явища в тих галузях, в яких безпосередньо наочне сприйняття ускладнено або взагалі неможливо. Засвоєння навчального матеріалу багатьох тем шкільних природничо-математичних дисциплін потребує від учнів не тільки підвищеної уваги до викладу і пояснень учителя, але й неабиякої уяви. Поєднання вербального подання такого матеріалу з технологіями візуалізації допомагає учням сформулювати правильне і достатньо повне уявлення про об'єкт вивчення.

Проте використання такого потужного інструмента, як візуалізація, потребує певної зваженості та обережності. У дослідженнях багатьох авторів (О. А. Бондаренко, І. Ф. Ісаєв, Д. В. Розумний, В. О. Сластьонін, С. В. Степанов, В. Д. Шадріков, Є. М. Шиянов та інші) зазначені проблеми використання традиційних наочних засобів у навчанні: пасивний характер засвоєння інформації; обмеження у вивченні навчального матеріалу у зв'язку з неможливістю наочного відображення деяких явищ, процесів, властивостей; застарівання та відсутність матеріальної бази наочних посібників. Така ситуація вимагає від учителя певних зусиль на пошук наочних засобів або їх створення власноруч.

Сьогодні, завдяки потужним можливостям комп'ютера, зокрема мережі Інтернет, вчитель може ефективно застосувати візуалізацію при викладі навчального матеріалу. Таке використання дозволяє зробити акцент не на докладному усному поясненні ходу процесу, його закономірностей, що традиційно відбирає велику частину часу уроку, а на поясненнях і коментарях до спостережуваної картини. У педагога з'являється можливість наочного подання не тільки того, що безпосередньо сприймається відчуттями, але й того, що виражається абстрактними законами і моделями. При цьому вчитель своїм словом, вміло поставленим питанням спрямовує сприйняття і думку учнів до потрібних логічних висновків. Як показують психолого-педагогічні дослідження І. В. Богдан, Б. С. Гершунського, Р. Є. Майєра, Е. І. Машбиця, Є. В. Оспеннінкової, О. І. Ходановича, за рахунок перелічених факторів покращується розуміння та засвоєння навчального матеріалу учнями.

Вищезазначене дозволяє нам говорити про новий інструмент реалізації принципу наочності – комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації. Використання технологій візуалізації при розв'язанні навчальних завдань має певну специфіку. Вона пов'язана із оволодінням ефективними методиками застосування зазначених технологій, опануванням інструментальних засобів створення візуальних продуктів із забезпеченням їх відповідності ергономічним, дидактичним та технічним вимогам до навчальних матеріалів.

Висновки. Оволодіння технологіями візуалізації стає для сучасного вчителя природничо-математичних дисциплін обов'язковою умовою ефективності його професійної діяльності. Проте використання такого потужного інструмента, як візуалізація, потребує ґрунтовної підготовки майбутнього вчителя в інформатично-технологічному, психолого-педагогічному, методично-операціональному аспектах. Все це зумовлює необхідність розробки і запровадження в практику навчання студентів відповідних педагогічних спеціальностей системи їх підготовки до компетентного застосування сучасних технологій візуалізації навчального матеріалу в навчальному процесі.

Література

1. Білоусова Л. І. Компоненти підготовки вчителя до використання інтернет-підтримки у навчальному процесі [Електронний ресурс] / Л. І. Білоусова, С. Д. Криштоф. – Режим доступу:
http://www.rusnauka.com/1_NIO_2012/Pedagogica/2_98499.doc.htm. – Назва з екрана.
2. Виноградов П. Н. О педагогической технологии визуализации образовательного события как инструменте подготовки молодого педагога к профессиональной самореализации / П. Н. Виноградов // The Emissia. Offline Letters. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.emissia.org/offline/2012/1791.htm>. – Назва з екрана.
3. Гаврилова М. А. Подготовка будущих учителей математики к использованию современных технологий обучения / М. А. Гаврилова // Учебно-методическое пособие. – Пенза : ПГПУ, 2007. – 88 с.
4. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дисс. в форме науч. доклада д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Жалдак Мирослав Иванович ; АПН СССР ; НИИ содержания и методов обучения. – М., 1989. – 48 с. – Библиогр.: с. 44–48.
5. Ильясова Р. А. Теория и практика профессиональной подготовки будущих учителей к использованию информационно-коммуникационных технологий : автореферат дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 [Електронний ресурс] / Ильясова Р. А. – Режим доступу:
<http://lib.znate.ru/docs/index-151355.html>. – Назва з екрана.

6. Лавина Т. А. Совершенствование системы непрерывной подготовки учителей в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности : дисс. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Лавина Татьяна Ароновна. – Москва, 2006. – 310 с.

7. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул, 2004.

8. Ніколаєнко О. В. Роль наочності в сучасних освітніх технологіях / О. В. Ніколаєнко, Т. О. Ушата [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.rusnauka.com/26_NII_2011/Pedagogica/2_89654.doc.htm. – Назва з екрана.

9. Новые образовательные технологии в вузе (НОТВ – 2009) : Шестая международная научно-методическая конференция (2–5 февраля 2009 г.) : сборник материалов. – Ч. 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://book.uraic.ru/project/conf/txt/003/notv2009_book_2.pdf. – Назва з екрана.

10. Попова О. В. Шляхи формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності / О. В. Попова // Сучасні освітні технології : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків : ХДПУ, 2001.

11. Тульбасова Б. К. Дидактические условия подготовки учителей в Институте повышения квалификации к использованию информационных технологий обучения : дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Тульбасова Ботакос Карабековна. – 2000. – 143 с.

12. Яциніна Н. О. Інформаційно-технологічна компетенція як необхідна складова підготовки сучасного вчителя / Н. О. Яциніна // Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 травня 2008 р.) / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2008.

Ч. 1. – 2008. – С. 440–442.

УДК 378:004.9

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Олефіренко Н. В.

У статті висвітлюється вплив інформаційно-комунікаційних технологій на процес підготовки сучасного вчителя початкової школи. Розглядаються вимоги, які висуваються до вчителя початкової школи. Приділяється увага впливу сучасних технологій на навчально-методичне й матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, на форми й методи навчання майбутнього вчителя. В статті також наголошується на необхідності неперервного підвищення кваліфікації викладачів для забезпечення продуктивного навчального процесу у вищій школі.

Ключові слова: вчитель, інформаційно-комунікаційні технології, підготовка майбутнього вчителя початкової школи.

В статье рассматривается влияние информационно-коммуникационных технологий на процесс подготовки современного учителя начальной школы. Обсуждаются требования, предъявляемые к учителю начальной школы. Уделяется внимание влиянию современных технологий на учебно-методическое и материально-техническое обеспечение учебного процесса, на формы и методы обучения будущего учителя. В статье также отмечается необходимость непрерывного повышения квалификации для обеспечения продуктивного учебного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: учитель, информационно-коммуникационные технологии, подготовка будущего учителя начальная школа.

The article shows the impact of information and communication technologies on the process of preparing modern primary school teachers. We discuss the requirements to primary school teachers. Consideration is given to the impact of modern technology on methodological and material support of the educational process, on the forms and methods of preparing future teachers. The article also emphasizes the need for continuous professional development to ensure the productive educational process in higher school.

Key words: teacher, information and communication technology, training of future primary school teachers.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Особливості сьогодення, пов'язані з інформатизацією суспільства та проникненням інформаційних технологій у різні галузі діяльності людини, спричиняють зміни у поглядах щодо підготовки майбутніх фахівців. Сучасне інформатизоване та високотехнологічне суспільство потребує фахівця, який є не тільки різнобічно розвиненою особистістю, але й спеціалістом, здатним швидко адаптуватися до освітніх інновацій, що привносяться інформаційно-комунікаційними технологіями, спроможним ефективно розв'язувати професійні завдання за допомогою новітніх технологій, здібним до самостійного перенавчання, самостійного удосконалення власної підготовки. Такі вимоги суспільства пов'язані в першу чергу з прискоренням темпів науково-технічного прогресу, зростанням об'ємів наукової інформації, яка повинна бути засвоєною, швидкою зміною актуальних технологій.

Підготовка сучасного вчителя відбувається в умовах реалізації "Національної стратегії розвитку освіти в Україні" на 2012–2021 роки, в якій зазначено, що "пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві" [2]. Заходи, спрямовані на забезпечення інформатизації освіти, передбачають, зокрема:

- формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі вищої освіти, застосування поряд із традиційними засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

- створення інформаційної системи підтримки освітнього процесу, спрямованої на здійснення її основних функцій (забезпечення навчання, соціалізація, внутрішній контроль за виконанням освітніх стандартів тощо);

- повне забезпечення вищих навчальних закладів навчальними комп'ютерними комплексами, а також опорних навчальних закладів освітніх округів мультимедійним обладнанням;

- оновлення застарілого парку комп'ютерної техніки;

- створення електронних підручників та енциклопедій навчального призначення;

- забезпечення доступу навчальних закладів до світових інформаційних ресурсів [2, с. 24].

Розвиток суспільства, науки й технологій, здійснення заходів щодо інформатизації освіти потребують удосконалення системи підготовки майбутнього вчителя і приведення змісту його фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформатичної, практичної й соціально-гуманітарної підготовки до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах [2, с. 25]. Потреби в удосконаленні змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи пов'язані з різними аспектами модернізації початкової школи: переходом до реалізації нового Державного стандарту початкової освіти, підтримкою гуманізації освіти, ідей дитиноцентризму у навчанні, запровадження принципів компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів у навчанні молодших школярів, впровадженню інформаційних технологій у навчальний процес початкової школи. Нові тенденції розвитку початкової школи повинні відбиватися й у змісті підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питання, пов'язані з підготовкою сучасного фахівця в умовах інформатизації освіти, широко обговорюються в багатьох сучасних роботах, зокрема в працях В. Ю. Бикова, А. М. Гуржія, Ю. О. Дорошенка, Ю. О. Жука, В. Г. Кременя, В. В. Лапінського, В. М. Мадзігона, В. Д. Руденка, О. В. Співаковського, та інших науковців; педагогічні аспекти підготовки майбутнього вчителя в умовах широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій розглядаються у працях Н. В. Апатової, Л. І. Білоусової, М. І. Жалдака, І. Т. Зарецької, В. М. Монахова, Н. В. Морзе, О. В. Осіна, С. А. Ракова, Ю. С. Рамського, І. В. Роберт, С. В. Симоновича та інших. Низка сучасних досліджень торкається питань підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні молодших школярів. Ці питання висвітлюються у роботах В. М. Андрієвської, А. В. Горячева, Ю. О. Дорошенка, Ю. О. Жука, М. В. Лаптевої, Г. В. Ломаковської, О. В. Майборода, Ю. А. Первіна, Л. Є. Петухової, І. М. Смирнової, О. В. Суховірського, Й. Я. Ривкінда, Ф. М. Ривкінд, В. В. Шакоцька, О. В. Шиман та багатьох інших дослідників. Разом з тим стрімкий і динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх упровадження у навчальний процес потребують аналізу тих змін, що відбуваються у підготовці майбутнього вчителя, й зокрема, вчителя початкової школи.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення впливу інформаційно-комунікаційних технологій на процес підготовки сучасного вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна вища освіта не встигає за тими змінами, що відбуваються у суспільстві. Новітні тенденції у розвитку суспільства потребують принципових змін у підготовці майбутнього фахівця, зокрема, переходу від "навчання на все життя" до "неперервного навчання протягом всього життя", що означає закладання потреби продовження навчання у майбутньому. Підготовка майбутнього вчителя у виші повинна бути лише одним із етапів становлення фахівця. Таким чином, навчальний процес у виші повинен бути спрямованим на створення умов для професійного зростання й самоудосконалення, на формування потреби у саморозвиткові. У свою чергу, це потребує дотримання системності й науковості у підготовці майбутнього вчителя.

Необхідність змінення підходів до навчання стосується й підготовки майбутнього вчителя початкової школи, оскільки з розширенням впливу новітніх інформаційних технологій модифікуються компоненти навчального процесу у загальноосвітній школі. Так, ускладнюється навчальне обладнання, удосконалюються дидактичні засоби й розширюється їх асортимент, змінюються освітні технології, які виявляються

ефективними для навчання сучасних школярів, змінюються методи й зміст навчання, зазнає змін класно-урочна система. Це призводить до перманентної зміни вимог, які висуває школа до вчителя. Наявність протиріччя між рівнем підготовки вчителя та сучасними потребами школи зумовлює необхідність постійного навчання педагога.

Стрімкий розвиток науки і технологій призводить до швидкого застарівання знань, умінь і навичок, отриманих під час навчання у вищому навчальному закладі. Більше того, отримані знання й уміння встигають морально застаріти ще до завершення навчання у виші. Це змушує звернути увагу на необхідність посилення фундаментальної підготовки майбутнього вчителя, її орієнтації на загальні підходи до вирішення професійних завдань, які залишаться актуальними протягом тривалого часу. Фундаментальні знання й уміння дозволять фахівцеві оволодівати актуальними інформаційними технологіями, продовжувати свій розвиток, удосконалити власну підготовку, освоювати нові засоби, що, у свою чергу, сприятиме формуванню таких необхідних якостей майбутнього вчителя, як здатність до гнучкого мислення, до саморозвитку, прагнення до творчого пошуку, поглиблення власної підготовки.

Одним із вагомих чинників, які впливають на продуктивність навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, тривалий час вважали матеріальну базу вишу. Разом з тим розвиток інформаційних технологій та можливість застосування світових ресурсів у навчальному процесі привели не тільки до значного розширення навчально-методичної бази університету, але й до зменшення впливу конкретної матеріальної бази університету на продуктивність навчального процесу.

Навчально-методичне забезпечення вишу вийшло за межі наявної у виші друкованої літератури, рекомендованих навчальних посібників, локальних розробок викладачів навчального закладу. Загальнодоступними є світові освітні ресурси – в тому числі електронні підручники, посібники, керівництва, методичні рекомендації тощо. Підготовка сучасного фахівця спирається на світові інформаційні ресурси, результати найновіших досягнень світових наукових співтовариств, світовий досвід щодо розв'язання професійних завдань. З появою веб 2.0. технологій студент отримав можливість не тільки користуватися готовими розробками, але й розміщувати у мережі власні роботи для отримання оцінки їх ефективності, висловлювати думки, публікувати результати власних досліджень, брати участь у повноцінних наукових дослідженнях.

Фактично педагогічний процес у виші вийшов за межі дії конкретного навчального закладу і певною мірою зазнає впливу світового освітнього співтовариства. Вплив зовнішнього співтовариства стає співмірним з тим, що надає студентіві конкретний навчальний заклад.

Залежність продуктивності навчального процесу вишу від наявності комп'ютерів та їх потужності в сучасних умовах технологізованого суспільства також зменшується. Недостатність індивідуальних комп'ютеризованих робочих місць, що обмежує можливості у підготовці студента, компенсується особистими мобільними пристроями (ноутбуками, смартфонами, планшетами тощо), які за функціональністю часто не поступаються локальним комп'ютерам. Сучасні мобільні пристрої можуть бути підключені до загальноуніверситетської та глобальної мережі, що дає змогу студентіві користуватися необхідними матеріалами без обмежень у часі та просторі. Навчальний процес у даних умовах може бути побудований на основі мобільних пристроїв. Дослідники відмічають тенденцію до широкого впровадження мобільних пристроїв у навчання та розвиток "мобільного навчання", при якому на основі мобільних електронних пристроїв створюється мобільне освітнє середовище, де студенти можуть використовувати їх як інструмент доступу до матеріалів, що знаходяться в університетській або глобальній мережі [3, с. 92].

Ще одним обмеженням у підготовці студента була необхідність систематичного підвищення потужності комп'ютерів для встановлення сучасних програмних засобів, необхідних для забезпечення предметної діяльності студентів, та витрачання на це значних коштів. Сучасні мережеві та інтернет-технології дали студентам змогу використовувати необхідні програмні засоби та інформаційні ресурси віддалено – без їх повного встановлення на персональний або особистий комп'ютер, мобільний пристрій або з встановленням "клієнтських" додатків, які не потребують значних ресурсів комп'ютера. Застосування таких програмних засобів дає й інші

переваги для навчального процесу – автоматичного і своєчасного поновлення версій, забезпечення захисту від несанкціонованого доступу, можливість користування незалежно від місця розташування або часового терміну, можливість одночасного доступу багатьох користувачів до даних, що опрацьовуються, або результатів діяльності тощо. Таким чином, застосування у підготовці майбутнього вчителя мережевих технологій дає змогу зменшити потреби у нарощенні комп'ютерного парку вишу та підвищенні їх потужностей.

Разом з тим морально-психологічний клімат вишу зберігає свій вплив на продуктивність підготовки майбутнього фахівця. Створена атмосфера педагогічного вишу повинна спрямовувати студента на якісну підготовку, на оволодіння науково обґрунтованими теоретичними положеннями, на опанування педагогічної майстерності, на використання новітнього інструментарію у майбутній професійній діяльності. У процесі навчання має бути закладено фундамент для становлення вчителя як особистості, що легко орієнтується у новітніх досягненнях, в тому числі технологічних рішеннях, характеризується необхідними для педагогічної діяльності якостями: креативністю, ініціативністю, відповідальністю, вимогливістю, гуманністю.

В підготовці майбутнього вчителя важливою є технологічна насиченість навчального процесу, педагогічно зумовлене використання авторських дидактичних ресурсів. Це дасть змогу висвітлити функціональні можливості електронних засобів у навчальному процесі, продемонструвати доцільність розробки власних ресурсів для забезпечення конкретних потреб тих, хто навчається, для реалізації свободи у виборі траєкторії навчання, для забезпечення успішності засвоєння навчального матеріалу. Активне використання власних розробок на заняттях спонукатиме й студента до сприйняття авторського електронного засобу як невід'ємної складової сучасного педагогічного процесу.

Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутнього вчителя здатні індивідуалізувати процес навчання, що є важливим для реалізації одного із завдань вищої освіти – забезпечити можливість кожному студентові отримати освіту, яка найкраще відповідає його здібностям і особистим переконанням, створити умови, за яких кожний випускник досягає максимально можливого для нього рівня інтелектуального рівня й професійної майстерності [1]. Індивідуалізація навчання стає можливою завдяки наданню кожному студентові можливості вибору власної швидкості і траєкторії в опануванні навчального матеріалу, вибору навчальної і методичної літератури, вибору способів вираження власних задумів тощо.

Можливість вільного доступу до навчальної інформації як під час аудиторної роботи, так і при самостійній підготовці, зумовлюють необхідність змін у проведенні лекційних і практичних занять зі студентами. Так, важливим на лекційних заняттях є не стільки повідомлення нових знань, скільки створення умов для з'ясування проблемних питань, формування умінь і навичок розв'язання професійних завдань, залучення до активної пошукової та наукової діяльності. На практичних заняттях стає необхідним пропонувати завдання, які є наближеними до умов реальної професійної діяльності і мають проблемний та творчий характер – завдання, які орієнтовані на самостійний пошук інформації або шляхів розв'язання поставленого завдання; спрямовані на розробку власних ресурсів для реалізації визначеного дидактичного завдання, орієнтовані на пошук оптимальних технологічних рішень тощо.

Застосування сучасних інформаційних технологій дає змогу у підготовці майбутнього вчителя збільшити роль спільної роботи в рамках групової або колективної роботи. Спільна робота стає можливою за рахунок як одночасного доступу до всіх необхідних навчальних матеріалів, так і за рахунок програмного забезпечення віддаленого доступу, яке надає поле для спільного створення й редагування різноманітних електронних ресурсів (навчальних посібників, тренажерів, інтерактивних моделей, засобів автоматизації контролю за результатами навчальної діяльності тощо).

Сучасні тенденції у вищій освіті, обумовлені розвитком інформаційних технологій, змінюють роль викладача у підготовці майбутнього фахівця, впливають на суспільні очікування від викладача та вимоги до нього.

Перш за все в умовах вільного доступу до різноманітних інформаційних джерел – світових бібліотек, всесвітньо відомих наукових розробок, відкритих результатів сучасних досліджень науковців, навчальних матеріалів тощо викладач втрапив роль єдиного транслятора знань. У сучасних умовах викладач повинен не

тільки сам володіти широким діапазоном предметних знань, уміти вибрати для студентів найбільш значущу інформацію, яка не втратить актуальності впродовж тривалого часу, але й навчити студентів прийомів і методів самостійного поповнення знань, самостійного розвитку. Для майбутнього фахівця значущими стають уміння відбирати нову інформацію, її аналізувати, оцінювати та встановлювати зв'язки з отриманою раніше. Такі уміння можуть бути засвоєні тільки в процесі діяльності. У свою чергу це призводить до необхідності розширення традиційних методів викладання у вищій школі, більш активного застосування продуктивних і проблемних методів навчання, залучення студентів до наукової і дослідницької роботи.

Ще одним наслідком доступності джерел навчальної та наукової літератури є те, що у процесі навчання студент все частіше вимагає від викладача не повідомлення нових знань, а спрямування власних зусиль для досягнення навчальної мети, допомоги у його власному освітньому маршруті, у виявленні та розвитку його здібностей. Це потребує уникнення авторитаризму у навчальній діяльності, створення атмосфери взаємодопомоги, співробітництва, співтворчості.

Сучасний процес підготовки студента в умовах інформатизації освіти потребує систематичного підвищення кваліфікації викладачів, незалежно від їх спеціалізації. Тільки за умови постійного саморозвитку, активної участі у наукових дослідженнях, систематичного відслідковування новинок викладач може ефективно управляти педагогічним процесом, стимулювати розвиток кожного студента, виявляти його здібності, залучати до творчої та наукової роботи. Регулярне підвищення кваліфікації викладача, особливо в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, є необхідністю при підготовці майбутнього вчителя до проектування дидактичних електронних ресурсів. Швидкий розвиток інформаційних технологій, доступність нових інструментальних засобів та поява нових технологічних рішень змушує викладача систематично вносити корективи до змісту підготовки майбутнього вчителя, поновлювати навчальні курси, коригувати зміст практичних завдань тощо. Таким чином, підготовка майбутнього вчителя в сучасних умовах передбачає взаємний розвиток і викладача, і студента.

Таким чином, в сучасних умовах інформатизації освіти процесу навчання майбутнього вчителя початкової школи притаманними є такі тенденції:

- удосконалення змісту підготовки, що пов'язано зі зміненою вимог до вчителя початкової школи, який повинен володіти фундаментальними знаннями, уміннями й навичками, бути готовим до "навчання протягом усього життя", різнобічно розвиненим, гнучким і здатним до швидкої орієнтації в сучасному світі;
- зменшення впливу навчально-методичної і матеріально-технічної бази вишу і збереження значення морально-психологічного клімату вишу на продуктивність підготовки вчителя;
- посилення ролі активних методів навчання, групових форм організації пізнавальної діяльності студентів;
- необхідність неперервного підвищення кваліфікації викладачів для забезпечення продуктивного навчального процесу у вищій школі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Особливості сучасного етапу впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у освіту потребують аналізу тих змін, що відбуваються у підготовці майбутнього вчителя, й зокрема, вчителя початкової школи. Тенденції, які є притаманними процесу підготовки фахівця, свідчать про істотний вплив інформаційно-комунікаційних технологій на всі компоненти педагогічного процесу у виші.

Література

1. Кинелёв В. Г. Роль информационных и коммуникационных технологий в обеспечении качества и доступности высшего образования / В. Г. Кинелёв // Открытое образование. – 2010. – № 3. – С. 76–81.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.
3. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія / С. О. Семеріков; наук. ред. академік АПН України, д-р пед. наук, проф. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг: Мінерал; К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с.

УДК 371.162

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В ІНСТИТУТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Поперечна Л. Ю.

У статті проаналізовано питання підвищення кваліфікації вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти. Визначено принципи, мету, завдання, напрями та форми підвищення кваліфікації вчителя початкових класів у інститутах післядипломної педагогічної освіти Російської Федерації та України. Досліджено діяльність та недоліки традиційної системи навчання на курсах підвищення кваліфікації.

Ключові слова: професійний розвиток, принципи, напрями, мета, форми підвищення кваліфікації, вчителя початкових класів, інституту післядипломної педагогічної освіти.

В статье проанализированы вопросы повышения квалификации учителя начальных классов в системе последипломного образования. Определены принципы, цели, задачи, направления и формы повышения квалификации учителя начальных классов в институтах последипломного образования Российской Федерации и Украины. Исследована деятельность и недостатки традиционной системы обучения на курсах повышения квалификации.

Ключевые слова: профессиональное развитие, принципы, направления, цели, формы повышения квалификации, учителя начальных классов, институты последипломного образования.

The article gives analysis of the problem of advanced training of elementary school teachers in the system of continuing pedagogical education. The author determines the principles, purpose, objectives, directions and forms of advanced training of elementary school teachers at institutes of continuing pedagogical education in the Russian Federation and Ukraine. Performance and shortcomings of the traditional system of advanced training have been explored.

Key words: professional development, principles, directions, purpose, forms of advanced training, elementary school teacher, institute of continuing pedagogical education.

Постановка проблеми. Професійний розвиток педагога є важливим щодо розвитку суспільства загалом. Учитель здатний передавати учням лише ті ціннісні орієнтації, які властиві йому самому. Зрозуміло, що професійний розвиток учителя початкових класів не закінчується в стінах ВНЗ, він триває протягом усього періоду професійної діяльності. Однією з форм професійного розвитку вчителя початкових класів є курсова підготовка в інституті післядипломної педагогічної освіти.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні актуалізується необхідність у педагогічному управлінні процесом розвитку творчої, активної особистості. Потребує наукового аналізу проблема забезпечення якості системи підвищення фахової кваліфікації вчителів, зокрема початкових класів, їхнього професійного розвитку у процесі підвищення кваліфікації, а також обґрунтування та експериментальна перевірка сутнісних характеристик моделі системного професійного розвитку вчителів як передумови її впровадження у процес підвищення фахової кваліфікації, забезпечення відповідного рівня якості системи підвищення професійної кваліфікації вчителів, формування креативних рис особистості, що і зумовлює **актуальність теми** дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступали предметом наукових досліджень як вітчизняних (Г. Балл, В. Моляко, Є. Мілерян, П. Перепелиця, К. Платонов, Б. Федоршин), так і зарубіжних учених (Л. Бандура, С. Балей, Е. Зеєр, Й. Лінгарт, Д. Міллер, Д. Супер).

Обґрунтовані теоретично і перевірені практикою шляхи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти відображено у працях В. Аршенкова, С. Архангельського, Л. Даниленко, М. Дарманського, Т. Десятова, А. Зуб'яка, В. Лугового, В. Олійника, В. Онушкіна, О. Пехоти, Н. Протасової, М. Романенка, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Г. Тимошко, Н. Чепурної тощо.

Мета статті. Статтю присвячено питанню ефективного підвищення кваліфікації вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти.

Виклад основного змісту. Атестація педагогічних працівників – це система заходів, спрямована на всебічне комплексне оцінювання їхньої педагогічної діяльності, за якою визначаються відповідність педагогічного працівника посаді, яку він обіймає, рівень його кваліфікації, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання.

Метою атестації є стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їхньої професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу.

Основними принципами атестації є відкритість та колегіальність, гуманне та доброзичливе ставлення до педагогічного працівника, повнота, об'єктивність та системність оцінювання його педагогічної діяльності [6, с. 2].

Сучасна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників поступово реалізує актуальні запити модернізації системи освіти держави. Зокрема, основними напрямками діяльності таких закладів є такі: 1) визначення конкретних функцій підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогів щодо різних рівнів, ланок і структур системи післядипломної освіти; 2) науково обґрунтоване формування змісту, вибір форм і методів навчання та їх диференціація з урахуванням категорії слухачів, їхніх пізнавально-професійних запитів; 3) вивчення та реалізація потреб системи освіти регіону на основі врахування соціально-економічних особливостей його розвитку; 4) створення можливостей для здобуття нової спеціальності на основі вищої освіти (перепідготовка) та здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра для осіб, які мають рівень бакалавра або спеціаліста; 5) проведення наукових досліджень із проблем подальшого розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, її прогнозування; 6) розроблення та впровадження дистанційної форми навчання в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників; 7) матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення закладів післядипломної педагогічної освіти відповідно до нових умов діяльності тощо.

Участь фахівця у процесі підвищення кваліфікації – це підготовка до вирішення нових завдань у соціокультурній і професійній діяльності як особливий вид освітньої діяльності. Пріоритетним показником результативності цього процесу є рівень освіченості та компетентності.

У нашій державі сьогодні складами післядипломної освіти є спеціалізовані навчальні заклади, що здійснюють спеціалізацію, підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів та інші види діяльності, спрямовані на задоволення освітніх потреб. В Україні система атестації педагогічних працівників на професійну придатність передбачає обов'язкове проходження курсів підвищення кваліфікації для вчителів кожні 5 років. Важливу роль у підвищенні кваліфікації педагогів відіграють інститути післядипломної педагогічної освіти, які є не просто системою підвищення кваліфікації, а єдиним механізмом переорієнтації педагогів щодо змісту, форм навчання, системи ціннісних орієнтирів, засобів комунікації тощо. Модернізація системи освіти, як це визначено в Національній доктрині розвитку освіти, "спрямовує вчителя на безперервне професійне самовдосконалення (спрямовує, а не зобов'язує). У прагненні вчителя до саморозвитку виражена вища форма розвитку його особистості й професіоналізму" [3, с. 12].

Вивчення зарубіжного досвіду професійного розвитку вчителя початкових класів під час курсової підготовки, на наш погляд, є важливим.

Так, у Російській Федерації атестація педагогічних працівників відбувається згідно з "Положенням про атестацію педагогічних і керівних працівників державних, муніципальних освітніх установ", затвердженого Наказом № 1908 Міністерства освіти Російської Федерації від 26 червня 2000 р. Основною метою атестації є стимулювання діяльності педагогічних працівників з підвищення кваліфікації, професіоналізму, розвитку творчої ініціативи, соціального захисту. Основним засобом стимулювання

виступає диференціація оплати праці вчителя. В основу проведення атестації покладено принципи добровільності, відкритості, колегіальності, що забезпечують справедливу, об'єктивну оцінку праці. Дотримання цих принципів проявляється в процесі формування атестаційних комісій.

З 2013 року у Російській Федерації будуть вводитися нові професійні стандарти для вчителів середніх навчальних закладів. Про це 31.10.12 р. повідомив глава Міносвіти РФ Дмитро Ліванов, виступаючи на "Урядовій годині" у Раді Федерації. Він пояснив, що програма модернізації регіональних систем загальної освіти передбачає обов'язкову атестацію вчителів "не рідше одного разу на рік". Вчителів планується розділити на кілька категорій: вчитель-новатор (вчитель, який займається дослідно-експериментальною роботою і вводить нові дисципліни та методики в школах), учитель-методист ("викладач-оратор", який масово передає інформацію), вчитель-дослідник (вчитель, який займається науково-дослідною роботою), вчитель-наставник (здійснює роботу з навчання та передачі досвіду молодим фахівцям). Нові професійні стандарти, які будуть застосовуватися з наступного року, будуть враховувати проведення оцінки "за єдиними критеріями на всій території РФ".

Враховуючи досвід близького зарубіжжя, сьогодні існує потреба теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки перспективної моделі організації ефективної самостійної пізнавальної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл у процесі навчання в системі післядипломної педагогічної освіти України на основі національних традицій, а також розроблення конкретних фахових рекомендації з цих питань, впровадження їх у навчальний процес.

В Україні атестація вчителів проводиться один раз на п'ять років за особистою заявою педагога зі вказівкою кваліфікаційної категорії, на яку він претендує. Але іноді атестація може проводитися за ініціативою адміністрації, ради школи або педагогічної ради для визначення рівня професійної кваліфікації вчителя і його відповідності посаді [5, с. 2–16].

Визначимо форми підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, що сприяють формуванню професійно-компетентного педагога, здатного досліджувати результати своєї праці: проблемний теоретичний семінар, психолого-педагогічні консиліуми, науково-практичні конференції, педагогічні поради, методичні наради, курсова підготовка і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на базі шкіл, професійне об'єднання педагогів, методичні об'єднання, школа професійної майстерності, школа передового досвіду, педагогічна студія, майстер-клас, творчі мікрогрупи, тимчасові творчі колективи, тимчасові науково-дослідні колективи, лабораторії, кафедри, консалтинговий освітній центр.

Згідно з Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників для організації та проведення атестації педагогічних працівників у навчальних та інших закладах, органах управління освітою щороку до 20 вересня створюються атестаційні комісії I, II і III рівнів. Атестаційні комісії усіх рівнів створюються у складі: голови, заступника голови, секретаря, членів атестаційної комісії. Головою атестаційної комісії є керівник (заступник керівника) навчального закладу або відповідного органу управління освітою. Про створення атестаційної комісії та затвердження її складу видається наказ. Кількість членів атестаційної комісії не може бути меншою п'яти осіб. Атестаційні комісії усіх рівнів створюються на один рік до формування нового складу атестаційної комісії. Персональний склад атестаційних комісій протягом року може змінюватися.

Щороку до 10 жовтня керівники навчальних та інших закладів, працівники яких атестуються, подають до відповідних атестаційних комісій списки педагогічних працівників, які підлягають черговій атестації, із зазначенням строків проходження підвищення кваліфікації. У цей самий строк до атестаційних комісій подаються заяви педагогічних працівників про позачергову атестацію, про перенесення строку атестації, подання керівника або педагогічної ради закладу про присвоєння працівнику кваліфікаційної категорії, педагогічного звання та у разі зниження ним рівня професійної діяльності.

Атестаційна комісія відповідно до затвердженого графіка роботи до 15 березня вивчає педагогічну діяльність осіб, які атестуються, шляхом відвідування уроків (навчальних занять), позаурочних (позанавчальних) заходів, вивчення рівня навчальних досягнень учнів, студентів, курсантів, слухачів, вихованців з предмета

(дисципліни), що викладає педагогічний працівник, ознайомлення з навчальною документацією щодо виконання педагогічним працівником своїх посадових обов'язків, його участі у роботі методичних об'єднань, фахових конкурсах та інших заходах, пов'язаних з організацією навчально-виховної роботи, тощо. Керівник навчального та іншого закладу до 1 березня подає до атестаційної комісії характеристику діяльності педагогічного працівника у міжатестаційний період. Характеристика повинна містити оцінку виконання педагогічним працівником посадових обов'язків, відомості про його професійну підготовку, творчі та організаторські здібності, ініціативність, компетентність, організованість, морально-психологічні якості, дані про участь у роботі методичних об'єднань, інформацію про виконання рекомендацій, наданих попередньою атестаційною комісією, тощо.

Педагогічний працівник не пізніше як за десять днів до проведення атестації ознайомлюється з характеристикою. Засідання атестаційної комісії проводиться у присутності працівника, який атестується. Під час засідання атестаційної комісії педагогічний працівник має право давати усні та письмові пояснення, подавати додаткові матеріали щодо своєї професійної діяльності. На кожного педагогічного працівника, який атестується, оформлюється атестаційний лист у двох примірниках за формою згідно з додатком, один з яких зберігається в особовій справі педагогічного працівника, а другий не пізніше трьох днів після атестації видається йому під підпис.

За результатами атестації педагогічним працівникам присвоюються кваліфікаційні категорії: "спеціаліст", "спеціаліст другої категорії", "спеціаліст першої категорії", "спеціаліст вищої категорії" [6, с. 2–26].

Провівши аналіз традиційної системи навчання на курсах підвищення кваліфікації, прийшли до висновку, що основні її недоліки полягають у наступному: 1) неналагодженій системі контролю знань та умінь вчителів, що негативно впливає на співпрацю викладача і вчителя; 2) відсутності уваги до своєї практичної діяльності вчителів на заняттях, що не сприяє розвитку професійних умінь; 3) невмінні вчителів спілкуватися під час занять – велику частину навчального часу вони слухають; 4) переважанні пасивних форм занять на курсах; 5) недостатньому ознайомленні педагогів з педагогічною літературою.

Згідно з експрес-опитуванням учасників регіональної науково-практичної конференції "Методична та науково-педагогічна служби в системі післядипломної педагогічної освіти" (19.11.2012–29.11.2012) "Разом до професійного акме", що відбулась на базі Хмельницького інституту післядипломної педагогічної освіти, недоліками навчання вважають наступне: 1) для вчителів, які викладають декілька предметів, часті поїздки на курси є надто обтяжливими з фінансової точки зору; 2) деяким педагогам важко відвідувати курси через проблеми зі здоров'ям; 3) 18 % респондентів бажають проходити курси підвищення кваліфікації безпосередньо на базі навчального закладу, де функціонує творча лабораторія вчителя-новатора.

Висловлюючи побажання, зауваження, рекомендації щодо організації курсів підвищення кваліфікації взагалі, респонденти наголошували на необхідності: 1) збільшити обсяг практичних занять, тренінгів і в цілому надати викладанню більш практичного спрямування (акцентувати увагу на методиці викладання конкретних тем тощо); 2) організувати практичне ознайомлення курсантів із досвідом передових педагогів області, влаштовувати майстер-класи, проводити авторські семінари; 3) забезпечувати курсантів друкованою методичною продукцією, використовувати на заняттях більше наочних матеріалів, відеоматеріалів тощо; 4) включити до навчальних планів лекції з права, надавати курсантам консультативну юридичну допомогу; 5) приділяти увагу психологічному здоров'ю курсантів, проводити психологічні тренінги тощо.

Узагальнені результати експрес-опитування дозволяють визначити пріоритетні напрями роботи Хмельницького ОІППО з курсової підготовки педагогічних кадрів, а саме необхідно: 1) надати змістовій частині курсової підготовки більш практичного спрямування; 2) осучаснювати навчальний матеріал, що пропонується слухачам курсів підвищення кваліфікації; 3) забезпечувати підвищення компетентності слухачів курсів у питаннях вікової психології, психології сучасної дитини, дитини з неблагополучної сім'ї тощо; 4) забезпечувати умови для обміну досвідом між педагогами області, обговорень нагальних проблем тощо; 5) створювати умови для підвищення кваліфікації педагогів (навчання, стажування) на базах творчих лабораторій педагогів-новаторів; 6) надати заліковій роботі творчого характеру, стимулювати

педагогів використовувати для її виконання власні методичні напрацювання; 7) забезпечувати методичний і консультативний супровід експериментально-дослідної роботи в закладах освіти; 8) забезпечувати методичний і консультативний супровід; 9) надавати методичну і консультативну допомогу педагогам для роботи з обдарованими дітьми, акцентуючи увагу на впровадженні конкретних методик; 10) здійснювати розробку методичних рекомендацій, посібників, електронної продукції відповідно до конкретних потреб навчальних закладів області; 11) створювати умови для культурного розвитку і психологічної релаксації слухачів курсів; 12) запровадити юридичне консультування слухачів курсів.

Головними вимогами до змістової частини курсової підготовки, методичного і консультативного забезпечення, друкованої та електронної продукції мають бути: практичність, конкретність, сучасність, адекватність реаліям.

Існує потреба у збільшенні частки в навчально-методичній роботі таких форм, як майстер-класи, круглі столи, авторські семінари, тренінги, конференції.

Фахові дослідження стверджують, що будь-яке навчання буде ефективнішим, більш швидким, якщо, створюючи навчальні програми, враховуватимуться основні умови та принципи ефективного навчання: 1) правильне подання навчального матеріалу, тобто такий спосіб презентації теми, який би залучив відчуття, мотивував до діяльності, був би не обтяжливим, різноманітним та енергійним; 2) зважене обміркування – необхідність задіяти творче й логічне мислення, яке стимулює внутрішнє засвоєння інформації; 3) доступ до засвоєного матеріалу через гру, жарт та широкі можливості практики; 4) зв'язок теорії з практикою; 5) регулярне повторення й оцінювання.

Отже, основне завдання закладів післядипломної педагогічної освіти у процесі професійного розвитку вчителя початкових класів – сприяти пізнавальній активності педагогів, становленню самостійності у діяльності, пізнанню себе, самовизначенню і самореалізації; формувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає змогу будувати своє повсякденне життя.

Ефективність професійного розвитку педагога у процесі підвищення кваліфікації значною мірою залежить також від потенціалу науково-педагогічного складу інституту підвищення кваліфікації. Андрагог, який працює в інституті підвищення кваліфікації повинен: 1) мати базу даних про педагогічних працівників; 2) готувати для вчителів індивідуальну інформацію, запрошення на науково-методичні заходи; 3) організувати навчання; розробляти програми професійного розвитку, навчально-тематичні плани, навчально-методичні комплекси, програми семінарів, проекти професійного розвитку, рекомендації із самоосвіти, нові методики та технології професійного розвитку вчителів; 4) забезпечувати варіативність та безперервність професійного розвитку вчителів; 5) запроваджувати інноваційні технології; 6) узагальнювати педагогічний досвід.

Висновки. Аналіз досвіду роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти дає підстави для висновку про те, що система підвищення кваліфікації і підготовки педагогічних працівників повинна розвиватися в єдиному процесі оновлення національної системи освіти. На основі нормативно-правових, організаційно-управлінських і концептуально-програмних засад формується нова якість діяльності закладів післядипломної освіти, збагачується їх науковий, навчально-методичний, інформаційний і кадровий потенціал, удосконалюється структура і зміст функціонування з урахуванням потреб розвитку освітньої практики. Відповідно до вимог Болонського процесу модернізуються форма і зміст освітніх програм діяльності курсів підвищення кваліфікації, впроваджується дистанційне навчання.

Провідними тенденціями розвитку національної системи педагогічної освіти є оновлення інформації, складність проблем. Це зумовлює необхідність нових підходів до розвитку післядипломної освіти – створення інноваційної моделі освіти, яка покликана переорієнтувати навчально-виховний процес системи післядипломної освіти на розвиток творчої особистості.

Література

1. Губаш О. П. Післядипломна освіта вчителів і управління нею як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / О. П. Губаш. – Режим доступу: kartashova.at.ua/Gubash/Gubash.mht. – Назва з екрана.

2. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – С. 49–55.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.gdo.kiev.ua>. – Назва з екрана.
4. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 24 марта 2010 г. № 209 "О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений". [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
www.rg.ru/2010/05/14/attestacia-dok.html. – Назва з екрана.
6. Типове положення "Про атестацію педагогічних працівників України" Міністерства освіти і науки України від 06.10.10, зареєстроване у Міністерстві юстиції України 14.12.2010 року за № 1255/18550 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://zakon4.rada.gov.ua>. – Назва з екрана.

УДК 371.13+008

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Татаринцева Н. Е., Реброва Е. Е.

У статті акцентовано роль проєктивної освіти в розширенні особистісного досвіду студентів, а також їх підготовки до самостійної активної діяльності. Проєктні технології представлені як засоби, що стимулюють креативність, самостійність, ініціативність студентів. Основна мета проєктивної освіти – формування проєктних компетенцій, що забезпечують розвиток проєктивної культури особистості; визначено шляхи і засоби ефективності цього процесу. Позначено етапи і логіку розвитку проєктивної діяльності студентів у становленні проєктивної культури; розкрито показники її сформованості у студентів вишу.

Ключові слова: проєктивна освіта, проєктна діяльність, проєктна культура, проєктні компетенції.

В статье акцентирована роль проективного образования в расширении личностного опыта студентов и подготовке их к самостоятельной активной деятельности. Проектные технологии представлены в качестве средств, стимулирующих креативность, самостоятельность, инициативность студентов. Основная цель проективного образования – формирование проектных компетенций, обеспечивающих развитие проективной культуры личности; определены пути и средства эффективности этого процесса. Обозначены этапы и логика развития проективной деятельности обучающихся в становлении проективной культуры; раскрыты показатели её сформированности у студентов вуза.

Ключевые слова: проективное образование, проектная деятельность, проектная культура, проектные компетенции.

The article emphasizes the role of projective education for broadening student personal experience and preparing them for independent active work. Projective technologies are presented as means that stimulate student creativity, independence, and initiative. The main purpose of projective education is to build projective competencies, which ensure development of projective culture; the ways and means of effectiveness of this process have been described. The stages and logic of developing projective culture of students in the formation of projective culture have been outlined. Indicators of the well-developed projective culture in students are revealed.

Key words: projective education, projective activity, projective culture, projective competencies.

На современном этапе развития общества проектирование становится одним из центральных культурных механизмов преобразования действительности, что позволяет говорить о проектной деятельности как неотъемлемой части образовательной парадигмы XXI века. В современных условиях достижение качества вариативной системы образования возможно лишь при наличии высокого уровня профессиональной квалификации педагогов, владеющих проектной деятельностью. И. А. Колесникова обосновывает понятие "проективное образование", которое, по её мнению, становится способом информационного обмена личности с окружающими людьми, предполагающим не только усвоение, но и генерирование информации [3]. Проективное образование преемственно по отношению к развивающему и проблемному, оно делает дальнейший шаг на пути совершенствования обучения, ориентируя учащихся на формирование собственного взгляда на окружающий мир, а также содержание своего обучения. Образование при этом трактуется как проектирование человеком жизнедеятельности, а сфера образования – как область социальной жизни, где создаются условия для такого проектирования. Смысл проективного образования – не столько в передаче обучающемуся опыта прошлого, сколько в расширении его собственного опыта, обеспечивающего его личностный рост.

Проективное образование педагогического процесса вуза решает две задачи: во-первых, оптимизирует процесс профессионального становления через представления условий творческой самореализации, стимулируя самостоятельность, креативность, инициативность; во-вторых, оптимизирует профессиональную подготовку путём формирования соответствующих профилю компетенций.

Развитие проектной культуры педагога является *актуальной проблемой*, которой занимаются многие современные ученые (В. П. Беспалько, Е. С. Заир-Бек, В. Е. Радионов, И. А. Колесникова, В. М. Монахов, С. А. Писарева, Н. А. Дука и др.). Процесс педагогического проектирования связан с развитием проектировочной способности как новой грани педагогической культуры.

Между тем, организационно-методический аспект развития проектной культуры ещё не раскрыт полностью. *Цель* данной статьи – раскрыть организационно-методический аспект развития проектной культуры студентов в вузе через осмысление сущности проективной деятельности, а также компетенций, составляющих ядро проектной культуры личности студента.

Одной из основополагающих характеристик культурного человека является его способность к проективной деятельности, то есть деятельности, порождающей, в частности, предметные результаты этой деятельности, либо продуцирующей развитие мировоззрения, формирование нового опыта, способов деятельности, более совершенные формы общения людей. Эта способность задается самой сущностью культуры, которая есть, прежде всего, совокупность "проектных" (т. е. идеальных, духовных) способов и результатов освоения и преобразования мира – природы, общества, самого человека [5].

Проектная деятельность является субъектной деятельностью педагога, поскольку раскрывает его личный замысел, превращает его жизнедеятельность в предмет практического преобразования, развивает креативный потенциал, обеспечивает собственное видение пути обеспечения качества образования (Л. А. Недосека, В. А. Петровский и др.) [4; 6]. Развитие субъектного подхода в психолого-педагогической теории позволяет рассматривать проектную деятельность в новом аспекте: сознательная деятельность, характеризующаяся определенным типом активности, рефлексивности, целенаправленностью действий, произвольной организацией и регуляцией поведения (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Е. В. Бондаревская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский и др.). Переход от традиционной к субъектной модели обучения, обуславливающей повышение качества образования, возможен, если будут созданы условия для максимального проявления и развития проектной деятельности педагога. Субъектный подход в педагогической деятельности необходимо рассматривать как методологическую основу при разработке модели развития проектной деятельности будущих педагогов в условиях их профессиональной уровневой подготовки.

Проектная деятельность способствует преобразованию процесса обучения в процесс самообучения, позволяет каждому студенту увидеть себя как способного и компетентного человека, что находит подтверждение в научных исследованиях И. И. Джужука, Г. Е. Муравьевой, Е. В. Бережновой, В. Н. Буркова, Д. А. Новикова и др. На основе анализа современных исследований и экспериментальной деятельности можно определить следующие этапы и логику развития проектной деятельности обучающихся (рис. 1).

Проективное образование в целом соотносится с креативным образованием, по определению И. Е. Видт, соответствующим постиндустриальной культуре современного общества. Основной целью креативного образования является творческий человек, владеющий навыками саморазвития и самообразования; содержанием является опыт саморазвития и самообразования, получаемый соответствующим способом – в совместной научной деятельности [2]. Педагогическая деятельность, по мнению И. Е. Видт, так же относится к проективным видам деятельности, так как непосредственной материальной практике предшествует проектировка идеального результата, которым является человек, как носитель определённых идеальных, социальных характеристик, опосредованных конкретным биологическим развитием и культурой [2].



Рис. 1. Этапы и логика развития проектной деятельности будущих педагогов

В процессе подготовки специалистов в области образования необходимо рассматривать проектную деятельность в аспекте развития *проектных компетенций*, ориентированных на развитие личности и предвидение качественного результата образовательной деятельности. Основными представляются следующие: понятийная, когнитивно-ориентированная, практико-ориентированная, социально-коммуникативная, эмоционально-ценностная, рефлексивно-аналитическая компетенции. Дадим краткую характеристику каждой в контексте проективной культуры.

Понятийная компетентность – осмысление и понимание определений, понятий, терминов в рамках проектирования.

Когнитивно-ориентированная (познавательная) компетенция – осознанное присвоение научно-теоретических знаний, методологических подходов, концептуальных методов педагогического исследования (анкетирование, тестирование, исследовательская беседа, педагогический эксперимент), дидактических методов, приемов, психологических механизмов обучения, воспитания и развития современного ребенка и перевод их в плоскость практической профессиональной деятельности.

Практико-ориентированная компетенция – осмысленное включение когнитивно-ориентированной компетенции в разработку проекта, программы развития: концептуальное обоснование, построение образовательного процесса от целеполагания до корреляции собственной образовательной деятельности; формулирование цели и организация действий по ее достижению; выявление проблем, противоречий, причин явлений, выдвижение гипотезы, творческое решение; конструирование и планирование деятельности по решению разнообразных теоретических и практических задач.

Социально-коммуникативная компетенция – умение работать в команде, попеременно выполняя то роль лидера, отвечающего за успех всего проекта, распределение заданий в группе, принятие окончательных согласованных решений, то роль исполнителей, умеющих слушать и слышать своих партнеров по команде, рассматривать альтернативные точки зрения, выполнять порученные им задания.

Эмоционально-ценностная компетенция – осознание и принятие во внимание значения проектной деятельности в собственном профессиональном росте и

индивидуально-личностном развитии воспитанников как качественных результатов профессиональной деятельности.

Рефлексивно-аналитическая компетенция – осознание собственного прироста теоретических знаний и практических умений, оценка своего вклада в общую копилку, корректировка своего опыта работы; умение осуществлять анализ собственных результатов проектной деятельности относительно современных требований науки; осуществлять самооценку и самоконтроль результатов практической деятельности относительно мировых стандартов и требований Болонских соглашений [9].

Владение проектными компетенциями позволяет говорить о достижении обучающимися определенного уровня *проектной культуры*. На основании анализа определений проектной культуры (Ю. В. Веселова, И. А. Колесникова, Е. В. Радионов, В. А. Ченобытов и др.), содержания общей культуры личности (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, И. А. Зимняя и др.), используя те концептуальные положения теории деятельности, которые помогли проанализировать творческую, проектную сущность педагогической деятельности, можно сделать вывод о том, что проектная культура студента основывается на:

а) проектной компетентности студента, включающей в себя представления и опыт проектировочной деятельности;

б) эстетическом отношении студента к среде жизнедеятельности, предполагающем активность личности в преобразовательной деятельности;

в) сформированности творческих качеств и способностей личности, умении конструировать собственные технологические подходы к решению задач в динамично меняющихся нестандартных ситуациях [7].

В процессе становления проектной культуры формируются субъектная позиция студента, обеспечивающая его личностный и профессиональный рост и ценностно-смысловое самоопределение. Исходя из теорий целостного педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачёв, А. И. Мищенко, М. Л. Скаткин, В. А. Сластёнин и др.), можно предположить, что становление проектной культуры личности как части общей культуры есть результат педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Это непрерывный, сложный динамический процесс, определяющийся в большей мере активностью самого студента, его субъектной позицией. Педагогическое взаимодействие в данном процессе рассматривается как сочетание приёмов педагогической поддержки (активизация, помощь, совет, консультация, сотворчество, фасилитация) со стороны преподавателя, которая обеспечивает успешность усвоения знаний и умений в процессе работы над проектом, а также позволяет актуализировать и развивать внутренний потенциал личности студента, который самоопределяется в ценностно-смысловой сфере, находя личностный смысл в проектировании, способствующем повышению его профессиональной и общей культуры.

Обращаем внимание на фасилитацию как на особое качество управления процессами воспитания и обучения. Его эффективность обусловлена самой сущностью фасилитации, которая заключена в скрытой поддержке, в сопровождении деятельности студента и его интеллектуальной работы. Наиболее эффективен данный тип управления в работе с малыми группами, а значит, и в проектной деятельности, которая нередко реализуется небольшой группой участников-организаторов.

Процесс становления проектной культуры студентов обуславливается всей многогранной деятельностью студенческого коллектива (самостоятельной работой, учебной и внеучебной деятельностью) и теми разнообразными отношениями, в которые студенты вступают в различных ситуациях со своими сокурсниками, преподавателями. Исходя из понимания педагогической технологии как системы действий, выполнение которых позволяет получить результат с наименьшими затратами и приводит к гарантированному достижению педагогических целей, в комплекс *путей и средств, обеспечивающих эффективное становление проектной культуры студентов* педагогического вуза, включаются следующие: система работы коллектива по развитию проектных умений студентов; организация самостоятельной проектной работы студентов, дающей возможность для самореализации в лично-значимых проектах; совокупность форм и методов субъект-субъектного, диалогического, ценностно-смыслового взаимодействия преподавателей и студен-

тов; ориентировка на преодоление или профилактику различного рода проблем путем содержательных и структурных изменений в социокультурной среде и в основных сферах жизнедеятельности личности, создание условий успешной самореализации человека за счет оптимизации его образа жизни, форм и способов его взаимодействия со средой [4].

Технология становления проектной культуры студентов педагогического вуза представлена системой взаимодействующих структурных элементов (цели, содержания, условий, методов, организационных форм, результатов), где рефлексивные процессы являются системообразующими факторами, определяющими личностно-ориентированный характер профессиональной подготовки будущего учителя. Технология становления проектной культуры студентов педагогического вуза основывается на том, что учебные занятия, внеучебная и самостоятельная деятельность студентов проходят во всех планах одновременно, так как неактивизирование хотя бы одного из них приводит к нарушению целостности педагогического процесса, его структуры.

Для успешной реализации целей и задач процесса становления проектной культуры студента необходимо создать творческую среду обитания, в которой каждый студент смог бы оптимально раскрыть свой личностный потенциал. В основном, все студенты хотят хорошо учиться и выполнять практические работы, но у многих слабо развиты такие интегральные качества личности, как инициативность, ответственность, самостоятельность, познавательная активность. Без этих качеств становление проектной культуры невозможно. Необходимо поставить студентов в позицию субъекта деятельности. Принципиальным показателем качества образовательной среды служит способность этой среды посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение потребностей всех субъектов образовательного процесса, создавая, таким образом, соответствующую мотивацию их деятельности. По мнению А. В. Мудрика, успешность развития человека и мера позитивности его социализации в определённой мере зависят от того, какой быт складывается в образовательной организации, структура и качественные характеристики которой могут как способствовать, так и препятствовать развитию и самореализации человека в различных аспектах [5]. При этом "быт" включает пространственные, материальные, временные и духовные условия для деятельности.

Таки образом, проектная культура студентов должна формироваться не отдельным предметом, а целостной образовательной средой образовательного учреждения, где преподаватели и студенты являются коллективом единомышленников, воспроизводящих и творящих культурное пространство образовательного учреждения. В определённом смысле становится актуальным эффект корпорации, который пришёл в педагогику из теории и практики менеджмента. В научном терминологическом обороте он представлен и раскрывается через корпоративную культуру и корпоративный подход (М. Н. Певзнер, О. Грауманн, П. А. Петряков и др.).

Самостоятельная работа является важным фактором становления проектной культуры личности студента. Самостоятельность субъекта характеризуется как интегративное свойство личности, которое позволяет осуществлять целеполагание в деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией, гибко оперировать способами деятельности и совершать их конструктивную коррекцию в изменяющихся условиях, инициативно относиться к выдвижению новых задач за пределами заданной ситуации, творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности.

Развитию *мотивации и творческой активности* студентов в процессе обучения и самостоятельной деятельности способствует использование всего арсенала методов, средств, организационных форм. Умелая мотивация пробуждает в студентах внутренние противоречия, высвобождает сильные динамические тенденции, вызывающие активность в деятельности. Ю. В. Веселова выделяет условия повышения эффективности становления проектной культуры студентов, к которым относятся:

- активизация проектной учебной, научно-исследовательской, социокультурной и педагогической деятельности студентов, в которой рефлексивные процессы являются системообразующими факторами;
- обучение основам теории и практики проектирования в образовательном процессе высшего учебного заведения;

- организация оптимальной среды жизнедеятельности студентов, включающая пространственные, материальные, временные и духовные условия для общественных видов занятий, а также нормы и ценности поведения и взаимоотношений, традиции, сложившиеся в образовательном учреждении [1].

Таким образом, на основе рассмотренных технологий [1; 3; 8; 10] можно конкретизировать и показатели сформированности проектной культуры студентов: включённость в работу, активность, участие в обсуждении и планировании проекта, умение строить коммуникацию (удерживать единый ритм работы, вступать в деятельностный контакт, аргументировать, слышать другого и т. д.), умение представлять свою позицию (владение устной и письменной речью, самостоятельная подготовка выступления, доклада, реферата), умение работать с информацией (самостоятельно подобрать нужную литературу, внимательно воспринимать информацию, при этом ее анализировать, классифицировать, обобщать, выделять главное, устанавливать аналогии); умение распределять своё время и планировать текущую и перспективную работу и организовать себя на её выполнение; умение использовать в проекте знаково-кодовое выражение своей идеи (схемы, графики, эскизы, рисунки); умение пользоваться проектными методами; трудовые умения и навыки (умения выполнять объёмные макеты, модели из различных материалов); участие в рефлексии. Сформированность проектной культуры предполагает высокую активность и добросовестность в проектной деятельности, способность принимать на себя дополнительные обязанности, стремление к совершенствованию своего профессионального мастерства, требовательность к себе и коллегам по работе, дисциплинированность и организованность, настойчивость в труде.

Литература

1. Веселова Ю. В. Становление проектной культуры студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теория и методика профессионального образования" / Веселова Юлия Валериевна. – Новосибирск, 2007. – 231 с.
2. Видт И. Е. Образование как феномен культуры : монография / И. Е. Видт. – Тюмень, 2006. – 200 с.
3. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. для высш. учеб. завед. / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова. – Сибирская: под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Изд. центр "Академия", 2005. – 288 с.
4. Марков А. П. Основы социокультурного проектирования : учебное пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. – СПб. : ИГУП, 1998. – 361 с.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 4-е изд., доп. – М. : Академия, 2003. – 200 с.
6. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе : рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. – М., 2001. – 204 с.
7. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : учеб. пособ. / В. Е. Радионов. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 1996. – 140 с.
8. Романовская М. Б. Метод проектов в контексте профильного обучения в старших классах: современные подходы : научно-методическое пособие для препод. образовательной области "Технология" / М. Б. Романовская. – М. : АПК и ПРО, 2004. – 32 с.
9. Татаринцева Н. Е. Профессионально-ориентированные проекты как условие развития проектной культуры будущих педагогов / Н. Е. Татаринцева, Е. Е. Реброва // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 5. – С. 99–107.
10. Ченобытов В. А. Основы проектной культуры / В. А. Ченобытов, Н. С. Коваленко // Акмеологический подход в профессиональной подготовке специалистов на факультетах технологии и предпринимательства. – СПб ГУПМ, 2002. – С. 116–123.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37.014.5

**ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

Бєлікова Н. О.

У статті розкрито основні засади модернізації та реформування системи вищої освіти України у контексті світових освітніх тенденцій. Науково обґрунтовано пріоритетні напрями інноваційних процесів розвитку вищої освіти. Доведено необхідність органічного поєднання інноваційних підходів і технологій із класичними методами викладання, навчального і науково-дослідного процесів, балансу теоретичних і прикладних аспектів навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців, інтеграції найкращого вітчизняного і зарубіжного досвіду функціонування вищої школи.

Ключові слова: вища освіта, модернізація, професійна підготовка, майбутні фахівці.

В статье раскрыты основные принципы модернизации и реформирования системы высшего образования Украины в контексте мировых образовательных тенденций. Научно обоснованы приоритетные направления инновационных процессов развития высшего образования. Доказана необходимость органического сочетания инновационных подходов и технологий с классическими методами преподавания, учебного и научно-исследовательского процессов, баланса теоретических и прикладных аспектов обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов, интеграции лучшего отечественного и зарубежного опыта функционирования высшей школы.

Ключевые слова: высшее образование, модернизация, профессиональная подготовка, будущие специалисты.

The article reveals the foundations of modernization and reform in the system of higher education in Ukraine in the context of world-wide educational tendencies. Priority directions of innovative processes in higher education development are scientifically grounded. It has been proved necessary to synthesize innovative approaches and technologies with classical teaching methods, the teaching process with the process of research, to balance theoretical and applied aspects of education in professional training of prospective specialists, and to integrate the best domestic and foreign experience in higher education.

Key words: higher education, modernization, professional training, future specialists.

Постановка проблеми. Процеси світової глобалізації та стрімкий розвиток ринкових відносин як багатогранні загальноцивілізаційні явища охоплюють усі аспекти суспільного розвитку й особливим чином впливають на процеси професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. За цих умов перед професійною освітою молодшої української держави постає проблема забезпечення її адекватності науково-технічному та освітньому процесам, що детермінують її стан, напрямок та темпи розвитку.

Входження України до Болонського процесу визначає певну мету реформування вітчизняної вищої освіти та окреслює ціннісні пріоритети, які мають бути орієнтиром під час введення тих чи інших інновацій, у виборі шляхів розв'язання освітніх проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що фундаментальну основу реформування системи

вищої освіти України заклали дослідження, здійснені у контексті професійної підготовки фахівців з позицій філософії освіти (В. П. Андрущенко, Г. О. Балл, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, В. О. Огнев'юк та інші), неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, С. О. Сисоєва та інші), удосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах (А. М. Алексюк, В. Є. Білогур, Я. Я. Болюбаш, А. О. Вербицький, В. А. Козаков та інші), професійної підготовки майбутніх фахівців (Ю. Д. Бойчук, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтух, В. І. Наумчук, В. В. Ягулов та інші).

Водночас дослідження основних напрямів модернізації вітчизняної вищої освіти у контексті викликів сьогодення є актуальним і своєчасним.

Робота виконана згідно з планом НДР Луцького інституту розвитку людини Університету "Україна".

Мета дослідження – визначити основні напрями модернізації та реформування системи вищої освіти України у контексті світових тенденцій розвитку сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціально-економічний розвиток України, процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства визначають принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців, які повинні працювати творчо і самостійно, генеруючи компетентні нововведення, свіжі ідеї та пропозиції, демонструючи при цьому готовність успішно реалізовувати їх у професійній діяльності в умовах конкуренції.

Пріоритетні напрями модернізації освіти, обумовлені Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті (2001), полягають в її особистісній орієнтації, постійному підвищенні якості, оновленні змісту і форм організації педагогічного процесу.

Як зазначає В. Г. Кремень, "у модернізаційному розвитку вітчизняної професійної освіти мають враховуватися потужні інтеграційні процеси, що відбуваються в світі, зокрема в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Європейського Союзу (ЄС), які висувають якісно нові завдання у розробленні освітньої політики щодо узгодженої стратегії змін усіх рівнів освіти країн-учасниць" [6, с. 9]. Автор зазначає, що "яскравим прикладом є спільні дії країн ЄС стосовно реалізації серії масштабних програм у галузі освіти й навчання, наприклад "Леонардо да Вінчі" (1995–2006 рр.)" [6, с. 9].

Ми погоджуємося з думкою В. Ю. Ковальчука про те, що "аналіз педагогічної теорії через семантичний фільтр "модернізація" – це пошук інновацій, що лежать у руслі індустріальної фази розвитку світового співтовариства" [5, с. 83]. Як зазначає автор, "для інформаційної фази розвитку потрібно ще знайти адекватний фільтр, і тільки тоді можливо дослідити педагогічну освіту у вимірі інформаційного суспільства, і, відповідно, запропонувати більш кардинальні зміни у педагогічній галузі та спрогнозувати більш вагомий результат, а саме фундаментальні особливості і риси, якими можна було б визначити особистість, якої потребує нове XXI століття" [5, с. 83].

Проблема модернізації навчального процесу у вищих навчальних закладах України виникла паралельно з підписанням 18–19 червня 1999 р. міністрами країн ЄС сумісної декларації про створення єдиного освітнього простору в Європі до 2010 року. Це призвело до необхідності реорганізації усієї освітньої системи та внесення глобальних змін у процес навчання.

Як зазначають І. Бабин і В. Ликова, "на сучасному етапі розвитку європейського простору вищої освіти важливим викликом є запровадження стандартів, рекомендацій і основних інструментів, що сприятимуть сумісності, порівнянності, визнанню періодів і термінів підготовки (навчання) фахівців після 2010 року, а саме: визнання національної рамки кваліфікацій з визначенням основних видів економічної діяльності, галузей (напрямів) освіти, напрямів та профілів підготовки фахівців, що узгоджується із рамкою кваліфікацій ЄПВО; запровадження трициклової системи (бакалавр, магістр, інтегрований магістр (професійна підготовка), доктор філософії PhD); вирішення проблеми формування змісту освіти за академічними та професійними кваліфікаціями із врахуванням відповідного рівня компетентності, компетенцій і результатів навчання; трансформація освітніх стандартів, розвиток університетських програм навчання відповідно до вимог Болонського процесу; розроблення і запровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів) з метою підвищення якості

змісту професійної освіти і навчання та приведення його у відповідність до вимог роботодавців; розроблення сучасних механізмів врахування потреб ринку праці з метою сприяння належному працевлаштуванню випускників; розвиток українських і світових культурних цінностей, орієнтація на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства України" [1].

Варто зауважити, що реформу професійної освіти потрібно розглядати крізь призму саме категорії "модернізація". Як стверджує В. Ю. Ковальчук, "у семантичному плані термін "модернізація" більш структурований, ніж, наприклад, "реформування", "модифікація" чи "трансформування". Зокрема, модернізація освіти означає відповідність освітнього процесу певним вимогам сьогодення і майбутнього" [5, с. 83].

На нашу думку, використання терміна "модернізація" вимагає переосмислення стану професійної освіти крізь призму кардинального оновлення її змісту, форм прояву та механізмів функціонування у суспільстві, що в умовах української реальності трансформується у некерованому режимі на рівень інформаційного типу розвитку.

Більшість дослідників виходить з того, що модернізація освіти в буквальному розумінні означає "осучаснення" професійної підготовки фахівця, тобто приведення відповідно до сучасних здобутків найновішої педагогічної теорії, вітчизняного та світового досвіду. В. Г. Кремень зазначає, що "модернізуючи освіту, маємо по-новому відповідати на ряд запитань: чого навчати, як учити, на чому вчити, скільки вчити і т. ін." [6, с. 4].

За цих умов перед професійною освітою молодшої української держави постає проблема забезпечення її адекватності науково-технічному та освітньому процесам, що детермінують її стан, напрямки та темпи розвитку. Як зазначає В. П. Бех, "замовчувати проблему неадекватності стану освітньої галузі вимогам інформаційної цивілізації неможливо з якихось політичних чи ідеологічних мотивів тому, що саме освіта, як соціальний інститут, є тим механізмом, завдяки дії якого постійно самовідтворюється соціальне тіло як окремої країни, так і соціального світу взагалі" [2, с. 4].

В. Ю. Ковальчук виокремлює об'єктивні передумови потреби в модернізації професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного фахівця: 1) глобалізаційні зміни (глобалізація, становлення інформаційного суспільства, нова світова динаміка, тероризм і загроза світової війни, локальні конфлікти і потреба формування "громадянина світу", полікультурне виховання тощо); 2) внутрішні зміни (становлення державності, демократичні і ринкові перетворення, зміна духовно-морального клімату, загострення соціальних проблем бідності, демографії, екології тощо) [5, с. 17]. Серед суб'єктивних факторів автор розрізняє: а) зміну ідеологічної парадигми розвитку; б) зміну співвідношення раціонального та ірраціонального знання (науки і релігії); в) змістове оновлення системи гуманітарного знання (філософія, політологія, соціологія); г) зміну загальнонаукової (природничої) картини світу [5, с. 84].

Н. А. Глузман і О. Ю. Нетребіна визначають такі пріоритети модернізації освіти України: розвиток нових стандартів освіти, основою яких стануть ключові та предметні компетентності, соціально значущі та професійні якості навчання: компетентнісний підхід стає основою проектування нового змісту освіти й пошуку нових навчальних технологій; формування міжкультурної компетентності повинно стати основою толерантного способу життєдіяльності людей, подолання їх соціальної роз'єднаності, ментальної несумісності; забезпечення неперервної освіти – навчання протягом усього життя шляхом формування пізнавальних компетентностей; виховання соціальної компетентності – уміння жити, вчитися й працювати в групі, команді, колективі, розвиток здатності до комунікативної діяльності, уміння попереджати конфлікти та ін.; ініціація самоактуалізації та самовизначення в процесі навчання, підготовка тих, хто навчається, до вільного вибору альтернативних сценаріїв життєдіяльності [4].

Н. Г. Бишевець і Т. О. Хабінець до основних напрямків модернізації магістерської підготовки відносять: кредитно-модульну організацію навчальної діяльності магістрів; підвищення ролі самостійної роботи студентів; використання інноваційних технологій навчання, що включають широке впровадження інформаційних технологій і інтернет-ресурсів у навчальний процес; забезпечення адаптації навчальної діяльності магістрантів до умов професійної діяльності, використання такої форми підготовки, як "Стажування", що припускає проведення практики з напрямків

магістерської підготовки; оновлення змісту навчання; висвітлення інноваційних технологій, що використовуються в галузі фізичного виховання і спорту; організацію і проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень; комплексний підхід до оцінювання знань, що включає різні типи доказів рівня знань студента: письмові, усні і комп'ютерні опитування (тестування), перевірку практичних навичок (зокрема, на тренажерах, комп'ютерах); стимулювання науково-видавничої діяльності й активної участі в наукових конференціях і форумах; створення умов для творчого самовдосконалення особистості [3, с. 18].

Останнім часом посилюється важливість упровадження інновацій у сферу вищої освіти, коли все відчутнішим стає розрив між раніше набутими професійними знаннями та навичками, з одного боку, і вимогами до них ринку праці, що постійно трансформуються, – з іншого. Притаманна ринковим відносинам динаміка розвитку виробництва потребує надання професійній освіті певної якості, ефективності, гнучкості та орієнтації на постійні зміни між попитом і пропонуванням кадрів. Тому важливо закріпити у свідомості молодих фахівців думку щодо безперервності процесу освіти – "освіти через усе життя" – як одного з найважливіших чинників конкурентоспроможності, самодостатності в постійно змінюваному світі.

Суть *модернізації вищої освіти* і підвищення її якості на інноваційних засадах ми вбачаємо в наступному:

- ✓ узгодженні змісту навчальних планів підготовки майбутніх фахівців із програмами підготовки фахівців у закордонних країнах та їх адаптації в межах України;
- ✓ створенні у вищих навчальних закладах таких умов, які дозволять подолати традиційні межі розподілу між "навчальним", "позанавчальним" і "вільним" часом з метою розвитку креативного мислення, творчого осмислення й опанування інноваційних професійних технологій та саморозвитку студента;
- ✓ постійному оновленні змісту підготовки майбутніх фахівців відповідно до досягнень науки, техніки і технологій, наук про суспільство і людину, забезпечення варіативності і гнучкості навчальних планів та програм, їх оперативного реагування на потреби суспільної і виробничої практик, можливість вибору алгоритму навчання відповідно до індивідуальних можливостей студентів: об'єму, темпів і форм освіти;
- ✓ широке і всебічне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, електронних навчально-методичних комплексів, електронних підручників тощо;
- ✓ автоматизований поточний і проміжний контроль знань;
- ✓ орієнтації не тільки на професійну, але й на особистісну складову професійної підготовки, що дозволить майбутньому фахівцю в міру потреби в процесі трудових відносин виявляти ініціативу, гнучкість, самовдосконалюватися та само-реалізовуватися, що забезпечить високий адаптаційний потенціал випускника на ринку праці;
- ✓ інтегроване поєднання загальнодидактичних методів та методів активного навчання, які передбачають суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію та самоорієнтацію.

Наблизитись до розв'язання цих проблем можливо лише на основі органічного поєднання інноваційних підходів і технологій із класичними методами викладання, навчального і науково-дослідного процесів, балансу теоретичних і прикладних аспектів навчання, інтеграції найкращого вітчизняного і зарубіжного досвіду.

Означені пріоритетні напрями інноваційних процесів повинні забезпечити випереджувальний розвиток вищої освіти, який дасть можливість для виходу України з кризи, всебічної модернізації суспільства і держави, народу, для досягнення гідного людини рівня життя.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, перехід на якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно здійснювати на основі визначення перспектив модернізації цілісного навчального процесу у вищому навчальному закладі з урахуванням тенденцій розвитку вітчизняної і зарубіжної вищої школи, а також вимог працедавців та соціального попиту на фахівців, орієнтованих на розвиток і збереження людських потенційних ресурсів.

У перспективі планується дослідити основні напрямки модернізації вищої фізкультурної освіти.

Література

1. Бабин І. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р. [Електронний ресурс] / І. Бабин, В. Ликова. – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/238-strategija-ta-suchasni-tendenciji-rozvitku-universitetskoji-osviti-ukrajini-v-konteksti-jevropejskogo-prostoru-vishhoji-osviti-na-period-do-2020-r-.html>. – Назва з екрана.
2. Бех В. П. Генезис соціального організму країни / В. П. Бех. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 288 с.
3. Бишевец Н. Г. Основні напрямки модернізації магістерської підготовки в навчальних закладах фізкультурного профілю / Н. Г. Бишевец, Т. О. Хабінець // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 2. – С. 17–20.
4. Глузман Н. А. Модернізація професійної підготовки майбутніх менеджерів: компетентнісний аспект [Електронний ресурс] / Н. А. Глузман, О. Ю. Нетребіна. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_28_1/gluzman.pdf. – Назва з екрана.
5. Ковальчук В. Ю. Педагогічна освіта: актуальні проблеми модернізації / В. Ю. Ковальчук // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 20. – С. 82–86.
6. Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України / В. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – 47 с.

УДК 37.011

ВИМОГИ БОЛОНСЬКОЇ ХАРТІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

Вертегел В. Л.

Організація навчального процесу у вищих закладах освіти є важливою теоретичною й практичною проблемою. Одним із аспектів її вирішення є пошук засобів, котрі могли б забезпечити ефективність цього процесу. У статті розглянуто положення Болонської Хартії та проаналізовано думки українських освітян щодо впровадження її вимог у вітчизняну освітню систему.

Ключові слова: вимоги Болонської Хартії, освітня система.

Организация учебного процесса в высших учебных заведениях является важной теоретической и практической проблемой. Одним из аспектов её решения может выступить поиск средств, обеспечивающих эффективность этого процесса. В статье рассматриваются положения Болонской Хартии и представлен анализ мнений украинских ученых относительно внедрения её требований в отечественную систему образования.

Ключевые слова: требования Болонской Хартии, система образования.

Organization of the teaching process in higher education institutions is an important theoretical and practical problem. One of the aspects of its solution is a search for means that could ensure effectiveness of this process. The article is a consideration of the Bologna Charter and the analysis of Ukrainian educationalists' views on implementation of its requirements in the national educational system.

Key words: requirements of the Bologna Charter, education system.

Про Болонську систему в Україні науковці говорять багато і давно. Всі єдині думкою стосовно неоднозначності цих реформ і водночас їхньої необхідності на даному етапі розвитку країни.

Процес формування єдиного європейського простору вищої освіти – зближення його цілей, стандартів є витком потреби краще адаптувати освіту до соціально-економічних особливостей та характерних реалій сучасного динамічного суспільства. Цей процес було розпочато в Європі ще в 70-х роках минулого століття. Масштабність проблеми реформування освіти зумовлена тим, що, за даними "Європейської програми змін у вищій освіті в XXI столітті", освіта стосується інтересів майже 30 % жителів кожної країни. Відтак головна ідея реформування вищої освіти полягала в потребі надання доступу жителям кожної європейської країни до освітніх ресурсів інших держав та гармонізації національних систем вищої освіти [5].

Отже, як відомо, ще в 1986 році найстаріший у Європі Болонський університет звернувся до всіх європейських університетів із закликом прийняти Magna Charta Universitatum – Велику Хартію Університетів. У 1988 році під час святкування дев'яностолітнього ювілею Болонського університету Велика Хартія була підписана ректорами 80 європейських вищих навчальних закладів. Це й стало початком створення європейського університетського співтовариства та єдиного європейського простору вищої освіти (the European Higher Education Area, EHEA).

Згідно з Великою Хартією Університетів, у кожній європейській країні мають діяти потужні методологічні центри для розвитку національних систем освіти. Роль таких центрів мають узяти на себе провідні університети цих країн. Їх значущість у вихованні майбутніх поколінь є незаперечною, адже вони повинні давати молоді освіту й виховання, які навчили б їх, а через них – інших, поважати гармонію навколишнього середовища та самого життя.

Отже, основні вимоги Болонської хартії такі: 1) університет є самостійною установою в суспільствах із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній та історичній спадщині; його дослідницька та викладацька діяльність має бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної

влади; 2) викладання та дослідницька робота в університетах мають бути неподільні для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням; 3) свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя; керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги; 4) університет є хранителем традицій європейського гуманізму; він затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур.

Ці положення, безумовно, відіграють на користь освітнього процесу, але є дещо узагальненими. Більшої конкретики ці вимоги набули у цілях Болонської декларації, підписаної 19 червня 1999 року.

Так, створення єдиного європейського простору можливе за наступних умов. По-перше, це впровадження зрозумілої і стандартизованої системи освітніх ступенів. По-друге, вища освіта має відбуватися у два етапи: доступневий (undergraduate) та післяступневий (graduate), з тим що перший етап триває не менше трьох років і завершується отриманням диплому бакалавра, а вища освіта вважається закінченою: випускник з дипломом бакалавра повинен мати можливість претендувати на роботу на відповідних посадах. Другий етап дозволяє студентів поглибити свої знання у певній вузькій спеціалізації. Тривалість цього етапу – 1–2 роки із здобуттям ступеня магістра (або доктора).

По-третє, введення "Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи", або "Європейської системи трансферу кредитів" (European Community Course Credit Transfer Accumulation System, ECTS). ECTS була розроблена як засіб спрощення визнання освітнього рівня для навчання за кордоном або в іншому вищому навчальному закладі через використання загальнозрозумілої системи оцінювання.

Іншими важливими принципами для дотримання згідно з декларацією є такі: сприяння мобільності студентів, науково-педагогічних кадрів та адміністративного персоналу університетів; забезпечення високих стандартів вищої освіти в Європі, незалежних від національних урядів (розробка стандартизованих критеріїв і методик оцінки рівня освіти, сприяння європейській співпраці у забезпеченні якості освіти для розробки адекватних критеріїв та методологій); підвищення привабливості європейської вищої освіти, сприяння взаєморозумінню у сфері вищої освіти; реалізація принципу "освіта через усе життя" (lifelong learning) [13].

Таким чином, усі вимоги Болонської декларації мають на меті покращення освітньої системи, поліпшення якості освітніх послуг та рівня знань тих, хто навчається. Проте для вирішення цих питань та втілення їх у життєдіяльність освітніх закладів слід подолати низку проблем та усталеної системи освіти кожної окремої країни – учасниці Болонського процесу.

Вважаємо за доцільне звернути увагу на проблемні моменти реалізації цих положень в українській освітній системі.

З моменту приєднання України до Болонського процесу минуло вісім років (Бергенська конференція, 19 травня 2005). З якими ж змінами в освітньому процесі ми маємо справу сьогодні? Чи вдається нам узгодити нашу національну систему освіти із європейською?

Слід зазначити, що в Україні склалася власна система освіти (зокрема, вищої), яка відображає особливості її тривалого соціокультурного розвитку, у тому числі особливості менталітету українського народу, і безперечно, спроби поєднати чи узгодити її із західноєвропейською не можуть не породити низки проблем, а то й небажаних наслідків.

Як підкреслює у своєму дослідженні професор Київського національного лінгвістичного університету Г. Артемчук, Болонський процес є важливим механізмом гармонізації та оптимізації стосунків між країнами та їх освітніми системами і не вимагає уніфікації змісту підготовки фахівців, технологій навчання та системи забезпечення якості вищої освіти [1]. Цим пояснюється той факт, що в багатьох документах, котрі супроводжують Болонський процес, зазначається, що це не єдина уніфікована система вищої освіти, а шлях до узгодження взаємних інтересів 46 національних систем, які розвиваються відповідно до спільно погоджених принципів.

На думку директора Інституту журналістики Володимира Різуна, унікальність нашого досвіду полягає в тому, що ми вже маємо добре структуровані курси. Наші дисципліни – це і є ті самі модулі, на які поділяється певний курс. Крім того, модулі,

або одиниці структуризації, різні за своєю ієрархією, підпорядкованістю, що відбито у термінах: загальний змістовий модуль у нас називається дисципліною, або предметом, підпорядковані модулі – розділами, темами. Кожна з дисциплін як окремий модуль курсу має обов'язкову форму контролю, ведеться необхідна документація для обліку успішності студента [11]. Звичайно, можна удосконалювати структурування курсів, поліпшувати систему контролю знань, але це не змінює суті справи: вона не є чимось цілковито новим для нас.

Професор Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв Анатолій Павко у своїй статті "Болонський процес в Україні: плюси і мінуси" наголошує на необхідності чіткого розуміння відмінності між стратегічними завданнями входження України в інтелектуальний простір Європи й напрямами освітньої політики на виконання проголошених цілей європейської модернізації вищої освіти, до яких слід віднести участь у Болонському процесі. Адже проведені у 2008 році провідними співробітниками Національного інституту стратегічних досліджень опитування керівників системи управління освітою та вищих навчальних закладів свідчать, що більшість із них не розуміють основної ідеї сутності Болонського процесу і зосереджують увагу на проведенні поверхових, неефективних змін.

Отже, модернізація нашої вищої школи в умовах сьогодення передбачає не лише привнесення у вітчизняну вищу освіту елементів європейської освітньої системи, а й усебічний об'єктивний аналіз її позитивних і негативних тенденцій. Ми маємо зважати на досвід реалізації положень Болонської декларації західними країнами.

Відомо, що на початку введення болонських принципів у систему освіти західних країн багато студентів висловились на підтримку цього процесу. Адже привабливими видавались перспективи продовжувати навчання за кордоном, використовуючи систему заліку кредитів, а також можливість працевлаштування в іншій країні за більш вигідних умов. Насправді, реалізувати цей принцип на практиці видається не так легко. Перепонами часто стають вимоги багатьох країн до рівня достатку апліканта та візові формальності. Але є й інші проблемні моменти. Так, у 2005 році Національна спілка студентів Європи (ESIB) видала у Бергені результати дослідження, реалізованого за підтримки Єврокомісії в рамках програми "Сократ". Це видання є моніторингом упровадження положень Болонської угоди в Західній та Східній Європі. Назва проекту "The Black Book of the Bologna Process" ("Чорна книга Болонського процесу"). Це видання має на меті не тільки вказати на недоліки процесу та висловити протест проти них, його головною ідеєю є можливість брати уроки зі своїх власних помилок та уникати тих негативних моментів, з якими зіткнулись інші країни на шляху освітніх реформ. Серед інших проблемних питань називають значне підвищення вартості навчання у вишах, нереалізованість принципів мобільності та участі студентів у вирішенні питань стосовно змін у навчальному процесі, констатується також зниження рівня освіти.

Невтішні висновки робить автор статті "Болонський процес в мире и на Украине" Марина Бурік, наголошуючи, що Болонський процес у нашій країні нічим не відрізняється від освітніх перетворень в інших європейських державах. Також вказується на зниження якості освіти та недоліки організації системи оцінювання, а також на зниження рівня доступності освіти.

На значній кількості дискусійних питань в українській освітній галузі, пов'язаних із упровадженням Болонської системи, зосереджує увагу ректор НТУУ "КПІ" М. Згуровський. Серед них надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей (адже кращі світові системи вищої освіти мають у 5 разів менше). Недостатнє визнання в суспільстві рівня "бакалавр" як кваліфікаційного, його незатребуваність вітчизняною економікою. Збільшення розриву зв'язків між освітянами і працедавцями, між сферою освіти і ринком праці. На вітчизняному ринку праці існує ситуація, де констатується, що "сьогодні в Україні ступінь бакалавра визначений як освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста тільки з базовою вищою освітою, внаслідок чого в багатьох галузях (освіта, медицина, наука) використання фахівців цього рівня є проблематичним, оскільки в класифікаторі професій для бакалаврів є дуже мало первинних посад або їх зовсім немає" [6].

Невиправданою є плутанина в розумінні рівнів спеціаліста і магістра. З одного боку, має місце близькість програм їх підготовки, їхня еквівалентність за освітньо-кваліфікаційним статусом, а з іншого – вони акредитуються за різними рівнями,

відповідно за III і IV. Також, на жаль, реалізація принципу "освіта через усе життя" (lifelong learning) поки що в умовах нашої держави дещо неможлива. Адже створена ще за радянських часів система підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів відійшла в минуле, натомість нової системи ще не розроблено.

Дослідники цієї проблеми вбачають різні шляхи реалізації принципу "освіта через усе життя": визначення бакалавріату як повної вищої професійної освіти, зі встановленням відповідності такого до класифікатора професій; визнання диплома бакалавра як першої сходи, необхідної для прийняття на роботу, з подальшим обов'язковим підвищенням рівня кваліфікації в процесі lifelong learning; продовження навчання бакалавра, який вже працює, у відкритому або корпоративному університеті з подальшим отриманням ступеня магістра [10].

Важливим залишається питання автономії вищих навчальних закладів. Чи дійсно ми маємо автономію у наших ВНЗ? Адже важливим суб'єктом Болонського процесу є Міністерство освіти і науки України. Професор А. Павко наголошує, що пріоритетним завданням міністерства має бути розробка стратегій подальшого розвитку системи вищої освіти в цілому і передача ініціативи та відповідальності за свою долю педагогічним колективам вишів. До того ж жодні стандарти, типові навчальні плани та програми не повинні обмежувати свободу визначення структури та змісту освіти, форм і методів навчальної роботи у вищому навчальному закладі. Право самостійно визначати структуру та зміст освіти, форми та методи навчальної і дослідницької діяльності необхідно законодавчо гарантувати кожному вищому навчальному закладу. Освітні стандарти можуть визначати лише рівні кваліфікації, але не зміст навчання, та мати рекомендаційний характер.

Але, на думку професора М. Згуровського, університети України не беруть на себе роль методологічних центрів, новаторів, піонерів суспільних перетворень, за якими має йти країна. Рівень автономії вищих навчальних закладів у цих питаннях значно нижчий від середньоєвропейського. Не виконують роль методологічних керівників заклади освіти, що мають статус національних, у той час коли їхня кількість досягла близько 40 % від загальної кількості ВНЗ III та IV рівнів акредитації [4].

Професор В. Різун зазначає, що нам необхідно демократизувати освітню систему, передати певні функції підготовки фахівців до навчальних закладів. Зміст освіти має визначатися не тільки викладачами, а й обов'язково представниками галузі, для якої готують фахівців.

Значна кількість науковців – дослідників Болонського процесу в Україні, а також і в європейських країнах занепокоєні тенденцією погіршення якості освіти в цілому: освіта характеризується фрагментарністю та вузькою спеціалізацією. За цих умов стає практично неможливим виховання освіченої людини, яка здатна до самостійного критичного мислення та наукових пошуків.

Із сказаного, однак, у жодному разі не випливає, що Україна повинна лишатися осторонь цього потужного всеєвропейського руху, особливо якщо взяти до уваги його високі цілі та перспективи. До того ж більшість побоювань щодо його можливих негативних наслідків для України мають своїм джерелом дещо спрощене, формальне тлумачення єдиного європейського простору вищої освіти як зони, в межах якої все уніфікується і регламентується аж до дрібниць. Насправді це не так. Болонська хартія, як і інші документи, прийняті учасниками цього руху, в жодному разі не передбачає нівелювання національних та регіональних особливостей освітнього процесу, а, навпаки, орієнтує на максимальне їх використання в інтересах розвитку культури та освіти всієї європейської спільноти (звісно, якщо вони не суперечать загальним її цілям і принципам). Виходячи з цього, стратегічним завданням української вищої школи з її входження у єдиний європейський простір вищої освіти є органічне поєднання глобальних всеєвропейських цілей та принципів з національними особливостями освітнього процесу, з максимальним урахуванням наших національних інтересів у цій сфері.

Ще раз зазначимо, що в нашій вітчизняній освіті є чимало позитивного. Наша освітня система завжди відзначалась фундаментальністю, духовністю, орієнтацією на розвиток інтелекту. Немає потреби спеціально обґрунтовувати цю тезу: вона загальновідома і визнається не тільки українськими, а й зарубіжними (зокрема, західноєвропейськими) фахівцями. Інша справа, що ці переваги потрібно постійно розвивати з урахуванням вимог сьогодення, причому так, щоб вони узгоджувалися зі

стандартами західноєвропейської вищої освіти. Використання переваг української системи освіти й виховання за їх інтеграції у єдиний західноєвропейський простір вищої освіти може бути чинником прискорення інтегративного процесу. Як зазначає ректор Харківського гуманітарного університету "Народна українська академія" Катерина Астахова, "у системи освіти України є підстави і можливості на шляху до Болонського процесу подолати певний "гіпноз спини", коли робиться спроба наздогнати того, хто біжить попереду, і повністю повторити траєкторію його руху, не помічаючи, що можуть бути й інші шляхи" [2].

Отже, всі принципи, на яких наголошує Болонська декларація: необхідність європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищення якості підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільність, сумісність систем кваліфікацій, посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти, – мають на меті покращення освітнього процесу. Болонська декларація не вимагає від нас цілковитого зречення наших надбань, а лише координації діяльності освітньої системи задля втілення в життя цих високих цілей, коли випускники наших навчальних закладів будуть мати необхідний багаж фахових, загальноосвітніх знань, володітимуть однією або кількома іноземними мовами, що дозволить їм виконувати свої функціональні обов'язки на посадах, що відповідають одержаному фаху, реалізовувати принцип мобільності та конкурентоспроможності на європейському ринку праці.

На разі багато питань залишаються відкритими, потребують детального наукового розгляду і пошуку шляхів до вдосконалення національної освітньої системи. Відтак, зрозуміло, що не реформувати нашу освітню систему сьогодні не можна, адже реформування вже розпочато.

Література

1. Артемчук Г. І. Деякі питання сучасного розвитку вищої освіти в європейських країнах / Г. І. Артемчук // Вища освіта України. – К.: Гнозис, 2009. – № 3 (додаток 1). – (Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології").
2. Астахова Е. В. Болонський вектор в системі образования України: сочетание инноваций и традиций / Е. В. Астахова // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу: матеріали Першої всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 20–21 лютого 2004 р.) / Європ. ун-т [та ін.]. – К., 2004. – С. 82–84.
3. Бурик М. Болонський процес в мире и на Украине [Електронний ресурс] / Марина Бурик. – Режим доступу: <http://propaganda-journal.net/1151.html>. – Назва з екрана.
4. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі [Електронний ресурс] / М. З. Згуровський. – Режим доступу: <http://kpi.ua/bologna>. – Назва з екрана.
5. Калашник Н. Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання / Н. Г. Калашник, В. Л. Вертегел. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2005. – 326 с.
6. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
7. Осадчий Ю. Болонському бути в Україні чи не бути? / Юрій Осадчий // Інформаційний вісник АН ВШ України. – 2006. – № 3 (49). – С. 31–35.
8. Павко А. Болонський процес в Україні: плюси і мінуси [Електронний ресурс] / Анатолій Павко // Урядовий кур'єр. – 2011. – № 38. – С. 8. – Режим доступу: <http://euroosvita.net/index.php/?category=1&id=1682>. – Назва з екрана.
9. Павлова І. В. Проблемні аспекти реалізації принципів Болонського процесу в системі вищої освіти України [Електронний ресурс] / І. В. Павлова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Economics/59610.doc.htm. – Назва з екрана.
10. Поляков Н. В. Болонський процес в Україні и России: болевые точки [Електронний ресурс] / Н. В. Поляков, В. С. Савчук. – Режим доступу: <http://www.ia-centr.ru/expert/4261>. – Назва з екрана.
11. Різун В. Болонський процес як точка зустрічі двох Європ [Електронний ресурс] / Володимир Різун // День. – 2005. – № 223, 2 грудня. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/cuspilstvo/bolonskiy-proces-yak-tochka-zustrichi-dvoh-ievrop>. – Назва з екрана.
12. The Black Book of the Bologna Process by the National Unions of Students in Europe. – Bergen, 2005. – 52 p.
13. The Bologna Declaration of the European Space for Higher Education: an Explanation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna>. – Назва з екрана.

УДК 378.147.88

ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА РЕФОРМУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА ШВЕЦІЇ

Голуб Т. П.

У статті проаналізовано реформаційні перетворення інноваційного спрямування, що відбуваються в системах університетської освіти в Німеччині та Швеції. Ключові слова: вища освіта Швеції, інноваційна складова, система вищої освіти Німеччини, реформування, університетська освіта.

В статье проанализированы реформационные преобразования инновационной направленности, происходящие в системах университетского образования в Германии и Швеции.

Ключевые слова: высшее образование Швеции, инновационная составляющая, система высшего образования Германии, реформирование, университетское образование.

The author analyzes transformations of innovative character that take place in the systems of university education in Germany and Sweden.

Key words: higher education in Sweden, innovative constituent, the system of higher education in Germany, reformation, university education.

Постановка проблеми. Сучасні перетворення систем вищої освіти Німеччини та Швеції на сферу оволодіння способами пізнавальної та інноваційної діяльності, комунікативної та інноваційної культури змінюють принципи організації навчального процесу в університетах цих країн. Найважливішим напрямом розвитку вищої освіти стає включення студентів у активну діяльність інноваційного характеру, що створює передумови для переходу у вищій освіті від навчально-освітнього до інноваційно-освітнього процесу, який відбувається завдяки організації навчального процесу та навчального середовища в університетах таким чином, щоб реалізовувалися наступність у пізнавальній та інноваційній діяльності, передавалися та розвивалися традиції дослідження і винахідництва, вироблялися прагнення до професійного зростання й удосконалення себе та навколишнього середовища. Дослідження засобів забезпечення інноваційної складової в організації освітнього процесу в університетах Німеччини та Швеції є актуальним у реаліях здійснення реформаційних перетворень з удосконалення та модернізації системи вищої освіти в Україні.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Дослідження окремих аспектів реформування систем вищої освіти різних країн відповідно до сучасних вимог до підготовки висококваліфікованих фахівців знайшли своє відображення у працях вітчизняних і зарубіжних науковців: Н. Алозі, Й. Арпа, Г. Белера, Дж. Бігза, Г. Дудека, М. Згуровського, Г. Лемана, Б. Фогеля, А. Фрітзеля, В. Чіпанаха, В. Шейка та інших. Проте вивчення досвіду та результатів упровадження інноваційної складової як одного з основних напрямів реформування вищої освіти все ще залишається не повною мірою дослідженим.

Мета статті – вивчення способів забезпечення інноваційної складової професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах Німеччини та Швеції, результати позитивного досвіду яких можуть бути застосовані в процесі реформування системи вищої освіти України та вдосконалення навчального процесу у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Основний зміст статті. Системи вищої освіти Німеччини та Швеції за сучасних умов переживають період активних перетворень, які викликані необхідністю втілити нові вимоги суспільства й особистості. Для того щоб бути затребуваними суспільством, університетам необхідно відповідати вимогам часу, тобто не лише досліджувати актуальні напрями розвитку науки і техніки, прогнозувати і проектувати розвиток техносфери, але й ефективно впроваджувати інновації у свою діяльність.

Таким чином, дослідницький сектор університетів, головний принцип діяльності якого полягає в інтеграції наукових, інтелектуальних, матеріально-технічних і навчально-методичних ресурсів наукового співтовариства, стає одним із основоположних елементів їхньої діяльності, який сприяє отриманню нових знань, розвиваючи нові методи та підходи в наукових дослідженнях, а також інтегруючи методи та досягнення науково-дослідної діяльності студентів і викладачів у процесі навчання [1, с. 16].

На сучасному етапі суспільного розвитку Швеція є одним зі світових лідерів у сфері інновацій, у той час як ще сто років тому вона була однією з найбідніших держав Європи. За оцінками фахівців Швеція вважається законодавцем прогресивного реформування освіти, постійно лідируючи в дослідженнях Міжнародного центру з оцінки досягнень у галузі освіти. Витрачаючи 6,7 % валового внутрішнього продукту на освіту (для порівняння: Німеччина – 5,8 %, США – 6,6 %, Велика Британія – 5,3 %, Франція – 6,2 %), держава вважає такі витрати абсолютно правочинними та виправданими.

За даними "Табло інноваційного союзу 2010" (IUS, Innovation Union Scoreboard), яке опубліковане Європейською комісією, Швеція посідає провідне місце у галузі інновацій серед країн-членів Європейського союзу. Чи не ключовим фактором успішного розвитку інноваційного компонента в шведській системі вищої освіти є тісне співробітництво державного та приватного, освітнього та промислового секторів. Вкладаючи в науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи 3,6 % свого валового внутрішнього продукту (ВВП), Швеція входить до трійки провідних країн Європи за цим показником. Якщо брати до уваги, що цільовий показник у Європейському Союзі, досягти якого передбачається до 2020 року, встановлений на рівні 3 % ВВП, стає зрозумілим, що Швеція значно випереджає решту країн європейського регіону.

При цьому реформи, які проводяться у системах вищої освіти Німеччини та Швеції, стосуються як організації навчального процесу взагалі, так і принципів організації професійної підготовки студентів зокрема. Аналіз світової практики засвідчує, що інноваційна активність пов'язана не стільки з наукою, скільки зі станом освітньої системи, яка здійснює розробку нової продукції, організацію її виробництва і доведення до споживачів. Швидке оновлення і якісне удосконалення матеріально-технічної бази виробництва, підвищення його наукового і технічного потенціалу залежать від творчої активності фахівців, їхньої готовності до інноваційної діяльності, формування та розвитку якої повинні стати найважливішим завданням вищої освіти [2, с. 4].

Варто звернути увагу на той факт, що організація інноваційної діяльності сучасних університетів у Швеції та Німеччині має диференційований характер і передбачає орієнтацію на регіональні, національні та міжнародні потреби, що є одним із основоположних чинників розвитку наукового потенціалу й інноваційної діяльності університетів. Університетські інноваційно спрямовані організаційні одиниці в Німеччині та Швеції можна умовно поділити на внутрішні та зовнішні організації, тобто на ті, які створюються лише в межах університету, й ті, які створені за участю зовнішніх установ. Останні, у свою чергу, підподіляються за масштабом проблем, які в них вирішуються, на локальні (регіональні), національні (міжрегіональні) та міжнародні.

У Швеції існує розгалужена мережа організацій і компаній як у приватному, так і державному секторі, яка співпрацює з академічними установами. Їхня мета – розробка нових видів продукції, послуг і процесів, які стануть довгостроковими факторами розвитку держави. Найбільшими серед таких організацій є:

- Фонд розвитку знань і навичок (KK-siftelsen), який стимулює конкурентоздатність, прагнучи створювати умови для інноваційної діяльності та творчості, а також зміцнюючи зв'язки між академічним світом і промисловістю;
- Шведський фонд стратегічних досліджень (SSF) – незалежна організація, яка підтримує наукові дослідження у сфері природничих наук, техніки та медицини;
- Шведське управління інноваційних систем (Vinnova), що підтримує інноваційну діяльність, яка пов'язана з науковими дослідженнями та розробками, зокрема, в сфері інформаційних і комунікаційних технологій, біотехнології, праці, матеріалів, транспорту та підготовки продуктів до стадії виробництва;

- Шведське управління економічного та регіонального зростання (Tillväxtverket) – державний орган, метою якого є сприяння більш інтенсивному зростанню підприємництва, стійкості та конкурентоспроможності бізнесу і промисловості в усій Швеції.

Розглядаючи науковий та інноваційний потенціал університетів Німеччини, особливу увагу варто надати зовнішнім організаційним одиницям, які функціонують за сприяння німецького дослідного співтовариства (die Deutschen Forschungsgemeinschaft). До них відносяться:

- дослідні структури локального характеру, а саме спеціальні дослідницькі організації (die Spezielle Forschungsorganisationen (SFB)), об'єднання дослідників (die Forschergruppen);
- дослідні організації регіонального рівня, які проводять основні програми досліджень (die Schwerpunktprogramme);
- дослідні організації з міжнародним профілем, до яких можна віднести дослідні центри (die Forschungszentren);
- колегії аспірантів і докторантів (die Graduiertenkollegs, Promotionskollegs, Doktoratskollegs);
- інститути на базі університетів (die An-Institute) [3].

Політика урядів Німеччини та Швеції односпрямована у своїй спрямованості на посилення співробітництва університетів з підприємцями і фірмами, на створення спільних проектів і досліджень, що відкриває широкі перспективи для працевлаштування випускників. Варто підкреслити, що таким чином ліквідується розрив між університетською та позауніверситетською, зокрема промисловою, наукою, що дозволяє виключити дублювання досліджень і одночасно полегшує передачу технологій не лише від одного наукового закладу до іншого, а й, що найважливіше, від університетів до промислових підприємств, полегшуючи та прискорюючи тим самим процес упровадження винаходів і реалізації наукового потенціалу країни.

Крім того, відповідно до відредагованого Рамкового закону про вищу освіту [4], в Німеччині вищим навчальним закладам дозволено не лише мати організаційно-правову форму з державним фінансуванням, але й іншу, наприклад, товариства чи фонду. Ця диференціація правової форми забезпечує університетам велику свободу запровадження інновацій у процесі дослідної роботи і навчання, співробітництва з приватними підприємствами та споживачами [5].

У Швеції теж відбуваються реформи, спрямовані на надання університетам більшої автономності та фінансової свободи і, таким чином, збільшення можливостей для інноваційного зростання. Так, з 1 січня 2011 року діє реформа, яка розширює автономію шведських університетів, метою якої є допомогти університетам покращити власні показники в умовах жорсткої конкуренції на міжнародному освітньому ринку. До числа нововведень, які передбачені реформою, відносяться набуття університетами більшої кількості повноважень у визначенні власної структури та внутрішнього розпорядку.

За сучасних умов усе більшого значення для розвитку вищої освіти як Німеччини, так і Швеції набувають регіональні комплексні об'єднання навчальних, наукових та виробничих організацій. Вони функціонують у складі так званих "технополісів", які являють собою зосередження на певній території дослідних лабораторій і фірм, що групуються, як правило, навколо великих університетів – в межах цих зон відбувається інтенсивний обмін науково-технічними та виробничими ідеями [6, с. 78]. Важливе місце в науковій та економічній політиці цих держав відведено також створенню на базі технополісів науково-технологічних парків.

Така форма взаємодії освіти, науки та виробництва запроваджена з розрахунком на комплексне вирішення цілої низки педагогічних, економічних, науково-технічних і соціальних проблем, наприклад, таких, як швидке впровадження наукових досягнень у виробництво, особливо в галузі наукоємних технологій, взаємодія дослідного потенціалу університетів з державними та приватними науково-дослідними інститутами та лабораторіями, комерціалізація наукових ідей, структурна перебудова промисловості [7, с. 12].

Ще однією формою співпраці університетів з промисловістю в Німеччині є об'єднані проекти (die Kooperationsprojekte) для виконання науково-дослідних і дослідно-конструкторських розробок, у яких беруть участь наукові підрозділи універ-

ситетів і промислові фірми. Така форма співпраці з промисловістю широко представлена, зокрема, в Університеті Штутгарта, в якому запроваджені об'єднані проекти трьох основних видів, а саме: об'єднані проекти з підприємствами, об'єднані проекти з підприємствами та науково-дослідними лабораторіями, проекти підприємств із залученням партнерських науково-дослідних баз [8].

У Німеччині та Швеції поряд з існуванням численних університетських підрозділів, приватних і державних установ з передачі технологій, завдяки яким здійснюється контакт між університетами, науково-дослідними організаціями та промисловістю, а також консультаційних центрів і служб з питань інноваційної діяльності та новітніх технологій, отримали розвиток товариства зі сприяння науковим дослідженням, які організовуються з ініціативи та за участю університетів. Таким чином, університети є, з одного боку, дослідницькою базою, яка має необхідний академічний потенціал, а з іншого, вони беруть активну участь у наукових розробках і впровадженні їх у промисловість. Крім того, усе помітнішим стає підсилення впливу фірм і підприємств на організацію навчального процесу в університетах у формі участі в дослідницьких проектах, наданні рекомендацій щодо складання навчальних планів і програм, організації виступів співробітників підприємств на університетських семінарах, колоквиумах, конференціях тощо.

У зв'язку з інтенсивним розвитком структури наукової кооперації університетів і промисловості все більшого значення набуває тенденція до розширення міждисциплінарної науково-дослідної діяльності студентів. У практиці університетів Німеччини в межах міждисциплінарного наукового дослідження виникли і продовжують розвиватися на якісно новій основі різноманітні кооперативні форми науково-дослідної діяльності студентів [1, с. 17]. Таким чином, для університетської освіти Німеччини характерним є те, що велика увага останнім часом надається таким міждисциплінарним навчальним заходам, як створення студентських технологічних центрів, міждисциплінарних навчальних бюро, молодіжних підприємств тощо.

З метою розв'язання завдання формування інноваційної діяльності студентів здійснюється також широкий спектр заходів з якісної перебудови змісту професійної підготовки студентів таким чином, щоб вона повніше відповідала розвиткові інтелектуально-творчого потенціалу особистості. Адже якість підготовки висококваліфікованих фахівців значною мірою залежить від того, наскільки правильно визначено її зміст, а постійне оновлення змісту є сутнісним моментом, який визначає якість освіти.

Академічний сектор завжди очікував від промисловості ринку праці для своїх випускників і фінансової підтримки своїх індивідуальних досліджень, промисловості ж потрібні кваліфіковані фахівці та нові ідеї для стимулювання інновацій. Відповідно, зв'язок університетів з практикою здійснюється у формі передачі технологій, патентів тощо у промислове виробництво, та у зворотному напрямі – до університетів надходять замовлення на розв'язання конкретних прикладних задач [9, с. 478–480]. Внесок результатів інноваційної діяльності студентів і викладачів у співпрацю університетів з виробництвом базується на принципі міждисциплінарності та передбачає тісний зв'язок навчального процесу в університетах з потребами промисловості.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи викладене, можемо дійти висновку, що завдяки науковому характерові своєї діяльності університети Німеччини та Швеції сприяють отриманню нових знань, розвиваючи нові методи та підходи в наукових дослідженнях, а також інтегруючи методи та досягнення наукової роботи в процесі навчання студентів. Університети цих країн готують наукових працівників, дослідників, здатних здійснювати інноваційну діяльність і розв'язувати складні наукові задачі. Інноваційна складова професійної підготовки студентів запроваджується завдяки державній політиці, спрямованій на забезпечення автономності університетів, а також державній підтримці та державному забезпеченню умов розвитку наукового потенціалу та наукового співробітництва університетів з зовнішніми установами, зокрема, промисловими підприємствами, науково-дослідними лабораторіями, дослідницькими фондами.

Подальші розвідки в межах означеної тематики вбачаємо в більш глибокому дослідженні впливу запровадження інноваційної складової у навчальний процес університетів зарубіжних країн; вивченні можливостей та методів запровадження інноваційної складової у вищих навчальних закладах України.

Література

1. Die Universitäten: Stätten der Wissenschaft als Lebensform // N. Kilins, J. Kluge, L. Reisch (Hrsg.) Die Zukunft der Bildung. – Frankfurt a-M., 2002. – S. 16–19.
2. Hippach-Schneider U. Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung / U. Hippach-Schneider. – Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2007. – 91 S.
3. Schwerpunkte der Forschung an den Hochschulen [Die elektronische Ressource]. – URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5107-02.pdf>. – Назва з екрана.
4. Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRK) [Die elektronische Ressource] vom 22. Februar 2002. – URL: http://www.gew.de/HRG-Novellen_2.html. – Назва з екрана.
5. Fuchs Hans-Werner Bildungspolitik in Deutschland : Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf / H.-W. Fuchs, L. R. Reuter. – Opladen : Leske + Budrich, 2000. – 287 S.
6. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2004. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006. – 325 S.
7. Bähren T. Ausbildung und berufliche Orientierung / T. Bähren. – Köln : Baumann Verlag und Versand, 2002. – 131 S.
8. ZIM-Kooperationsprojekte: Projektformen [Die elektronische Ressource]. – URL: <http://www.zim-bmwi.de/kooperationsprojekte/zim-koop-download-dateien/projektformen-ku-kf-vp-ka.pdf>. – Назва з екрана.
9. Tatsachen über Deutschland / Redaktion : Arno Kappler. – Frankfurt/Main : Societäts-Verlag, 1997. – 568 S.

УДК 378:61(477)

ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

Гребеник Ю. С.

У статті досліджено досвід підготовки майбутніх медичних працівників. З'ясовано шляхи підготовки майбутніх медсестер у медичних коледжах України. Проаналізовано останні дослідження у визначенні основних шляхів підготовки медичних сестер. Зазначено переваги та недоліки підготовки медичних сестер в Україні.

Ключові слова: підготовка, медична сестра, культура, комунікація, комунікативна культура студента медичного коледжу.

В статье исследован опыт подготовки будущих медицинских работников. Определены пути подготовки будущих медсестер в медицинских колледжах Украины. Проанализированы последние исследования в определении основных путей подготовки медицинских сестер. Определены преимущества и недостатки подготовки медицинских сестер в Украине.

Ключевые слова: подготовка, медицинская сестра, культура, коммуникация, коммуникативная культура студента медицинского колледжа.

The study looks at the experience of preparing prospective medical workers. Ways of preparing future nurses in medical colleges of Ukraine have been determined. Recent research on the ways of training nurses has been analyzed. Strengths and shortcomings in the training of nurses in Ukraine have been described.

Key words: training, nurse, culture, communication, communication culture of a medical college student.

Постановка проблеми. Сучасна підготовка майбутніх медиків в Україні чітко регламентується та базується на основі Закону України "Про освіту", Закону України "Про вищу освіту", Закону України "Про охорону здоров'я" та документів ВООЗ. На жаль, не можна констатувати якості медичного обслуговування та задоволення потреб громадян України. Попередній аналіз та дослідження зарубіжного досвіду підготовки медичних працівників показав відмінності та розбіжності у підготовці медичних кадрів в Україні та за кордоном. Аналіз підготовки медичних сестер в Україні та в зарубіжних країнах (Велика Британія, США) дозволяє констатувати перевагу та наявність недоліків у медичній системі освіти. Це доводить необхідність детального вивчення підготовки медичних працівників в Україні.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволяє виявити достатнє напрацювання у вивченні підготовки медичних працівників України. У дослідженні підготовки медичних працівників, а саме їхніх професійних якостей, ми спиралися на роботи О. Авраменка, О. Андрійчук, Л. Дробот, О. Кривонос, Х. Мазепи, Л. Примачок, Т. Темерівської, Т. Ткачової, О. Юдіної. При аналізі професійної підготовки базувались на дослідженнях: О. Демченко, О. Жерновникової, О. Ткаченко, Я. Цехмістера, М. Шегедин. Проблеми комунікації та культури відображались у дослідженнях та працях: К. Абульханової-Славської, В. Андрущенко, І. Бега, І. Зязюна, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. Ретроспективний аналіз вітчизняної літератури дозволяє дослідити та проаналізувати основні шляхи підготовки медичних сестер в Україні, а також виявити основні переваги й недоліки цього процесу.

Мета статті – дослідити та проаналізувати основні шляхи підготовки медичних сестер в Україні.

Виклад основного матеріалу. Система людських стосунків постійно змінюється. Зміни в економіці призвели до переоцінки відносин, місця людини в суспільстві та її значення в ньому. Культура покликана виховувати та збагачувати суспільний устрій, задовольняти потреби суспільства в розвитку та русі всього живого. В єднанні комунікації та культури поєднуються основні шляхи подолання проблем людства.

Медицина – сфера людських відносин, у якій обов'язковою умовою повинна бути гармонічна взаємодія культури та комунікації. З істотним розвитком медицини як галузі наук в Україні існує нагальна потреба в формуванні комунікативної культури медичних працівників.

Вважаємо, що поняття "комунікативна культура медичного працівника" – сукупність професійних якостей медика, моральних цінностей та комунікативних умінь, які мають гармонійно поєднуватися при наданні медичних послуг для задоволення людських потреб.

У дослідженні підготовки медичних сестер України попередньо нами було проаналізовано та досліджено зарубіжний досвід підготовки медичних працівників у Великій Британії та США. Особливий інтерес викликав аналіз підготовки саме медичних сестер. Відмінності вказують на наявність різної підготовки, профільності та класифікації медичних сестер.

У дослідженні підготовки медичних сестер України звернемося до праці М. Шегедіної. Вчена доводить необхідність реформування медсестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я. Важливим уточненням є поділ сестринської справи на дві взаємопов'язані підсистеми [8, с. 13]. Перша підсистема – медсестринська освіта, друга – медсестринська діяльність. Підсистема освіта поділяється на початкову, базову та повну вищу освіту. Рівні освіти: I – медсестра – молодший спеціаліст, II – медсестра – бакалавр медицини, III–IV – медсестра – спеціаліст, магістр.

Вчена виділяє у підсистемі "діяльність" наступну класифікацію:

- медична сестра – молодший спеціаліст, яка здійснює лише "профілактичну діяльність, догляд та опіку за хворими";

- медична сестра – бакалавр медицини – до названих обов'язків слід додати "здійснення управління медсестринськими структурами, надання медичної допомоги в спеціалізованих відділеннях, участь у підготовці медсестер – молодших спеціалістів";

- медична сестра – спеціаліст (магістр), яка має навички медичних сестер I і II рівнів, а крім того, "поширює свою діяльність за рахунок висококваліфікованої професійної діяльності в клінічному медсестринстві шляхом управління на рівні медсестринських закладів, обіймання управлінських посад, залучення до викладацької діяльності – навчання медсестер за програмами I–IV рівнів підготовки" [8, с. 13].

М. Шегедіна зазначає, що вперше в Україні кінцевим результатом для медичних сестер-спеціалістів (магістрів) є захист кандидатської та докторської дисертації з проблем медсестринства. Науковець наголошує на необхідності реформування сестринської справи в Україні. Велика кількість чинників сприяють необхідності значних змін у системі медичної освіти: "традиційне уявлення про медичну сестру, недооцінка значення наукових принципів у підготовці" [8, с. 18].

На жаль, ситуація значно не змінилася. Медична сестра в Україні не має того статусу, що мають медичні сестри у Великій Британії та США. В Україні медична сестра – помічник лікаря, вона не має такої самостійності в прийнятті рішень, як медичні сестри за кордоном. Широкопрофільність медсестер в Україні має свої переваги, адже при підготовці фахівців передбачаються їх майбутнє працевлаштування, яке може бути в різних відділеннях. Це доводить високу підготовку медсестер в Україні. Хоча відмінності в спеціальностях мають сенс. Наприклад, якщо майбутній студент в майбутньому бажає працювати лише в пренатальному центрі, то термін навчання буде повністю залежати від обраного фаху. Це дозволить зекономити час та гроші на навчання.

Можна зазначити, що невід'ємним компонентом у формуванні майбутнього медика є самостійність. На це звертає увагу О. Демченко. Вчена зазначає, що самостійність студентів має проявлятися не у відсутності педагога або у спроможності без його допомоги виконувати будь-яке завдання. Вона відзначається у свідомості, умінні без допомоги будь-кого визначити значущість роботи, яку виконує студент, її необхідність, поставити мету, завдання та план дій при виконанні. Важливим показником при визначенні самостійності студентів є пізнавальна діяльність [2, с. 6].

Дослідниця висловлює думку, що у зв'язку з Болонським процесом і кредитно-модульною системою відбулися зміни у системі навчання та підготовки фахівців. Підвищення обсягу самостійних робіт, "їх організація та складність об'єктивного оцінювання" мають місце в сучасній системі освіти при коледжах та університетах. Аналізуючи систему оцінювання досягнень студентів медичних коледжів, науковець

використовує в своєму дослідженні поняття, які відіграють значну роль при об'єктивному оцінюванні. "Контроль", "діагностика", "оцінка", "корекція" відносяться до однієї ланки, але між собою відрізняються. Найважливішим серед них, на думку дослідниці, є поняття діагностики, адже саме від неї "залежить і якість контролю знань, і продуктивна корекція досягнутих результатів, і їх оцінка" [2, с. 7].

Вважаємо, що саме від самостійності, а головне від пізнавальної діяльності залежить професіоналізм майбутньої медичної сестри. Під час навчання студенти медичних коледжів мають відчутти відповідальність та важливість їх суб'єктів навчального процесу. Система підготовки медиків має повністю спиратися на пізнавальну діяльність студентів. Вони мають розуміти, з якою метою слід вивчати ту чи іншу дисципліну, актуальність запропонованих тем, важливість вивчення певних алгоритмів дій. Професія медичної сестри (будь-кого, хто працює в медицині) має характеризувати особистість як таку, що свідомо обрала професію медичного працівника. Студент повинен пам'ятати, що в майбутньому від прийнятого рішення буде залежати здоров'я, одужання та життя пацієнта.

У визначенні основних професійних якостей, якими повинен бути наділений кожний медик, звернемося до дослідження О. Кривонос. При підготовці студентів медичних коледжів не можна забувати про професійно-творчі вміння. Вчена визначає, що "основними властивостями творчих умінь є їх усвідомленість, узагальненість, гнучкість, що дає можливість індивіду швидко переключитися з одного способу дій на інший, що так важливо в професійній діяльності майбутнього фахівця медицини" [4, с. 6].

Зазначимо, що саме швидкість реакції, переключення є особливо значущими в роботі медичного працівника. Інколи хвилина (а відлік може йти на секунди) вирішує життя людини. Важливим в такі хвилини є гнучкість розуму, усвідомлення кінцевого результату, а головне доцільність, прийнятого рішення.

При підготовці медичних фахівців не можна забувати про взаємозалежні компоненти у формуванні особистості медичного працівника. По-перше, це комунікація, різновидом якої може виступати діалог між "медиком та пацієнтом", "медиком та рідними пацієнта", "медиком та колегою", "медиком та адміністрацією". Звернемося до поняття "діалог". Як зазначає О. Ткаченко, навчальний діалог – "процес пізнання та руху до нового у формі мови через створення спільного когнітивного поля в безпосередній чи опосередкованій взаємодії суб'єктів навчального процесу" [6, с. 163]. Саме діалог задовольняє потреби людства у передачі та обміні інформації, знань та досвіду.

По-друге, культура особистості – основа формування та розвитку медика як професіонала. Т. Ткачова розглядає поняття "культура", "духовність" та "духовна культура". На думку вченої, ці поняття виступають важливими елементами педагогічного процесу. Цікавим є твердження дослідниці стосовно людини, що є "космопланетарним явищем, продуктом розвитку цивілізації й різних типів культури, яка прагне до цілісності, культурної єдності, духовності" [7, с. 10]. Саме прагнення людини до цілісності та духовності сприяють її саморозвитку та необхідності формуванню комунікативної культури. У формуванні комунікативної культури студентів медичних коледжів такі поняття, як культура, духовність та духовна культура, посідають чільне місце.

Так склалося історично, медики мають велику місію, рятуючи життя, доводячи головне правило медиків – служіння людям. У визначенні "духовності" Т. Ткачова зазначає, що це "здатність людини усвідомлювати своє місце в житті, розуміти необхідність постійного самовдосконалення, саморозвитку, потреба будувати свої стосунки зі світом на основі єдності Істини, Добра й Краси" [7, с. 10]. Робота медичного працівника постійно пов'язана із самовдосконаленням, адже медицина – галузь освіти, яка не стоїть на місці. Науковці борються за відкриття нових препаратів, лікування СНІДу та раку. Вважаємо, духовність однією із найважливіших особливостей портфоліо кожного медика. Без духовності неможливе служіння людям, лікування та розвиток інших важливих компонентів сучасного медика. Адже духовність включає в себе набір характеристик, які відповідають за розвиток особистісної культури, професійне зростання та лікування пацієнтів. Це доводить, що духовність – основа розвитку та росту будь-якої особистості.

У дослідженні компонентів індивідуальної культури особистості звернемося до дослідження Л. Дробот. Вчена визначає культуру "як сукупність практичних,

матеріальних і духовних надбань людства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства" [3, с. 5]. Науковець акцентує свою увагу на індивідуальній культурі особистості. На її думку, культура поведінки особистості досягається завдяки оволодінню людиною компонентами соціальної культури. Складовими культури є знання, уміння і навички, цінності. Важливим компонентом, який входить до складу культури, є санітарно-гігієнічний. Л. Дробот визначає це як оволодіння особистістю системи знань про норми поведінки та необхідність їх наслідування, що відображаються у відповідних уміннях і навичках у єдності з емоційно-вольовим та оціночно-мотиваційним компонентом свідомості і поведінки [3, с. 5]. Вважаємо за потрібне взяти до уваги цей компонент, адже майбутня професія студентів медичних коледжів постійно пов'язана з оволодінням знаннями, правилами про норми поведінки. Працюючи в системі сервісу (робота будь-якого медичного працівника – це надання медичних послуг), медик повинен базуватися на нормах медичної етики та деонтології. Саме правильно відшліфовані вміння, сформовані навички сприяють легкій адаптації студента-медика на медичній практиці та на майбутній роботі. Вміння та навички у єдності з емоційно-вольовим та оціночно-мотиваційним компонентом складають основоположну характеристику майбутнього медика. Ці компоненти дозволяють досліджувати індивідуальні особливості кожного медичного працівника зокрема.

У дослідженні підготовки майбутніх медиків корисним є дисертаційне дослідження О. Авраменко, присвячене формуванню культури праці в учнів. Автор висуває думку, що "культура праці має безпосередній чи опосередкований зв'язок з усіма складовими загальної культури, і навпаки, рівень загальної культури залежить від ступеня сформованості культури праці" [1, с. 6]. Необхідно зазначити, що культура праці є основою для кожного медичного працівника. Для підготовки майбутніх медиків необхідно взяти до уваги цей компонент. Культура праці медичного працівника відіграє важливу роль у формуванні сучасного медика. При підготовці студентів-медиків слід звернути увагу на комунікативний аспект, який висвітлено у низці навчальних тем: "Сучасні етико-нормативні документи", "Спілкування медиків з пацієнтами", "Лікарська таємниця", "Професійна мораль", "Етика поведінки медичного працівника", "Етика догляду за хворими, дітьми, людьми похилого віку" та ін.

Л. Примачок досліджує важливі для підготовки медичних працівників категорії, одна з яких – розрада. Вчена розглядає це поняття "як форму моральної підтримки з боку медичного працівника, що передбачає заспокоєння пацієнта, формування в нього впевненості у своїх силах" [5, с. 7]. Вважаємо за потрібне звернути особливу увагу на дане поняття. У підготовці медичних фахівців значну увагу слід приділяти вихованню та формуванню особистих рис характеру медика. Особистість медичного працівника демонструє рівень виховання як людини та сформованість його як професіонала.

Висновки. Аналіз вітчизняної підготовки студентів-медиків дозволяє констатувати, що система медичної освіти стабільно розвивається. Якість української освіти є конкурентоспроможною на ринку праці в світі. Реформування, фінансування та більш чітка регламентованість (законодавство) дозволять уникнути існуючих проблем в підготовці медичних кадрів. Водночас існує потреба деяких позитивних змін у системі вищої освіти. Перспективою подальших розвідок нашого дослідження стануть нормативні основи професійно-комунікативної підготовки студентів у медичних коледжах Великобританії та США.

Література

1. Авраменко О. Б. Формування культури праці в учнів 5–9 класів на уроках трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика трудового навчання" / Авраменко О. Б. – К., 2006. – 19 с.
2. Демченко О. М. Педагогічна діагностика як засіб оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів медичних коледжів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / Демченко О. М. – Харків, 2008. – 21 с.
3. Дробот Л. С. Формування санітарно-гігієнічної культури в розумово-відсталих учнів у процесі навчання соціально-побутового орієнтування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / Дробот Л. С. – К., 2006. – 17 с.

4. Кривонос О. Б. Формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у навчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / Кривонос О. Б. – Харків, 2008. – 21 с.

5. Примачок Л. Л. Виховання у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Примачок Л. Л. – К., 2011. – 20 с.

6. Ткаченко О. Л. Дидактичні умови організації навчального діалогу в процесі вивчення суспільно-гуманітарних предметів у старшій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ткаченко Олена Львівна. – К., 2007. – 202 с.

7. Ткачова Т. М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ткачова Т. М. – Луганськ, 2004. – 23 с.

8. Шегедин М. Б. Медико-соціальні основи реформування медсестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра мед. наук : спец. 14.02.03 "Соціальна медицина" / Шегедин М. Б. – К., 2001. – 24 с.

УДК 178:159.955.4

МОВА ТА СОЦІУМ ЯК ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ ШКОЛІ

Махінов В. М.

Актуальність дослідження обумовлена значущістю мови та соціуму як соціокультурних чинників при формуванні мовної особистості у французькій лінгвістичній школі та їх внесок у розширення загальноєвропейського освітнього простору засобами навчання мови.

Ключові слова: соціокультурний компонент змісту навчання мови, соціокультурний аспект навчання мови, мовна комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація, загальноєвропейський освітній простір.

Актуальность исследования обусловлена значимостью языка и социума как социокультурных факторов при формировании языковой личности во французской лингвистической школе и их вклад в расширение общеевропейского образовательного пространства средствами обучения языку.

Ключевые слова: социокультурный компонент содержания изучения языка, социокультурный аспект языка, языковая коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, общеевропейское образовательное пространство.

This research was called forth by the significance of language and socium as socio-cultural factors of linguistic personality formation in the French linguistic school of thought and their contribution into the expansion of the common European educational space by means of language teaching.

Key words: socio-cultural component of the content of language teaching, socio-cultural aspect of language teaching, communicative linguistic competence, intercultural communication, common European space for education.

Постановка проблеми. Ідеї французьких вчених Антуана Мейє (1866–1936) та Жозефа Вандрієса (1875–1960) представники зарубіжної педагогіки оцінювали як новаторів, які розширили загальноєвропейський освітній простір, палітру аспектів взаємодії мови і суспільства, поглибили шлях розкриття соціокультурної сутності мови, на який стали їх сучасники і послідовники М. Коен, Ж. Марузо, М. Граммон, А. Доза та ін. Кожна соціальна категорія має свою психологію і своє вираження в мові, тому в мовах можна спостерігати подібність у мовленні однієї соціогрупи і відмінності в мовленні представників різних соціогруп. Про те, що соціальне формується в мові, свідчить наслідування зразкового мовлення носіїв певної соціогрупи (наприклад, із вищим соціальним статусом); якби не було подібної уніфікації, то мова не змогла б виконувати функції засобу комунікації.

Мета статті – всебічно проаналізувати етапи розвитку мови та соціуму як факторів формування мовної особистості у французькій лінгвістичній школі, соціокультурного компонента в освітньому просторі та особливості соціокультурних аспектів при вивченні іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На особливу увагу в цьому контексті заслуговують роботи зарубіжних авторів, зокрема М. Бірама, Ж. Зарат, Г. Нойнера, М. Флемінга, Дж. Вальдеса, Дж. Тріма, С. Мартинеллі, А. Дюссапа, Ф. Каррена, М. Тейлора, Дж. О'Ригана та Дж. Ватермана.

Європейські тенденції в освітній галузі проаналізовано в роботах Д. Бартелемі, Р. Риба, Ц. Бирзеа, Ж.-М. Леклерка, П. Луїзоні, Дж. Річі та Ф. Санз, Д. Каллена.

Проблеми зарубіжної школи й педагогіки розробляло багато вітчизняних фахівців цієї галузі. Біля джерел компаративістики як науки стояли такі відомі вчені, як Б. Л. Вульфсон, О. Н. Джурицький, М. В. Кларин, О. М. Кузьміна, В. П. Лапчинська, З. О. Малькова, М. О. Соколова, М. Л. Родіонов.

Сучасні тенденції розвитку зарубіжної педагогіки і школи розглядають українські компаративісти Н. В. Абашкіна, Л. П. Пуховська, Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, О. І. Локшина, Б. Ф. Мельниченко, О. В. Овчарук, І. Г. Тараненко, А. А. Сбруєва.

Виклад основного матеріалу. А. Мейє був компаративістом широкого профілю, автором досліджень майже усіх груп індоєвропейських мов. Учений вважав, що порівняльно-історичний метод, активно використаний у XIX ст., має недоліки і його потрібно удосконалювати. У радянських наукових колах їх ідеї приймали з пересторогою, оскільки в їхній основі були праці Дюркгейма, погляди котрого різко розходилися з ідеями марксизму. Так, відомий російський мовознавець Л. Щерба зауважив: "... Потрібно дуже обережно підходити до соціологічних побудов А. Мейє" [1, с. 407]. Як послідовник Ф. де Соссюра А. Мейє всебічно розвинув ідею свого вчителя про мову як соціальне та соціокультурне явище. Так, разом зі своїм учнем М. Коеном А. Мейє керував фундаментальним колективним виданням "Мови світу" про відомі тогочасній науці мови; а в праці "Мови сучасної Європи" розглянув питання соціолінгвістики. У концепції А. Мейє мова постала як система засобів вираження і водночас соціокультурний фактор, тому що будь-які зміни в соціальній структурі викликали мовні зміни. Суспільну природу мови та її соціокультурну функцію підтверджували положення про існування мови незалежно від індивіда, ідея звукових змін, пов'язаних із функціонуванням мови в соціогрупах; думки про формування ознаки соціального в мові; обґрунтування соціальних причин зміни значень слів, розуміння змісту понять "запозичення", "табу", "престиж" та ін. А. Мейє відзначав соціальний та соціокультурний характер мови: "Мова існує тільки в нервових центрах кожної окремої особи: але ці ж асоціації нав'язані усім іншим членам групи з такою силою, якої не знає жоден інший соціальний "інститут". Кожна людина уникає будь-якого відхилення від нормального типу і ставиться чутливо до найменшого відхилення, яке вона помітила в інших. Мова, будучи, з одного боку, належністю окремих осіб, з іншого – нав'язується їм, завдяки цьому мова є реальністю не тільки фізіологічною і психічною, але, щонайперше, соціальною. Мова існує лише тому, що є суспільство, і людські суспільства не могли б існувати без мови". В основі подібних формулювань були ідеї розуміння соціального та соціокультурного факту, який існує самостійно і водночас прищеплюється індивідові, а звідси – існування мови незалежно від індивіда, який нею розмовляє (у цьому виразно виявлявся зовнішній щодо індивіда характер), і виховання.

Кожна соціальна категорія має свою психологію і своє вираження в мові, тому в мовах можна спостерігати подібність у мовленні однієї соціогрупи і відмінності в мовленні представників різних соціогруп. Про те, що соціальне формується в мові, свідчить наслідування зразкового мовлення носіїв певної соціогрупи (наприклад, із вищим соціальним статусом); якби не було подібної уніфікації, то мова не змогла б виконувати функції засобу комунікації: "Скрізь ми бачимо, як більш поширені говори стають зразком для наслідування і як люди намагаються відтворювати мовлення тих, котрі, проживаючи в іншій місцевості або займаючи вище соціальне становище, визнані мовцями кращими. Якщо б не існувало прагнення відтворювати наговори, то мова диференціювалася б до безконечності і не змогла б служити засобом спілкування великих груп людей [2, с. 57].

Висновки Мейє про особливості соціокультурного розвитку мов: мова залежить від історичних умов і зовсім не залежить від раси, ознаки фізичного змісту [2, с. 106], є індоєвропейські мови, але немає індоєвропейських народів [2, с. 108]; мовні зміни викликають не тільки різні географічні, матеріальні умови існування, а й відмінності в розмірі соціальних груп і їх суспільній організації [2, с. 442].

Соціокультурне підґрунтя давало пояснення загальним мовним тенденціям, зокрема спрощенню флексій. За Мейє, у багатьох мовах форми простого минулого часу зникають або перебувають на шляху зникнення. В основі явища він бачив зміни соціального характеру, зокрема розвиток людської цивілізації, який привів до абстрактного способу мислення.

Соціокультурні запозичення визначені як результат різних взаємодій, оскільки члени однієї соціальної групи вступають у торговельні, політичні, інтелектуальні стосунки з членами інших груп. Запозичення відбуваються не тільки з однієї мови в іншу, але і в межах мови: з одного діалекту, навіть соціального, в інший, із соціального діалекту в загальну мову, із літературної мови в діалекти. Як і фонетичні зміни, запозичення є одним із фактів мовного розвитку: усі мови можуть щось віддавати і щось запозичувати, тому мовну перевагу потрібно розуміти як відносне, змінюване і зумовлене різними причинами явище.

Суспільна природа мови та її соціокультурна функція розглядаються в контексті порівняльної соціокультури. Цей напрям створили на початку ХХ ст. німецькі і датські вчені, в його основі – "систематичні дослідження історичного розвитку явищ природи і суспільства" [2, с. 447]. Ідеї порівняльної соціокультури А. Мейє простежив у розвитку навчання мови, починаючи від найдавніших лінгвістичних традицій і в широкому контексті "загальних теорій розвитку організмів і суспільств" [2, с. 448].

Мовна освіта виявляла еволюцію кожної мови індоєвропейської системи. У Мейє ідея соціального гармонійно поєдналася з ідеєю історичного розвитку мови, тому що в науці почали вивчатися умови існування і розвитку суспільства, оскільки зрозуміти мову, явище соціальне та соціокультурне, можна лише з урахуванням її соціальної природи [2, с. 471]. Для А. Мейє природа мовної освіти інша: з огляду на факти минулого і теперішнього, наука виявляє не те, як утворювалася мова, як вперше виникали граматичні форми, а "за яких умов, згідно з якими законами – або обмеженими у просторі і часі, або постійно дієвими – як факти, які спостерігаються, співіснують і змінюються одні одними" [2, с. 472]. Мейє показав, що так у нас виникла потреба вивчати суспільство: навіть визначення фонетичного закону передбачає використання інформації про цілу суспільну групу. Ідеї Жозефа Вандрієса (1875–1960), філософа, педагога та фахівця класичних та кельтських мов, у його праці "Мова. Лінгвістичний вступ в історію" містили не тільки порівняльно-історичний аналіз індоєвропейських мов, а й аналіз соціального та соціокультурного функціонування мов і систематизований огляд соціальних причин мовних змін у діахронії. Основні ідеї праці: поява мови визначена потребою спілкування; перші групи мовців зробили цей факт обов'язковим для усіх соціальних інститутів; мовне утворення, індивідуальне за сутністю, генералізується лише тоді, коли відповідає вимогам усього мовного колективу; граматичні категорії мають соціальне походження і визначені суспільними умовами життя людини; щоб зрозуміти мову (за Соссюром, *la langue*), треба вивчати її сучасний стан; не треба переоцінювати соціокультурні чинники, особливо в мовних змінах; долю слова вирішує соціальний чинник; розвиток мов відбувається в боротьбі двох начал – диференціації та уніфікації; якщо мови конкурують, то важливу роль відіграє "престиж" мови.

Вихідна теза дослідника: "Тільки вивчаючи соціальну та соціокультурну роль мови, можна уявити, що таке мова". Вандрієс показав, що мова – це соціальне явище, що вона функціонує в суспільстві, реалізуючи свою функцію засобу спілкування: "Мова як соціальне явище могла виникнути лише тоді, коли мозок людини уже був досить розвинений, щоб користуватися мовою. Дві людські істоти могли створити мову для свого користування тільки тому, що вони були готові до цього..." [3, с. 24]. Соціокультурну природу мови ілюстрував зміст поняття "мова", виявляючи її роль в організованому людському суспільстві. Як і для Мейє, для Ж. Вандрієса мова слугувала засобом комунікації певної групи мовців і водночас була її символом: "У будь-якій суспільній групі, незалежно від її властивостей і величини, мова відіграє найважливішу роль. Вона – найміцніший зв'язок, який поєднує членів групи, водночас вона – символ і захист групової єдності. Чи може бути дієвіший засіб для утвердження факту існування групи? Мова гнучка, багата відтінками, тонка, придатна до найрізноманітнішого використання; вона – засіб спілкування між членами групи, умовний знак належності до групи. У кожного члена групи є відчуття, що він говорить мовою, яка не є мовою однієї із сусідніх груп. Так, мова набуває реального існування у відчутті, спільному для всіх мовців. Це визначення, на перший погляд, цілком суб'єктивне, враховує факт, що до відчуття спільної мови в мовців приєднується прагнення до відомого мовного ідеалу, який кожний із мовців прагне реалізувати у своєму мовленні" [3, с. 223].

Розкриття соціокультурної сутності мови передбачало обов'язкову увагу до норми. Це питання, важливе свого часу у А. Арно і К. Лансло, зазвучало у Ж. Вандрієса з новою силою. Про нормативне й об'єктивне вивчення мови змінила соціокультурна ситуація. За Ж. Вандрієсом, між членами однієї групи ніби існує природно встановлена згода підтримувати мову такою, як це приписує норма, яка виникає внаслідок довільного використання мови. З поняттям "норма" учений пов'язав поняття "мовна спільнота" та "вжиток мови", зміст яких теж розкриває норму: щоб порозумітися, кожний член спільноти дотримується норм і завжди інстинктивно та несвідомо протестує проти неправильного використання мови; будь-яке порушення

вживання мови з боку окремого мовця інші члени спільноти можуть виправити за допомогою, наприклад, сміху; якщо вживання порушують усі члени спільноти і помилка сприймається як норма, то вона вже не відчувається помилкою, а перетворюється на норму. Синонімом до терміна "норма" у Вандрієса був відповідник "правильне мовлення". Правильне мовлення можна розглядати на матеріалі територіальних та соціальних говірок, на прикладі мовлення селянина чи освіченої людини. У поясненні Вандрієса відчувалося протиставлення нормативної та наївної лексики: "Правильне мовлення (мовна норма) підтримується дуже жорстко в усіх мовних спільнотах, у всіх говорах" [3, с. 223].

Мова соціальних груп – самостійна проблема. Вандрієс розумів, що французька мова – неоднорідне утворення, її соціальну диференціацію окреслює основна опозиція: "літературна мова" (носії – освічені прошарки) – "нелітературна мова" (використовують носії різних соціальних груп). Учений розкрив зміст поняття "соціальна група" з урахуванням зв'язку її членів з мовою: "Тепер треба визначити, що таке соціальна група. Цьому і будуть присвячені нові розділи, оскільки характер мови залежить від природи й обсягу групи. Розмаїття мов залежить від складності суспільних відносин. А оскільки рідко буває, щоб окремих індивідів жив замикало в межах однієї тільки суспільної групи, то майже немає мови, котра не поширювалася б на різні групи. Кожний член групи, змінюючи місцезнаходження, несе з собою мову своєї групи, і його мова впливає на мову сусідньої групи, до якої він входить" [3, с. 225].

Вандрієс вважав, що вся розумова діяльність зумовлена соціальними причинами. Великий відтинок часу, історія виявляють вплив соціальної еволюції на розум мовців, що спілкуються мовою: мови стають більш інтелектуальними, збагачуючись абстрактними назвами. На думку Вандрієса, абсолютного прогресу в мові немає, як і немає абсолютного прогресу, для прикладу, моралі; є просто різні історичні стани, вони змінюють один одного і в кожному з них панують певні закони, що є результатом рівноваги сил, які в них діють. Потрібно говорити про відносний прогрес у мові: його виявляють приклади пристосування різних мов до різних станів культури. Прогрес мови розкривається в тому, як певна мова пристосовується до потреби своїх мовців. Прогрес у мові не завершується: характерні риси мови підтримуються доти, доки мовці зберігають ті самі навички думки, однак ці риси змінюються, зношуються і зникають. Судження про мову як про ідеальну сутність, що розвивається незалежно від людини і дбає тільки про свої інтереси, сьогодні спростовано, тому що мова не існує поза тими, хто думає і розмовляє нею: "... Вона укорінена в глибинах індивідуальної свідомості; звідси бере свою силу, щоб втілитися у звуках людського мовлення. Але індивідуальна свідомість – тільки один з елементів колективної свідомості, яка диктує свої закони індивідууму. Тому розвиток мов є тільки одним із видів розвитку суспільства" [3, с. 322].

Висновки. У статті всебічно проаналізовано етапи розвитку мови та соціуму як факторів формування мовної особистості у французькій лінгвістичній школі, соціокультурного компонента в освітньому просторі та особливості соціокультурних аспектів при вивченні іноземних мов. Французькі вчені поглибили розуміння суспільної та соціокультурної природи мови:

1. Мова – це не тільки фізіологічне чи історичне явище, але й соціальне, тому що забезпечує спілкування між людьми; мову вивчають різні науки: психологія, фізіологія, історія і соціологія.

2. Мовний факт як об'єкт аналізу виражений у звуковій системі, граматиці і словнику; водночас соціальний зміст мовного факту потрібно розкривати під час пояснення походження мови, норми (у якій – ідея правильного мовлення, оскільки дослідник не обґрунтовував ролі літературного стандарту) та письма, аналізуючи роль народної мови, мову соціальної групи, розглядаючи взаємодію мови та сім'ї, виявляючи прогрес у мові з урахуванням синхронії та діакронії тощо.

3. У праці "Мова. Лінгвістичний вступ в історію" (1914) Ж. Вандрієс вперше висвітлює цю соціальну роль через характеристику соціокультурної диференціації в межах носіїв мови, починаючи від літературної норми до діалектів та спеціальних мов (що служать для комунікації обмеженого кола мовців), серед них і загальнонаціональні літературні мови, підтримувані політичними, соціальними та економічними причинами.

Література

1. Щерба Л. В. Памяти А. Мейе / Л. В. Щерба // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974. – 407 с.
2. Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков / А. Мейе. – М., 1977. – С. 452.
3. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю / Ж. Вандриес ; пер. с фр. ; примеч. П. С. Кузнецова ; под ред. и с предисл. Р. О. Шор. – М., 1937. – 487 с.
4. Скубашевська Т. Мовні комунікації: суспільна потреба та її реалізація / Т. Скубашевська // Нова парадигма. – К., 2005. – № 39. – С. 35–39.
5. Першукова О. О. 3 історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі / О. О. Першукова // Іноземні мови – 1999. – № 4. – С. 16–20.
6. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. – 310 с.
7. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М. : Высшая школа, 2001. – 311 с.

УДК 37.011.31(73)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ У США: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Нагач М. В.

Стаття присвячена сучасним підходам до неперервного професійного розвитку педагогів у світовому педагогічному просторі та, зокрема, у США. Розглянуто визначення різних науковців та їх погляди на сутність та зміст цього явища. Автор аналізує еволюцію поглядів американських педагогів на професійний розвиток: від моделі тренування на спеціальних курсах до моделі професійного розвитку "вбудованого" у повсякденну роботу педагога. У статті розглянуто роль школи професійного розвитку у підвищенні професійної кваліфікації педагогів США.

Ключові слова: професійний розвиток педагогів, школа професійного розвитку, модель професійного розвитку.

Статья посвящена современным подходам к непрерывному профессиональному развитию педагогов в мировом педагогическом пространстве и, в частности, в США. Рассмотрены определения ряда ученых и их взгляды на сущность и содержание этого явления. Автор анализирует эволюцию взглядов американских педагогов на профессиональное развитие: от модели тренинга на специальных курсах до модели профессионального развития "встроенного" в ежедневную работу педагога. В статье рассматривается роль школы профессионального развития в повышении профессиональной квалификации педагогов США.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов, школа профессионального развития, модель профессионального развития.

The article is dedicated to the modern approaches to on-going professional development of teachers in the world and, in particular, in the USA. The definitions by different researchers are given, their views on the essence and content of the phenomenon are reported. The author analyzes the evolution of the American scholars' views on professional development: the shift is revealed from the training model of professional development to standards-based approach. The role of professional development schools in raising American teachers' professional skills is revealed.

Key words: professional development of teachers, professional development schools, models of professional development.

В нинішній період інформаційних та комунікаційних технологій, коли всі знання, включаючи професійні, швидко застарівають, тільки неперервний професійний розвиток може дозволити фахівцю залишатися компетентним та ефективним. Освіта упродовж життя є провідним принципом освіти XXI століття, визнається необхідним явищем, імперативом сучасного етапу розвитку суспільства і прямо пов'язується з процесом неперервного професійного розвитку фахівців.

Розробляючи вимоги до педагогічного персоналу, автори доповіді Міжнародної організації праці "Освіта упродовж життя для XXI століття" однією з найважливіших вимог визначають необхідність постійної активної участі педагогічних кадрів у процесі професійного зростання, пошук і використання можливостей професійного розвитку з метою покращення свого викладання та отримання задоволення від педагогічної праці [1, с. 43].

Упродовж багатьох років єдиною доступною вчителям формою професійного розвитку було підвищення кваліфікації. Тільки в останнє десятиріччя професійний розвиток став розглядатися як довготерміновий процес систематичного надання можливостей та досвіду зростання і розвитку в професії, отримав пріоритетність в урядовій політиці багатьох держав, а також в теорії та практиці педагогічної освіти у світі загалом.

В численних публікаціях американських дослідників, зокрема Г. Гріффін, К. Хоуей, Д. Спарк, М. Фуллан, Дж. Літл та ін., наголошується на тому, що професійний розвиток вчителів став гострою потребою сучасної теорії та практики педагогічної освіти.

Поняття "професійний розвиток" відбиває розвиток людини в її професійній ролі. Стосовно вчителя професійний розвиток визначається як зростання його професійних досягнень у результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання. Таке визначення вніс у науковий обіг А. Глеттхорн [2, с. 41].

Погляди на професійний розвиток вчителя, визнання його важливості, конкретні форми здійснення з часом зазнавали змін, як і його визначення. Так, професор Чиказького університету Г. Гріффін розглядає цю проблему у контексті розвитку шкільного персоналу як "будь-які систематичні зусилля змінити професійну практику, переконання і розуміння шкільного персоналу у напрямі чітко визначеної кінцевої мети" [3, с. 2]. Натомість М. Фуллан пропонує розширити цей контекст і описує професійний розвиток як "єдність формального і неформального навчання вчителя у стимулюючому навчальному середовищі за умови його комплексного і гнучкого характеру" [4, с. 265].

А. Харгрівс вважає, що професійний розвиток має включати "моральні цілі у викладанні, політичну обізнаність, досвідченість вчителів, відданість і відповідальність за свою працю" [5, с. 126].

Англійський вчений С. Дей запропонував таке визначення професійного розвитку: "Це – процес, у ході якого вчитель самостійно або разом із своїми колегами переглядає, оновлює, розширяє свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, вміння, хороше професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя" [6, с. 4].

В педагогічній літературі активно описуються схеми або програми професійного розвитку вчителів, які широко запроваджуються в світі. З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення та поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників (Б. Авалос, Р. Болам, П. Хрісті, М. Дадс, Х. Дей, Дж. Елліотт, С. Граундвотер-Сміт, С. Граді, К. Харлеу, А. Харріс, Г. Келчтерманс, Г. Ліндсей, Ф. МакМахон, Д. Мюїджис, А. Пенні, Дж. Робінсон, Дж. Сакса, С. Шугруе, В. Тріпп, Дж. Літл), яка опублікувала "Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів" [7]. Ця праця є одним з найавторитетніших сучасних видань з проблеми професійного розвитку педагогів у світовому педагогічному просторі.

Проблема професійного розвитку педагогів є актуальною в Україні, її дослідженню присвятили свої роботи Л. Банашко, В. Бондар, М. Войцехівський, О. Глузман, М. Заброцький, О. Просіна, О. Садовець, В. Химинець. Зважаючи на багатогранність тлумачення поняття "професійний розвиток" та дефініцій, пов'язаних з ним, професор Л. П. Пуховська узагальнила існуючі підходи до наукового розуміння досліджуваного явища та проаналізувала теоретичні засади професійного розвитку вчителів на основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених [8].

Простежуючи еволюцію поглядів американських науковців на проблему професійного розвитку педагогів в останній чверті ХХ століття, можна дійти висновку, що на початку цього періоду пошуки йшли у напрямі з'ясування понять, розробки дослідницької бази, створення концепцій і моделей професійного розвитку, а у 90-х роках вони перейшли на новий якісний рівень, зосередившись навколо професійних стандартів педагогічної освіти.

Американські вчителі включені в систему формального і неформального професійного розвитку вже багато десятиліть. Але професійний розвиток як предмет наукового дослідження є порівняно новим феноменом, інтерес до якого починає активно виявлятися лише у 80-х роках ХХ століття.

На той час професійний розвиток американського вчителя мав епізодичний характер, вважався необов'язковим і не мав серйозного теоретичного підґрунтя. Він здійснювався в основному через університетські курси, конференції, практичні семінари. Дослідники зазначали, що перехід знань та вмінь з цих практичних занять у шкільну практику був зовсім незначний. За висловом М. Фуллан, "ніщо не було

таким багатообіцяючим і таким розчаровуюче марнотратним, як тисячі конференцій і практичних семінарів, які не приводили до помітних змін, коли вчителі поверталися у свої класи" [9].

Погляд на професійний розвиток вчителів почав змінюватися з середини 80-х. Національна рада з розвитку персоналу, ставши національною організацією вчителів, зробила значний внесок у розвиток дослідницької діяльності у країні. Зусиллями американських науковців в цей період зроблено певний крок у теоретичній розробці проблеми професійного розвитку.

Зокрема, в роботах К. Хоуей дещо розширюється традиційне визначення професійного розвитку і виділяється шість основних функцій розвитку педагогічного персоналу. За її моделлю, професійний розвиток має сприяти продовженню: 1) педагогічного розвитку, 2) когнітивного розвитку, 3) теоретичного розвитку, 4) професійного розвитку, 5) розумінню і відкриттю себе, 6) розвитку кар'єри [10].

Іншими питаннями, що стали предметом обговорення і дослідження в той період, були обґрунтування неперервності процесу професійної освіти вчителя, що триває упродовж всієї кар'єри, а також розробка ідеї професійного розвитку вчителя у процесі його повсякденної педагогічної діяльності, а не тільки "спорадичного додатку після цілого дня викладання". Дослідники все частіше наголошували, що практична діяльність та професійний розвиток вчителів зазнають контекстного впливу конкретної школи, в якій вони працюють, навколишнього середовища тощо.

В 90-х роках дослідження проблеми професійного розвитку вчителя розвиваються у контексті ідеї вдосконалення, або, як це називають в американській педагогічній літературі, покращення (improving) школи. Ця ідея прямо пов'язується із підвищенням професіоналізму працюючих вчителів у процесі їх неперервного розвитку. Особливо слід виділити дослідження Д. Спаркс та С. Лоукс-Хорслі, які обґрунтували п'ять моделей професійного розвитку вчителів [11]. Таким чином, автори окреслили багатоваріантність шляхів професійного розвитку працюючого вчителя як самокерованого професіонала.

В одному з перших міжнародних досліджень-оглядів наукової літератури з проблеми професійного розвитку, проведеному за підтримки Інституту планування освіти ЮНЕСКО [12], обґрунтовано перспективні характеристики феномена професійного розвитку вчителів у світовому педагогічному просторі. Автор дослідження Е. Віллегас-Реймерс, проаналізувавши ідеї та висновки багатьох авторитетних вчених, виокремила, зокрема, такі положення:

1) професійний розвиток учителів базується на конструктивізмі, тому вчителі виступають суб'єктами активного навчання;

2) професійний розвиток є довготерміновим процесом, тому що вчитель постійно навчається; навчання вчителя триває протягом усього професійного життя;

3) професійний розвиток – це процес, який проходить у рамках певного контексту. Найбільш ефективна форма професійного розвитку пов'язана зі щоденною діяльністю вчителя у школі. Школи трансформуються в професійні громади, які навчаються і досліджують. Найбільші можливості для професійного розвитку вчителів надає їх навчання на робочому місці ("on the job learning activities"), зокрема, навчання в групах, активне дослідження, портфоліо. Такий підхід сприяє перетворенню шкіл на спільноти навчання, дослідження, професійного розвитку;

4) професійний розвиток вчителів нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він є процесом формування культури, а не лише озброєнням учителів новими вміннями реалізації навчальних програм;

5) вчителі відчувають себе рефлексивними практиками, які входять у професію з певною базою знань і будуть набувати нових знань і досвіду, "дорощуючи" їх до попередніх. Тому роль професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у піднятті їх компетентності щодо педагогічної діяльності;

6) професійний розвиток вчителів реалізується в процесі співробітництва та взаємодії між учителями, адміністрацією, батьками, іншими членами громади; звичайно, при цьому мають бути можливості для автономної праці та рефлексії.

7) професійний розвиток проходить у різних формах, залежно від закладу, регіону та контексту, в яких запроваджується та чи інша модель професійного розвитку. Школи і педагоги повинні оцінювати свої потреби, культурні особливості і

практичні проблеми та здобутки для обрання найбільш відповідної моделі. Тому професійний розвиток вчителів – це постійний процес оптимального вибору і поєднання різних форм, методів, технологій, які найкраще працюють у конкретній ситуації і в конкретному місці [12, с. 13–15].

На думку американських педагогів, найбільш ефективно ці принципи професійного розвитку педагогів втілюються у школах професійного розвитку (ШПР) – інноваційних закладах освіти США, що створюються на основі партнерства школи та університету. Одна з цілей ШПР – постійний професійний розвиток досвідчених учителів та персоналу школи загалом.

Професійний розвиток персоналу обох цих закладів здійснюється у конструктивістському середовищі, що дозволяє педагогам спільно вибудовувати нові знання та методики.

Професійний розвиток педагогів у ШПР пов'язаний із щоденною роботою вчителів, відбувається у школі, є постійним і неперервним, ґрунтується на співпраці вчителів школи і викладачів вишу, студентів-майбутніх учителів, що проходять у школі інтернатуру та адміністрації. Таким чином, школи перетворюються на спільноти навчання, дослідження, професійного розвитку, де кожний учасник процесу збагачує, "дорощує" знання та досвід один одного.

Професійний розвиток педагогів у школах професійного розвитку спрямований як на потреби, практичні проблеми та завдання, що є актуальними для певної школи, так і на здійснення шкільної реформи загалом. В ШПР цінується вчитель-професіонал, який постійно є учнем і прагне співпраці з іншими, щоб відповідати навчальним вимогам учнів та колег. Шкільна організація та фінанси структуровані таким чином, щоб дозволити вчителю мати час на рефлексію, планування та консультації.

Численні дослідження американських науковців (Дж. Гудлед, Л. Тейтель, Р. Кларк, Ф. Ньюмен, Дж. Сталлінгс, Т. Ковальські, Н. Кроу, Д. Вайзман та ін.) свідчать про позитивні наслідки залучення учителів шкіл до роботи у ШПР – бажання експериментувати й апробувати нові методики, відчуття інтелектуального поштовху від зіткнення з новими ідеями, можливість проведення дослідження у школі, колективна взаємодія з колегами, студентами – майбутніми учителями та викладачами університету, менша професійна ізольованість та усвідомлення своєї відповідальності за якість практичної підготовки майбутніх учителів у школі, збільшення впливу, повноважень, авторитету вчителів, більше свободи, автономії щодо діяльності у класі, усвідомлене відчуття професіоналізму. Взаємодія та співпраця вчителів шкіл і викладачів університетів у школах професійного розвитку призводить до змін у поглядах, сприйнятті, професійному мисленні та діяльності представників обох цих культур.

Отже, на початку XXI століття професійний розвиток вчителів є предметом посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти. Одним із ключових завдань сучасних освітніх реформ в усьому світі є створення умов для професійного розвитку вчителів. Важливим джерелом такого розвитку є вивчення, аналіз, осмислення й запровадження на вітчизняних теренах передових ідей зарубіжної освіти й педагогіки.

В умовах входження України у європейський і світовий наукові простори необхідно, щоб порівняльні дослідження з проблеми професійного розвитку отримали пріоритетність і цільову підтримку.

У зв'язку з цим існує стратегічна необхідність покращення міжнародної та національної інформаційних баз даних щодо неперервного професійного розвитку вчителів; існує обмаль інформації про те, як фінансується неперервний професійний розвиток учителів, яка кількість курсів, який їх зміст, які заклади надають ці послуги і як проводяться курси тощо. Ці питання визначають перспективи подальших розвідок науковців з проблеми неперервного професійного розвитку педагогів.

Література

1. Lifelong Learning in the 21st Century: The changing roles of educational personnel. Report for discussion at Joint Meeting. – Geneva : International Labour Organization, 2000.
2. Glatthorn A. Teacher development: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn ; ed. By L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – 198 p.

3. Griffin G. Introduction: the work of staff development // Griffin G. (Ed.) Staff Development: Eighty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education / G. Griffin. – Chicago, Illinois : The University of Chicago Press, 1983. – 275 p.
4. Fullan M. G. The limits and the potential of professional development / M. Fullan // Guskey T. R. & Huberman M. (Eds.) Professional Development in Education: New Paradigms and Practices / T. R. Guskey & M. Huberman. – New York : Teachers College Press, 1995. – 342 p.
5. Hargreaves A. Development and desire: a post-modern perspective: professional development in education: new paradigms and practices / A. Hargreaves ; ed. by T. Guskey and M. Huberman. – New York : Teachers Colleges Press, 1995. – 452 p.
6. Day S. Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning / S. Day. – London : Palmer Press, 1999. – 239 p.
7. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers / ed. by S. Day, J. Sachs. – Reprinted 2008, 2009. – London: Open University Press. – 320 p.
8. Пуховська Л. П. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Л. П. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 97–106.
9. Fullan M. G. with Stiegelbauer S. The New Meaning of Educational Change / M. Fullan. – New York : Teachers College Press, 1991. – 215 p.
10. Howey K. R. Six major functions of staff development / K. R. Howey // Journal of Teacher Education. – 1985. – № 36. – P. 58–64.
11. Sparks D. & Loucks-Horsely S. Five Models of Staff Development / D. Sparks, S. Loucks-Horsely. – Oxford, Ohio, National Staff Development Council, 1990. – 57 p.
12. Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: an International Review of the Literature / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. – 178 p.

УДК 37.016:504](430)

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА В СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ НІМЕЧЧИНИ

Сирай Інна

У статті розкрито зміст поняття "екологічна освіта" в сучасному розумінні. Проаналізовано сучасні концепції екологічної освіти Німеччини.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічне виховання, екологічне навчання, екологічна педагогіка, натурпедагогіка.

В статье раскрыто понятие "экологическое образование" в современном понимании. Проанализированы современные концепции экологического образования Германии.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, экологическое обучение, экологическая педагогика, натурпедагогика.

The article reveals the content of the concept of "environmental education" in the modern interpretation. Modern concepts of environmental education in Germany are analyzed.

Key words: environmental education, environmental upbringing, environmental teaching, environmental pedagogy, Nature Pedagogy.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданням. На сьогоднішній день головною проблемою цивілізації є пошуки подолання екологічної кризи. Вироблення загальних правил поведінки людини у світі, зрозумілої всім народам, викликано небезпекою загибелі людства.

На тлі економічних та соціально-політичних негараздів в Україні та в інших країнах світу екологічні проблеми витіснені на задній план. Одним з показників духовного занепаду нашого суспільства є поступове звикання до екологічної небезпеки, байдужість та безвідповідальність до стану довкілля. Тому в сучасній Україні орієнтація суспільства на принципи сталого розвитку розглядається як найважливіше завдання політичного та економічного відродження країни. Сталий розвиток передбачає таку соціально-економічну стратегію, яка розрахована на довгочасну перспективу та враховує довгочасні економічні наслідки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема екологічно здорової взаємодії суспільства з природою присвячено низку праць всесвітньо відомих вчених, таких як В. Вернадський, А. Габор, Б. Коммонер, О. Леопольд, Дж. П. Марш, А. Тойнбі, Л. Чайнт, А. Швейцер та ін.

Вивчення екологічних проблем відбувається неоднозначно, про що свідчать різні підходи та погляди на сучасну екологію. Зокрема, це те, що екологія визнається конкретно-науковою дисципліною біологічного профілю (В. Бровдій, О. Гіляров, М. Голубець, Р. Дажо, Ч. Елтон). Інша група вчених надає екології статус комплексної проблеми, в реалізації якої повинні брати участь всі фундаментальні науки як природничого, так і гуманітарного профілів (А. Арманд, М. Будико, Р. Гарковенко, Е. Гірусов, А. Горєлов, І. Забелін, М. Кисельов, І. Круть, В. Крисаченко, М. Макаруч, О. Плахотнік та ін.).

Отже, зусилля зарубіжних та вітчизняних вчених спрямовані на узгодження економічного, соціального та екологічного аспектів розвитку суспільства, без чого неможливе збереження цивілізації та природи.

Формулювання цілей статті. В сучасних умовах розвитку суспільства першочергового значення набуває розуміння та необхідність використання світового досвіду зростаючого взаємозв'язку, взаємозалежності країн та народів, інтернаціоналізації економіки, науки і культури, а також усвідомлення світовим співтовариством можливості вирішення глобальних екологічних проблем лише на основі міжнародного співробітництва. Вся складність та проблематичність екологізації освіти зобов'я-

зує вивчати позитивні досягнення інших країн, в числі яких Федеративна Республіка Німеччини посідає одне з провідних місць. Отже, у статті розглядаємо соціально-педагогічні концепції сучасної екологічної освіти Німеччини.

Виклад основного матеріалу. В суспільній свідомості Німеччини все більшої ваги набувають проблеми захисту природного довкілля і пошуку шляхів виходу з екологічної кризи. У зв'язку з цим уряд країни поряд із прийняттям відповідних законів, підтримки конструктивних науково-технічних ініціатив, спрямованих на її подолання, особливу увагу приділяє освіті як незамінному осередку плекання духовності і культури у зростаючого покоління. Екологічна освіта і виховання, відповідно, набули особливої актуальності й розглядаються урядом Німеччини як пріоритетні. Сьогодні надзвичайно актуалізувалося питання формування екологічної свідомості у широких кіл населення, і насамперед у зростаючого покоління – майбутнього держави. Це, у свою чергу, ініціювало кардинальну перебудову змісту шкільної освіти, в якому екологічному компоненту відводиться пріоритетне місце. Слід зазначити, що німецькі педагоги розвивають екологічну освіту з урахуванням рекомендацій провідних освітніх і міжнародних природоохоронних організацій, і в першу чергу ЮНЕСКО, ЮНЕП, МСОП та ін. При цьому вони не механічно переносять узагальнений міжнародний досвід у галузі екологічної освіти в теорію і практику вітчизняного шкільництва, а осмислюють і узгоджують його із здобутками вітчизняної школи і педагогіки.

Німецькі педагоги пов'язують виховання "екологічно свідомої особистості" з формуванням культури споживання природних ресурсів, гармонізацією відносин людини з природою. Особливої значущості вони надають формуванню потребнісної сфери психіки окремо взятої особистості та суспільства в цілому. Ставлення до цього питання у німецькому соціумі неоднозначне, що знаходить своє відображення у людинознавчих науках, і насамперед в педагогіці. У сучасних засобах масової інформації та наукових періодичних виданнях дискутується питання щодо гуманізації індивідуального та суспільного способів споживання, відповідального використання товарів і послуг. У них засуджується світова тенденція виробництва продукції одnorазового використання (*Wirf-es-weg-Produktion*). З нею межує інша точка зору, в якій зосереджується увага на проблемі пакування товарів тривалого використання (побутових машин, автомобілів, меблів, одягу тощо) з розрахунком на їхню легку заміну та короткостроковість, які начебто заздалегідь програмуються. Обидві позиції мають зворотний бік – це прискорене забруднення довкілля, нещадна експлуатація сировинних ресурсів, нераціональне використання енергії, що характерно для "суспільства марнотратників".

Сучасні еколого-педагогічні концепції в Німеччині ґрунтуються на принципах трудового (реально практичного), природодоцільного, культуродоцільного виховання і навчання, а також допускають проведення діагностичних досліджень передумов, умов і результатів навчального процесу з метою його оптимізації. Ці принципи організації навчально-виховного процесу складають основу педагогічних факторів, що визначили розвиток і специфіку екологічної освіти в Німеччині.

У програмі вказується необхідність включення до змісту навчальних планів і підручників аспектів у галузі навколишнього середовища, що сприяють формуванню природодоцільності усвідомленої діяльності особистості – як кінцевої мети екологічної освіти. Встановлено, що терміну "екологічна освіта" у німецькій мові відповідають два поняття: "виховання в галузі навколишнього середовища" (*Umwelterziehung*) і "освіта в галузі навколишнього середовища" (*Umweltbildung*). "Виховання в галузі навколишнього середовища" споконвічно вживається в контексті "освіта". І як виховання дошкільників, і як виховання школярів, і одночасно виступає як одна із самостійних дидактичних концепцій неперервної екологічної освіти, підтримуваної державою. Поняття "освіта в галузі навколишнього середовища" у 1980-ті роки поширювалося на сфери професійного навчання, вищої освіти, перепідготовку фахівців тощо. З початку 1990-х рр. склалася тенденція: під "освітою в галузі навколишнього середовища" слід розуміти процес неперервної екологічної освіти населення. При цьому термін "виховання в галузі навколишнього середовища" вважається більш-менш застарілим. В даний час помітна схильність до єдиного поняття "освіта в галузі навколишнього середовища" у вживанні для всіх ступенів системи освіти, що за своєю суттю відповідає прийнятому в Україні терміну "екологічна освіта".

Найбільшого розвитку набула концепція "екологічного виховання" (Umwelterziehung), що стала державною освітньою політикою Німеччини. Вона була розроблена групою вчених Інституту педагогіки природничих наук при університеті м. Кіля під керівництвом Г. Ойлефельда (1977 р.). На основі даної концепції була прийнята регіональна стратегія екологічної освіти для німецькомовних країн (Мюнхен, 1978 р.). Відповідно до неї, під екологічною освітою вважають "... виховання до розуміння і пояснення закономірностей природного, соціального і штучного навколишнього середовища з метою формування готовності до дії з урахуванням екологічних закономірностей, на основі компетентності в практиці" [3, с. 36].

Для конкретизації навчальної мети і побудови змісту екологічної освіти у межах концепції "екологічного виховання" було запропоновано п'ять основних компонентів і визначено завдання навчально-виховного процесу, спрямовані на:

- 1) формування індивідуальної і колективної екологічної свідомості, яка б сприяла пробудженню емоційної сприйнятливості до екологічних проблем;
- 2) одержання знання в процесі вивчення основ екології і різнобічної практичної роботи в галузі охорони навколишнього середовища свого регіону;
- 3) формування позиції шляхом розвитку ціннісних уявлень про навколишнє природне середовище, пробудження почуття відповідальності і мотивації до активних дій із поліпшення стану навколишнього середовища;
- 4) набуття досвіду і компетентності в практичній діяльності, спрямованих на усвідомлення екологічних проблем і пошук шляхів їхнього вирішення;
- 5) сприяння й активна участь у вирішенні екологічних проблем на всіх рівнях.

Відповідно до концепції "екологічного виховання" навчально-виховний процес повинен бути спрямованим, в основному, на вивчення екологічних проблем і пошук шляхів їхнього вирішення. Однак, на думку німецьких педагогів, ця концепція має консервативний чи традиційний характер, тому що вона не допускає істотних змін у системі навчання і виховання. Майбутнє в ній розглядається як продовження сьогодення, не враховуючи рішучих змін у політиці та економіці. Але, незважаючи на критику її багатьма прогресивними педагогами, традиційній концепції екологічної освіти належить домінуюча позиція серед еколого-педагогічних концепцій і визначає навчально-виховний процес у навчальних закладах Німеччини.

Крім концепції "екологічного виховання", набули розвитку так звані альтернативні концепції екологічної освіти, три найбільш істотні з них: екологічне навчання, екологічна педагогіка та натурпедагогіка.

Концепція "екологічного вчення" (Eko-logisches Lernen) має сильно виражений прагматичний характер. Вперше поняття "екологічне вивчення" увів С. Фрайнет наприкінці 30-х рр. ХХ століття. Він стверджував, що вивчення повинне бути пов'язане з життям і засноване на практичній діяльності. Цю ідею підхопили групи громадських ініціатив і широко застосували у своїй боротьбі за збереження навколишнього середовища в 1960–1970-ті рр. [3, с. 40].

Ця концепція також була прийнята за основу при організації екологічної освіти у Вальдорфських школах. Процес навчання в рамках концепції "екологічного вивчення" цікавий і побудований творчо. Об'єктом розгляду виступають не тільки екологічні проблеми, але й увесь навколишній світ. Однак найчастіше в ході екологічного вивчення відсутнє чітке формулювання мети і завдань навчального процесу і сам процес непослідовний.

Інша, порівняно молода, концепція називається "екологічна педагогіка", котра набула свого розвитку в 1985 р. на основі різних дисциплін – педагогіки, антропології, психології і соціології. Автори і прихильники цієї концепції: В. Беєр, Х. Кессель, Г. де Хаан, Х. Ю. Фіткау і Х. Мікелскис. Вони критично ставляться до традиційної екологічної освіти школярів, вважаючи, що концепції в галузі екологічної освіти одержали свій розвиток у період, коли політики й економісти не здатні були змінити сформовані механізми управління, структури виробництва та споживання, і перекладають відповідальність на підростаюче покоління з метою змінити традиції поведінки через виховання. У такий спосіб суспільство розглядає як мету виховання проблему формування екологічної свідомості і поведінки. Прихильники концепції критикують сформовану суспільну систему і відповідну їй форму шкільного навчання, де пріоритети одержують орієнтири на передачу знань учням. Вони пропагують чотири важливі принципи навчання: 1) відмову від підкорення природи;

2) пізнання історії взаємин людини і природи; 3) розвиток і оцінка концепцій майбутнього; 4) повернення до природодоцільності, милування красою природи.

Свою мету "екологічна педагогіка" вбачає у розробці теоретичних основ екологічної освіти, орієнтованих на практику. Автори концепції виступають за радикальні зміни дійсності на основі філософського й інтелектуального вивчення екологічної перспективи буття. Майбутнє розглядається як ідеал, що стимулює еволюцію людства через віру в мрію, відкриваючи шлях до нового мислення. Відповідно до цієї концепції процес навчання екології повинен бути спрямованим на оптимістичне сприйняття майбутнього, на розвиток інтересів учнів у пошуку екологічної перспективи розвитку.

Третя альтернативна концепція орієнтована на виховання і навчання учнів на природі, через спілкування з нею, тому й одержала назву "натурпедагогіка" (Naturpedagogik). Ідеї натурпедагогічного підходу висловлювалися Я. Коменським, Д. Локком, А. Дистервегом та іншими педагогами. Як самостійна концепція вона була обґрунтована американцем Г. Гепфертом і знайшла велику підтримку в Німеччині. Її мета – прищепити любов до природи, розуміння ними єдності всього живого, сформувати в них емоційно-чуттєве сприйняття навколишнього природного середовища.

У цій концепції природа розглядається не як об'єкт вивчення, а як живе середовище буття. Учні починають розуміти природу емоційно, одержуючи задоволення від зустрічей з нею, захищаючи її, гармонійно співіснуючи з нею.

У розвитку екологічних концепцій та навчальних матеріалів основну роль відіграють університети, коледжі та науково-дослідні інститути. Незважаючи на це, екологічні науки потребують багато міждисциплінарних досліджень, адже екологічна освіта розглядається як навчання, яке не можливо викласти як навчальний предмет відокремлено. Така ситуація не випадкова, як показано в "Керівництві зі збереження досліджень курсів" Федеральної Агенції охорони навколишнього середовища (UBA 1988), в яких екологічні курси складені за дисциплінами.

Новий імпульс може іти від оновлених університетів у Східній Німеччині. Наприклад, технічний університет Котбус (Cottbus), створив факультет екологічних досліджень (у тому числі з міждисциплінарними курсами інформатики, права, економіки, додаткові екологічні, а також соціальні курси).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Проаналізовані концепції екологічної освіти і виховання дають можливість визначити такі тенденції, характерні для даної галузі педагогічної науки і практики в Німеччині, які доцільно згрупувати таким чином:

- пошук і впровадження інноваційних технологій виховання екологічної свідомості;
- формування цілісної картини світу на основі інтеграційного підходу до висвітлення екологічних проблем;
- використання краєзнавчого підходу до формування світоглядних уявлень актуальних проблем взаємодії людини з природою на національному та глобальному рівнях;
- цілеспрямований педагогічний вплив на всі сфери психіки із метою їхньої оптимізації усвідомлення екологічних проблем як особисто значущих;
- зв'язок екологічного виховання з життям через залучення до природоохоронної діяльності, побудованої на міждисциплінарній основі;
- прогностичність екологічного виховання, спрямована на формування вміння передбачати наслідки природоперетворювальної діяльності та запобігати розвитку екологічно небезпечних явищ;
- забезпечення неперервності екологічного виховання, побудови його на принципах міжпредметної координації та інтеграції.

Визначені тенденції свідчать про те, що німецькі освітяни в побудові концепцій екологічного виховання спираються на провідні ідеї національної педагогічної теорії і практики, а також враховують рекомендації та пропозиції міжнародних конференцій, присвячених даній проблематиці, для конструктивного розв'язання нагальних проблем екологічної педагогіки.

Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980.
Т. 1. – 1980. – 230 с.
2. Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. – М. : Педагогика, 1980.
Т. 2. – 1980. – 287 с.
3. Андреев В. И. Система образования в ФРГ / В. И. Андреев. – Минск : Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, 1993. – 102 с.
4. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление. – Книга вторая / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1977. – 180 с.
5. Bildung und Wissenschaft / Environmental Education in Germany: concepts, history, projects, visions, 2000. – 33 p.
6. Bolscho D. e. a. Umwelterziehung: Neue Aufgaben für die Schule / D. Bolscho, G. Eulefeld, H. Seybold. – München e. a. : Urban & Schwarzenberg, 1980. – 139 S.
7. Trant A. An Introduction to Environmental Education in European Community / A. Trant // Journal of Outdoor Education. – 1986. – Vol. 58, № 4. – Pp. 16–29.
8. Klaus Schleicher. Trends and Current State of Environmental Education in Germany

УДК 351.76

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Чернякова Ж. Ю.

У статті проаналізовано підходи до визначення сутності понять "моніторинг" і "якість освіти". Встановлено та схарактеризовано зміст діяльності міжнародних організацій і агентств із контролю якості освіти, насамперед Агентства із забезпечення якості вищої освіти у Великій Британії. З'ясовано пріоритетні напрями та зміст моніторингу якості інтернаціоналізаційної діяльності в контексті інтернаціоналізації європейського освітнього простору. Визначено та розкрито зовнішній і внутрішній моніторинг якості освіти в національній освітній системі Великої Британії.

Ключові слова: моніторинг, якість освіти, інтернаціоналізаційна діяльність, зовнішній та внутрішній моніторинг якості освіти, міжнародні організації та агентства з контролю якості освіти, Агентство із забезпечення якості вищої освіти у Великій Британії.

В статье проанализированы подходы к определению сущности понятий "мониторинг" и "качество образования". Установлено и охарактеризовано содержание деятельности международных организаций и агентств по контролю качества образования, прежде всего Агентства по обеспечению качества высшего образования в Великобритании. Выявлены приоритетные направления и содержание мониторинга качества интернационализационной деятельности в контексте интернационализации европейского образовательного пространства. Определены и раскрыты внешний и внутренний мониторинг качества образования в национальной образовательной системе Великобритании.

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, интернационализационная деятельность, внешний и внутренний мониторинг качества образования, международные организации и агентства по контролю качества образования, Агентство по обеспечению качества высшего образования в Великобритании.

The author analyzes approaches to defining the essence of "monitoring" and "quality of education". The article describes the work of international organizations and agencies of quality assurance, first of all the Quality Assurance Agency for Higher Education in Great Britain. Priority directions and content of quality monitoring of internationalization activities in the context of internationalization of the European space for education have been determined. External and internal quality monitoring in the national education system of Great Britain have been revealed.

Key words: monitoring, quality of education, internationalization activities, external and internal monitoring of education quality, international organizations and agencies of quality assurance, Quality Assurance Agency for Higher Education in Great Britain.

Постановка проблеми. На сучасному етапі модернізація освітніх систем різних країн світу зумовлена вимогами формування професійно підготовлених фахівців, які здатні забезпечити політичну незалежність, економічний і соціальний розвиток та конкурентоспроможність держави. Пріоритетом розвитку сучасного інформаційного суспільства визнано якість вищої освіти, яка є головною стратегією освітньої політики розвинених країн світу, зокрема Великої Британії, Нідерландів, Польщі, США тощо.

В умовах розбудови української системи освіти проблема моніторингу якості освіти посідає провідне місце та визначає суспільний розвиток держави в контексті євроінтеграційних процесів і конкурентоспроможність на європейському та глобальному ринках праці. Так, у Національній доктрині розвитку освіти (2002) наголошено, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності України на

міжнародній арені, а якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави [4]. У документах Наказ МОНмолодьспорту України № 612 від 13.07.2007 р. "Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське світове освітнє співтовариство на період до 2010 року", Постанова № 1283 від 14.12.2011 р. "Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти" встановлено стратегічні напрями діяльності щодо забезпечення якості вищої освіти України; визначено механізми організації та проведення моніторингу якості дошкільної, позашкільної, початкової, базової й повної загальної середньої, професійно-технічної, базової та повної вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних умовах проблема моніторингу якості освіти є предметом наукового дослідження в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, український науковець О. Локшина досліджує становлення й розвиток моніторингу якості освіти в контексті світового виміру; визначає сучасні підходи до організації моніторингових досліджень; характеризує міжнародні моделі освітніх індикаторів. Т. Лукіна науково обґрунтувала та представила українську систему державного управління якістю загальної середньої освіти; схарактеризувала об'єкти, види й етапи моніторингових досліджень.

У наукових працях О. Ляшенко розкриває концептуальні засади моніторингу якості освіти; сутність категорій "моніторинг", "якість освіти"; визначає стратегію якості основою освітньої політики країн світу; виокремлює індикатори якості освіти; характеризує якості загальної середньої освіти та встановлює управління якістю освіти як складника державного управління освітньою галуззю. Сучасні підходи розвитку поняття якості освіти у світовому контексті як інструменту моніторингу якості освіти представлено в наукових розвідках О. Овчарук; аналіз і характеристику міжнародних порівняльних досліджень подано в працях науковця І. Іванюк.

Зарубіжні теоретики освіти приділяють чільну увагу вивченню досліджуваного феномену. Так, британський дослідник Р. Барнетт з'ясує та характеризує підходи до визначення якості вищої освіти; П. Якобссон виокремлює критерії до визначення якості вищої освіти; Л. Харві виділяє та розкриває підходи до висвітлення якості вищої освіти та ін. З огляду на актуальність проблеми необхідним і нагальним є вивчення досвіду Великобританії щодо моніторингу якості інтернаціоналізованої освіти.

Метою статті є аналіз сутності понять "моніторинг", "якість освіти"; визначення змісту діяльності міжнародних організацій і агентств з контролю якості освіти, зокрема Агентства із забезпечення якості вищої освіти у Великій Британії; з'ясування пріоритетних напрямів моніторингу якості інтернаціоналізаційної діяльності. Для реалізації даної мети виокремлено такі завдання: схарактеризувати ключові напрями моніторингу інтернаціоналізаційної діяльності та визначити пріоритетні завдання моніторингової діяльності в контексті інтернаціоналізації європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Сучасні євроінтеграційні процеси безпосередньо впливають на формування та визначення стратегічних пріоритетів освітньої політики розвинених держав. Ключовим вектором інтернаціоналізації європейського освітнього простору визнано спрямованість освітньої політики країн на покращення якості освіти та створення необхідних умов для рівного доступу до неї. Модернізація сучасних освітніх систем вимагає наявності об'єктивної інформації про стан освіти в інших країнах світу, яку надають міжнародні моніторингові дослідження.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зазначити багатоаспектність трактування поняття "моніторинг". Так, моніторинг (з англ. monitoring – контроль, відстеження) трактується як постійний контроль, ретельне дослідження, спеціально організоване спостереження за будь-яким процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковим прогнозам [5, с. 11]; спосіб отримання певної інформації, можливості використання якої залежать від компетентності суб'єкта, у розпорядженні якого вона опинилася [1, с. 11]; система збору, опрацювання й поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження за її станом і прогноз розвитку [3, с. 28].

У широкому розумінні поняття "якість освіти" трактується як збалансована відповідність процесу, результату та самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним стандартам освіти (О. Ляшенко) [3, с. 12]; як сукупність характеристик освітніх послуг щодо їх здатності задовольняти встановлені й передбачені потреби (Г. Сазоненко)

[6, с. 616]; рівень забезпечення навчальної діяльності й надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчальним закладом (І. Дичківська) [2, с. 349].

У документі "Оцінка якості вищої освіти у Великобританії" під якістю освіти розуміють рівень знань і вмінь, якими студент оволодів під час навчання за умови ефективного викладання, підтримки, оцінювання [9].

У контексті інтернаціоналізації вищої освіти для забезпечення якості освіти було розроблено спеціальні інструменти та прийнято особливі заходи щодо її контролю, що здійснюється як національними, так і міжнародними агентствами. Розглянемо найбільш відомі національні організації з контролю якості освіти, що визнаються на міжнародному ринку освіти (див. табл. 1).

Таблиця 1
Міжнародні організації та агентства з контролю якості освіти

Назва міжнародної організації або агентства	Зміст діяльності міжнародної організації
Агентство із забезпечення якості вищої освіти (Великобританія – Quality Assurance Agency – QAA)	Проводить регулярні атестації всіх англійських вищих навчальних закладів і акредитує всі міжнародні програми, у яких беруть участь навчальні заклади країни, що присуджують дипломи й наукові ступені
Акредитовані програми магістр ділового адміністрування (Великобританія – Accredited Master of Business Administration – AMBA)	Акредитує фахівця ділового адміністрування англійських і закордонних вищих навчальних закладів
Нідерландська організація співробітництва в міжнародній освіті (Нідерланди – NUFFSC)	У 1995 р. розробила основні напрями оцінки якості міжнародних програм вищої освіти, названі "якістю інтернаціоналізації". Документ включає низку процедур, що дозволяють проводити аналіз якості складових елементів освітніх програм (навчальних програм і матеріалів, процесу самооцінки, підготовки й сертифікації викладацького складу тощо)
Глобальний альянс транснаціональної освіти (Global Alliance for Transnational Education – GATE)	Проводить сертифікацію якості освітніх програм транснаціональної освіти, тобто програм вищих навчальних закладів однієї країни, що пропонуються на освітньому ринку інших країн
Європейський фонд керування якістю (European Foundation for Quality Management – EFQM)	Об'єднує більше 600 організацій, включає великі міжнародні організації, дослідницькі інститути відомих європейських університетів. У 1992 році у співробітництві з Європейською комісією з якості (EQQ) заснував Європейську нагороду за якість
Європейська рада з бізнес-освіти (European Council for Business Education – ECBE)	Пропонує систему акредитації шкіл бізнесу
Асоціація вищих коледжів і шкіл бізнесу (Association of Advance Collegiate Schools of Business – AACSB)	Займається контролем якості й атестацією програм у галузі економіки й бізнесу та акредитацією програм MBA

Таким чином, створені міжнародні організації з контролю якості освіти розробили основні напрями оцінки якості міжнародних освітніх програм, програм транснаціональної освіти, а також програм у галузі економіки й бізнесу, ділового адміністрування з метою надання високоякісної та конкурентоспроможної освіти, що відповідає сучасним вимогам ринку праці.

Актуальним питанням сьогодення є якість освіти та її відповідність міжнародним стандартам. Міжнародна організація стандартизації пропонує перелік інтернаціоналізаційної діяльності, який є зареєстрований та включений до моніторингу якості інтернаціоналізованої освіти [7; 8; 10] (див. табл. 2).

Таблиця 2

Моніторинг якості інтернаціоналізаційної діяльності

Напрямок інтернаціоналізаційної діяльності	Зміст моніторингової діяльності
1. Розвиток міжнародної місії закладів, стратегій і цінностей освіти	Відношення інтернаціоналізованої стратегії до інституційної стратегії; місія і цінності; чітке розуміння цілей, завдань інтернаціоналізації; курс освітньої політики щодо моніторингу інтернаціоналізаційної діяльності; співвідношення міжнародних ініціатив і програм з обраною міжнародною стратегією
2. Визначення міжнародного доєднання як частини академічного кредитного курсу для 10 % студентів	Сприяння і доступ до навчання за кордоном; критерії для відбору іноземних учасників; процедура прийому; академічна, культурна підтримка студентів; задоволення іноземними студентами; крос-культурна підтримка і брифінги; відповідальність закладу, що приймає іноземних студентів; відношення до інтернаціоналізованого курикулуму та стратегії; оцінювання програми
3. Розвиток офшорних (транснаціональних) програм, що надають освітні ступені	Підтримка й розвиток освітніх контрактів; вибір партнерів; огляд і схвалення інтернаціоналізованих програм; студентські стандарти допуску до навчання в країні, яка надає освітній ступінь; процеси трансферу кредитів; співвідношення міжнародних курсів з місцевими; культурні та етичні стандарти; місцеві стандарти освіти; маркетинг; оцінювання інтернаціоналізованої програми; відношення до міжнародної стратегії; студентська підтримка
4. Оплата освітніх послуг іноземними студентами	Маркетингова стратегія щодо прийому іноземних студентів; оплата освітніх послуг та кредитування зарубіжних студентів; стратегія міжкультурного навчання й викладання; міжкультурне навчання для викладачів і персоналу; стандарти щодо володіння англійською мовою при прийомі на навчання; визнання іноземних кваліфікацій при прийомі на навчання; відбір і підтримка набраних студентів; обов'язки міжнародних студентів та їх виконання
5. Інтернаціоналізований курикулум	Крос-культурне навчання й підтримка; підготовка персоналу; інтернаціоналізовані курси; мобільність студентів і викладачів; ресурси доступу до участі у проектах; оцінювання проектів; міжнародна інтернатура і спільні освітні проекти для студентів; зовнішнє фінансування; використання прогресивного міжнародного професійного досвіду; викладання іноземних мов для студентів і викладачів як частини міжнародної стратегії

У контексті інтернаціоналізації освітнього простору Кодекс практичних дій (Codes of practice) є одним із традиційних підходів до моніторингу якості міжнародної діяльності, який використовується на національному рівні. Так, Рада у справах іноземних студентів (UKCOSA) Великої Британії ввійшла до складу перших організацій, які застосували зазначений кодекс у навчальних закладах для іноземних студентів. Особливого поширення така діяльність набула в середині 1980-х років, ключовими завданнями якої стали маркетинг, інформаційне забезпечення, зарахування іноземних студентів, а також формування відповідної освітньої політики на локальному рівні. Оскільки ринок іноземних студентів зростає, то відбувалися зміни в кодексі практичних дій. Відповідно, Канадським бюро з міжнародної освіти (Canadian Bureau of International Education – CBIIE, 1996) було розроблено й запропоновано новий кодекс, який отримав назву "Кодекс етичної практики міжнародної освіти" (Code of Ethical Practice in International Education).

В умовах інтернаціоналізації відбувається об'єднання підходів щодо моніторингу якості освіти, яка визначається на внутрішньому рівні (самооцінка проводить сам навчальний заклад), на зовнішньому рівні (оцінка міжнародних програм); представлена національною акредитацією (оцінка транснаціональних освітніх програм), міжнародною організацією зі стандартизації (ISO 9000); процедурою якіс-

ного аналізу інтернаціоналізації (для отримання інформації про інтернаціоналізаційну діяльність в іноземних закладах – IQRP).

Агентство із забезпечення якості вищої освіти (QAA – Quality Assurance Agency for Higher Education) було сформовано в 1997 році з метою необхідності проведення зовнішнього моніторингу якості освіти в контексті інтеграційних процесів. Зовнішній моніторинг є незалежним і складається з представників, які очолюють університети й коледжі Великої Британії та є відповідальними за проведення моніторингу щодо визначення стандартів і якості освіти. Такий вид моніторингу допомагає університетам і коледжам порівняти академічні стандарти й визначити, що процедура оцінювання є чесною і свідчить про результати діяльності системи освіти відповідного рівня [9].

Зовнішній моніторинг складається з оцінювання навчальних програм вищих навчальних закладів, навчальних програм для аспірантів, підготовки вчителів, програм акредитації, які проводяться професійними, встановленими, керівними органами. Наприклад, програми підготовки викладачів оцінюються Агентством з підготовки вчителів (The Teacher Training Agency) і Агентством зі стандартів освіти (The Office for Standards in Education). Кожний навчальний заклад обирає самостійно процедури моніторингу – зовнішніми екзаменаторами, академічної інфраструктурою (The Academic Infrastructure), зовнішньою перевіркою з Агентства із забезпечення якості вищої освіти [9].

Агентство із забезпечення якості вищої освіти використовує різні методи зовнішнього моніторингу з метою відображення відмінностей у системі вищої освіти в країнах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії (див. табл. 3) [8; 9].

Таблиця 3

Зміст зовнішнього моніторингу якості освіти у Великій Британії (інституційний рівень)

Регіон	Об'єкти моніторингу
Англія і Північна Ірландія	Перевірка внутрішньої системи оцінки якості, вивчення механізмів її дії на дисциплінарному рівні й забезпечення якості освітніх програм. Перевірка відбувається раз на шість років
Шотландія	Перевірка пріоритетів освітньої політики й діяльності у вищих навчальних закладах і коледжах з метою підвищення якості освіти студентів. Перевірка відбувається раз на чотири роки
Уельс	Перевірка внутрішньої системи оцінки якості, вивчення механізмів її дії на практиці через тематичні блоки. Перевірка відбувається раз на шість років
Загальна перевірка (окрім Шотландії)	Вивчення ефективності роботи інституту щодо видачі дипломів, гарантії стандартів і якості програм, які були запропоновані. Це включає зв'язки на національному, а також на міжнародному рівнях

Як бачимо, моніторинг якості освіти проводиться з урахуванням міжнародних стандартів, що спричинено визнанням професійної кваліфікації на міжнародному ринку праці.

Внутрішній моніторинг якості освіти проводять фахівці самого навчально-виховного закладу з метою підвищення ефективності адміністрування, активізації навчально-виховної діяльності, проведення науково-дослідної роботи тощо. Відомо, що університети й коледжі Великої Британії є автономними, і тому вони самі відповідають за підтримку освітніх стандартів і якість освіти, які надають. Як правило, в кожному навчальному закладі існує правління або рада, що підтримується комітетами і відповідає за конкретну роботу. Пропонуємо схему, яка унаочнює структуру внутрішнього моніторингу якості освіти на інституційному рівні (див. рис. 1) [9].

Як бачимо, вищі навчальні заклади звертаються до зовнішніх екзаменаторів, які є незалежними й допомагають провести моніторинг якості освіти та визначити міжнародні освітні стандарти в контексті інтернаціоналізації європейського освітнього простору.



Рис. 1. Структура внутрішнього моніторингу якості освіти на інституційному рівні

Висновки. Проведений аналіз досліджуваної проблеми дозволяє визначити сутність моніторингу якості освіти в контексті інтернаціоналізації; схарактеризувати зміст діяльності міжнародних організацій і агентств на національному й міжнародному рівнях; проаналізувати досвід Великої Британії щодо моніторингу якості освіти в контексті інтернаціоналізації європейського освітнього простору.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати вивчення механізмів та інструментів моніторингу якості освіти на національному рівні у вищих навчальних закладах Великої Британії в контексті інтернаціоналізації національного освітнього простору.

Література

1. Горб В. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В. Горб // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 10–14.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К. В.С, 2004. – С. 28.
4. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – № 3. – С. 3–9.
5. Пустовіт Л. Словник іншомовних слів / Л. Пустовіт, О. Скопненко, Г. Скута, Т. Цимбалюк. – К. : Довіра, УНВЦ "Рідна мова", 2000. – 1017 с.
6. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.
7. International Standard Classification of Education [Електронний ресурс]. – ISCED. – UNESCO, 1997. – 42 р. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/education>. – Назва з екрана.
8. Learning Counts [Електронний ресурс] // International Seminar on Assessing and Improving Quality Learning for All. – 2008. – 8 р. – Режим доступу: <http://www.learningcounts.org>. – Назва з екрана.
9. Quality assurance in UK higher education: a guide for international readers [Електронний ресурс]. – QAA. – 2005. – 33 р. – Режим доступу: www.qaa.ac.uk. – Назва з екрана.
10. UNESCO / Council of Europe, 2001 Globalization and the Market in Higher Education : Quality, Accreditation and Qualifications. UNESCO / Economica. – Paris, France. 2002. – P. 18–26.
11. Webster's New Twentieth Century Dictionary of the English Language. – William Collins Publishers, inc. – 1979. – P. 1160–1161.

НАШІ АВТОРИ

1. **Авшенюк Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
2. **Александрова Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри іноземних мов факультету Міжнародної економіки та менеджменту, аспірант кафедри педагогіки та психології ДВНЗ "Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана".
3. **Багаліка Тетяна Михайлівна**, старший викладач Інституту управління державної охорони України, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
4. **Бараненкова Наталія Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент Чернігівського державного технологічного університету.
5. **Бєлікова Наталія Олександрівна**, доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальних комунікацій і реабілітації Луцького інституту розвитку людини Університету "Україна".
6. **Борисенко Валентина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Чернігівського державного інституту економіки та управління.
7. **Борисенко Денис Володимирович**, асистент кафедри технологій і дизайну, аспірант Української інженерно-педагогічної академії.
8. **Вертегел Вікторія Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ.
9. **Гагіна Наталія Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки і управління.
10. **Голуб Тетяна Петрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".
11. **Гребеник Юлія Сергіївна**, викладач кафедри іноземних мов, аспірантка Сумського базового медичного коледжу.
12. **Гриник Богдана Степанівна**, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри терапевтичної стоматології ТзОВ "Львівський медичний інститут".
13. **Грітченко Тетяна Яківна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
14. **Дишко Олеся Леонідівна**, асистент кафедри туризму Луцького інституту розвитку людини Університету "Україна".
15. **Дуброва Світлана Володимирівна**, аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди".
16. **Житєньова Наталія Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
17. **Заблоцька Любов Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
18. **Зубехіна Тетяна Василівна**, асистент кафедри туризму Луцького інституту розвитку людини Університету "Україна".
19. **Іванова Ірина Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Черкаського інституту банківської справи Університету банківської справи НБУ м. Київ.
20. **Лось Олена Вікторівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки та управління.
21. **Махінов Віктор Миколайович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов та методики їх викладання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
22. **Мачача Юлія Миколаївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
23. **Мерзлякова Олена Леонідівна**, кандидат психологічних наук, молодший науковий співробітник відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
24. **Нагач Марина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
25. **Настрадін Володимир Петрович**, кандидат технічних наук, професор, заступник директора з навчально-наукової роботи Інституту Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Наход Світлана Анатоліївна**, аспірантка Дніпропетровського університету імені А. Нобеля.

27. **Новгородська Юлія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
28. **Олефіренко Надія Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
29. **Пилипів Ольга Григорівна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, ТзОВ "Львівський медичний інститут".
30. **Поперечна Леся Юріївна**, викладач кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
31. **Постригач Надія Олегівна**, кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
32. **Реброва Олена Євгеніївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
33. **Романишин Юлія Любомирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.
34. **Рябокінь Сергій Іванович**, директор Красноградського коледжу Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
35. **Сгадова Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології, ДВНЗ "Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана".
36. **Сирай Інна**, аспірантка Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
37. **Семигінівська Тетяна Григорівна**, старший викладач кафедри англійської філології і перекладу Національного авіаційного університету.
38. **Татаринцева Ніна Євгеніївна**, доктор педагогічних наук, професор факультету педагогіки і практичної психології Південного федерального університету (Росія).
39. **Ульянова В. С.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя факультету іноземної філології та музичного мистецтва Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
40. **Хомік Оксана Миколаївна**, асистент кафедри інформаційних технологій та економічних теорій Луцького інституту розвитку людини Університету "Україна".
41. **Цвєткова Ганна Георгіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету.
42. **Чернякова Жанна Юріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) **Короткі анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhyn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми)

автор (співавтори) статті

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" 201__р.

Підпис