

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Сумська обласна державна адміністрація
Інститут педагогіки НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Курський державний університет (Росія)
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН

Матеріали Міжнародної
науково-практичної конференції

4–5 березня 2014 року

Том 1

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2014

УДК 378:005.591.6(082)

ББК 74.584я43

I 66

*Рекомендовано до друку вченою радою Сумського державного
педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 8 від 24.02.2014 р.)*

Редакційна колегія:

Ю. А. Картава – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;
С. М. Кондратюк – кандидат педагогічних наук, доцент;
Н. В. Кочубей – доктор філософських наук, професор;
С. Б. Кузікова – доктор психологічних наук, професор;
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор;
Т. Б. Тарасова – кандидат психологічних наук, доцент;
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (4–5 березня 2014 року, м. Суми). – Частина 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 316 с.

ISBN 978-966-698-171-7 (повне зібрання)

ISBN 978-966-698-172-4 (том 1)

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін».

У частині першій матеріалів конференції розглядаються філософські та методологічні засади інноваційного розвитку вищої освіти; стратегії інноваційного розвитку вищої освіти в Україні та в світі; проблеми організаційно-педагогічного забезпечення інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та у світі; управління інноваційним розвитком вищої освіти в глобальному та національному контекстах; психологічні основи інноваційного розвитку вищої освіти.

УДК 378:005.591.6(082)

ББК 74.584я43

РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Л. В. Андрейко

ДВНЗ «Українська академія банківської справи НБУ»

STUDENT-CENTERED LEARNING: REASONS FOR SUCCESS

Current developments in higher education call for innovative actions. New information and communication technologies are becoming more and more integrated in the higher education provision. One of the examples of true educational innovation is the student-centered design and practices that are rapidly making their way into colleges and universities in both classrooms and e-learning environments.

Background

Student-centered learning is an approach to education, which aims at overcoming some of the problems inherent to more traditional forms of education by focusing on the learner and their needs, rather than being centered around the teacher's input. Traditionally instructors focus on what they do, and not on what the students are learning. This emphasis on what instructors do often leads to students who are passive learners and who do not take responsibility for their own learning. Educators call this traditional method, «instructor-centered teaching». In contrast «learner-centered teaching» occurs when instructors focus on student learning.

The main idea behind the practice is that learning is the most meaningful when topics are relevant to the students' lives, needs and interests and when the students themselves are actively engaged in creating, understanding and connecting to knowledge. The students will have a higher motivation to learn when they feel they have a real stake in their own learning. Instead of the teacher being the sole, infallible source of information, then, the teacher *shares* control of the classroom and the students are allowed to explore, experiment and discover on their own. The students do not just memorize information, but they are allowed to work with and use the information alone or with the peers. Their diverse thoughts and perspectives are a necessary input to every class. The students are given choices and are included in the decision-making processes of the classroom. The focus in these classrooms is on options, rather than uniformity. Essentially, «the learners are treated as co-creators in the learning process, as the individuals with ideas and issues that deserve attention and consideration».

The advantages of Learner-centered teaching over Instructor-centered teaching

Strong, research evidence exists to support the implementation of learner-centered approaches instead of instructor-centered approaches (P. Alexander, P. Blumberg, L. Jones, P. Murphy, W. D. Johnson, S. Coffman, M. Weimer, R. Wright and others). P. Blumberg summarizes the following five domains:

1. The knowledge base. The conclusive result of decades of research on knowledge base is that what a person already knows largely determines what new information he attends to, how he organizes and represents new information, and how he filters new experiences, and even what he determines to be important or relevant.

2. Strategic processing and executive control. The ability to reflect on and regulate one's thoughts and behaviors is an essential aspect of learning. The successful students are actively involved in their own learning, monitor their thinking, think about their learning, and assume responsibility for their own learning.

3. Motivation and affect. The benefits of learner-centered education include increased motivation for learning and greater satisfaction with school; both of these outcomes lead to greater achievement.

4. Development and individual differences. The individuals progress through various common stages of development, influenced by both inherited and environmental factors. Depending on the context or task, changes in how people think, believe, or behave are dependent on a combination of one's inherited abilities, stages of development, individual differences, capabilities, experiences and environmental conditions.

5. Situation or context. Theories of learning that highlight the roles of active engagement and social interaction in the students' own construction of knowledge strongly support this learner-centered paradigm. Learning is a social process. Many environmental factors including how the instructor teaches and how actively engaged the student is in the learning process positively or negatively influence how much and what the students learn [1].

The teacher's role

The students can't be «taught» – they can only be helped to learn. In a student-centered classroom, the teacher's role is to help and encourage the students to develop their skills, but without relinquishing our more traditional role as a source of information, advice and knowledge. The teachers are the ones who make decisions on how the work should be divided into manageable chunks and build on each other in a graded manner. Also, they set the deadlines for the completion of each component as timing is an important factor and the majority of the students do not have well-developed time-management skills. Teachers are also «counsellors» as they constantly provide feedback and advice on the section of the work that the

students have completed, within and outside class. They give feedback on various aspects of the students' work, such as its content, organisation, grammar and vocabulary. Last but not least, they are «facilitators». They provide opportunities for guided-practice in class for the skills that the students will employ outside class, individually. They introduce research techniques and methods and give information on certain aspects of writing research projects.

As L. Jones mentions: «At different times in a lesson, our role may change as the lesson moves from teacher-led to student-centered and back again. We're responsible for helping students work independently, monitoring them while they're working together and giving them feedback afterward. In a whole-class activity, the students and the teacher interact and the students accept the authority of the teacher as their manager. When working together, the students will be responsible for their own behavior and learning while the teacher walks around the classroom monitoring» [2, 25].

The success of this practice at colleges and universities around the world indicates that by adapting a more student-oriented approach to education, the students will enjoy more positive learning experience which will likely help them develop greater passion for learning and lead to more success in their learning endeavours. As well, this approach involves the students in their overall education, creating a proactive involvement in learning.

REFERENCES

1. Blumberg R. Developing Lerner-Centered Teaching [Електронний ресурс] / R. Blumberg. – Режим доступу : http://www.usciences.edu/teaching/learner-centered/Blumberg_Developing_Learner_Centered_Teaching.pdf [2007].
2. Jones L. The Student-Centered Classroom [Електронний ресурс] / L. Jones. – Cambridge University Press, 2007 – 41p. – Режим доступу : http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Jones-Student-Centered.pdf.

Н. Л. Голубкова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПАРТНЕРСТВА ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ (Американський досвід)

Процеси глобалізації, що торкаються всіх сфер життя сучасного суспільства, вимагають активізації створення сприятливих умов для особистісного гармонійного розвитку кожної людини. Високі досягнення світової науки та технологій у кінці XX – на початку XXI ст. ставлять перед школою завдання формування компетентних громадян, які готові до життєдіяльності в економічному просторі, ґрунтованому на знаннях. Отже, озброєння учнів знаннями, навичками й уміннями, що є необхідними для вирішення складних проблем економічного, полікультурного та

соціального характеру, набули особливої актуальності в епоху інформаційного суспільства. У цих умовах розширюється й набуває нового соціального значення роль учителя, професійна діяльність якого спрямована не лише на навчання та виховання дітей, але й на розвиток ефективних відносин між учасниками навчально-виховного процесу.

Провідний американський теоретик освіти Т. С. Попкевіц, характеризуючи нові компетенції вчителя ХХІ-го століття, констатує, що вчитель: а) «навчає» дитину; б) «співпрацює» з батьками; в) надає можливості громаді «висловлюватися та ставити свої вимоги» [5, 126].

Відповідно до такого визначення ролі вчителя молоді спеціалісти повинні не лише отримати знання з тих дисциплін психолого-педагогічного циклу, які вони будуть викладати, але й розвинути навички співпраці з батьками учнів і громадами. Практика американської школи та дослідження американських учених доводять важливість озброєння студентів педагогічних коледжів і університетів США не лише академічними знаннями психолого-педагогічного спрямування, але й формування в них навичок і вмінь необхідних для ефективного запровадження партнерства школи, сім'ї та громади (ПШСГ), що розглядається як дієвий засіб реформування шкільництва й підвищення якості освіти школярів.

Питання професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ США до налагодження ефективної співпраці із сім'ями учнів, членами громад та організаціями й установами, що розташовані на теренах громад, стали предметом дослідження цілої низки авторитетних американських науковців, які присвятили значну кількість своїх розвідок проблемам запровадження, розвитку й функціонування ПШСГ. Найбільш ґрунтовними дослідженнями зазначеної проблеми є праці Н. Ф. Чавкін, Д. Л. Вілліамза, Л. Дарлінг-Хаммонд, Дж. Л. Епштайн, М. Дж. Сандерс, Л. А. Кларк, Д. Еванс-Шиллінг, метою яких є переосмислення ролі й завдань педагогічних ВНЗ у професійному становленні вчителів загальноосвітніх шкіл.

Визнання на національному рівні актуальності запровадження ПШСГ заохочує науковців і викладачів педагогічних ВНЗ замислитися над удосконаленням навчальних програм підготовки спеціалістів до роботи в умовах партнерства, а також до впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх працівників шкіл. Вони ставлять за мету надати своїм студентам широке коло знань про технології запровадження ПШСГ, а також сформувані навички й уміння необхідні для ефективної праці в таких умовах.

Аналіз наукових розвідок американських дослідників показує, що в 90-х роках ХХ-го століття професори та викладачі багатьох педагогічних ВНЗ

активно почали долучатися до внесення позитивних змін у навчальні програми своїх закладів, а саме: почали розробляти академічні курси щодо ПШСГ, включили вивчення й аналіз джерел із зазначених питань до існуючих курсів з педагогіки, психології, соціології та соціальної роботи. Так, наприклад, А. Б. Бермудез і Й. Н. Педрон розробили спеціальний курс для студентів-випускників університету Хьюстон-Клеа Лейк, який присвячений технологіям налагодження спілкування між учителями школи та іспаномовними сім'ями учнів [1]. Д. Еванс-Шиллінг з Каліфорнійського державного університету Фресно розробила практичний курс, у якому розглядаються новітні технології впровадження співпраці школи та сім'ї [3].

Дж. Л. Епштайн і М. Дж. Сандерс слушно констатують, що в університеті Джорджії М. Алексахт-Снайдер та її колеги розробили й ініціювали читання курсу, що розрахований на 45 годин і присвячений проблемам освіти дітей раннього віку, включивши питання запровадження ефективних відносин із сім'ями й громадами. Вони також інтегрували питання партнерства в інші академічні курси та практику студентів у школі. В університеті Північної Кароліни – Грінсборо вивчення й обговорення проблем ПШСГ були включені до таких існуючих там навчальних курсів, як Лідерство в освіті та Основи культури [3, 85].

Таким чином, на основі вищевикладеного можемо зробити висновок, що задоволення вимог сучасного американського суспільства щодо запровадження ПШСГ, як потужного важеля реформування освіти країни, зміст програм професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ країни ускладнюється, а саме, а) до них додаються нові навчальні курси; б) існуючі курси збагачується новими темами, що присвячені формам і методам запровадження співпраці з сім'ями та громадами, що сприяє покращенню якості знань майбутніх учителів, підготовка яких на сучасному етапі є пріоритетним напрямом освітньої політики уряду США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bermudez A. B. University-school collaboration that increases minority parent involvement / A. B. Bermudez, Y. N. Padron // *Educational Horizons*. – 1988. – Vol. 66. – № 1. – P. 83–86.
2. Epstein J. L. Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships / J. L. Epstein, M. G. Sanders // *Peabody Journal of Education*. – 2006. – Vol. 81. – № 2. – P. 81–120.
3. Evans-Shilling D. Preparing educators for family involvement: Reflection, research, and renewal / D. Evans-Shilling // *Forum of Education*. – 1996. – Vol. 51. – № 1 – P. 35–46.
4. Morris V. G. Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education / V. G. Morris, S. I. Taylor // *Teaching and Teacher Education*. – 1998. – Vol. 14. – № 2. – P. 219–231.

5. Popkewitz T. S. Pacts / partnerships and governing the parent and child / T. S. Popkewitz // Current Issues in Comparative Education. – May, 2001. – Vol. 3. – № 2. – P. 122–130.

Dobrochna Hildebrandt-Wypych

Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

SHAPING CIVIC ENGAGEMENT IN HIGHER EDUCATION – CONTROVERSIES OVER THE MORAL AND POLITICAL RESPONSIBILITY OF THE UNIVERSITY

The starting point of the discussion on the moral and political responsibility of the University could be the very concept of political neutrality of the university. The traditional role of the university was associated with creating space for the objective inquiry and the transmission of verifiable knowledge. The pragmatic sense of its «institutional neutrality» was «to protect the university from outside interference, for if colleges and universities acted overtly as political agents they would then be vulnerable to political counterattack by more powerful interests» [5, 10]. The idea of political neutrality of the university is also based on the conviction that politically engaged higher education can turn into indoctrination and the practice of forcing narrowly defined interests. These doubts were neatly formulated by Derek Bok as follows: «Once universities begin to stray beyond the domain of their immediate institutional interests into the larger pastures of public policy, they are likely to make mistakes, display a self-interested bias, and thereby speak to national issues in a manner unbecoming an institution supposedly dedicated to objective analysis of the highest quality» [1, 263].

However, there are serious doubts about the actual neutral position of the university, especially in the light of such critical event as unjust wars, political unrest, various form of social injustice or negative impact of dominant ideologies (e.g. the ambivalent economic and social consequences of the neoliberal ideology). Can the academic community (both teachers and students) remain neutral with regard to this type of socially and politically traumatic events? Or does the neutrality requirement function as a «smokescreen» to hide the motives of power? The key question is – as R. Simon puts it – «Do claims of neutrality function only ideologically as a covert disguise for a hidden agenda of promoting the conservative values of the dominant and powerful?» [5, 11]. The argument of those who stand in defense of the university's political neutrality stress that its not the total value neutrality, but the critical neutrality, based on the ideal of impartiality, rational discussion and hearing the arguments of both sides of the conflict. In this regard university should not be perceived «as being agents of particular causes but as centers of critical discussion, scholarship and

examination» [6, 103]. On the other hand though, the traditional belief in the impartiality, objectivity and truth of the scientific considerations may prevent the academic community from noticing and discussing the cultural, socioeconomic and historical contexts of defining all those concepts.

The aim of the text is to introduce a discussion on the university's obligation to engage in social and political issues, even under the threat of weakening the alleged neutrality. The main research question is: Has the current model of meritocratic and commercialized University suppose to resign from any «explicit efforts to shape the moral and civic lives of students» [7]?

One of the serious costs of the increasing commercialization of university is the progressive dominance of marketplace values. Coupling of the world of economy with the life of the university has important consequences for the academic community. The market orientation overshadows the significant moral sense of higher education. Support students in character-building and learning such virtues as righteousness, justice, fidelity, friendship, and moral courage. Commercialization of the university threatens the integral task of the university «to prepare their students to grapple with the moral dilemmas they will face in their personal and professional lives» [2, 109]. Ethical considerations, integrated into university curriculum and discussed within the academic community of teachers and students, may sound unconvincing, if the university keeps compromising its own moral rules in order to be financially successful. Acting primarily for profit and seeking financial advantages may endanger «the conscientiousness of the faculty, or the moral education of students, or the trust of the public» [2, 118].

One of the most important fields of civic action is the University's cooperation with the local community. Those activities should primarily focus on actions against social inequalities. Voluntary service programs, including such activities as tutoring underprivileged children or organizing recreation for poor not only constitute the basis for moral education, but also support personal and professional development of students [1, 239]. Despite the huge importance of civic engagement in youth for the durability of democracy, the dominance of the «private investment» over public good can undermine the ideal of selfless help. The increase in client-driven and competitive organization of university education influences students' choices. In spite of being an equity-oriented, individual choice becomes «pseudodemocratic because it does not recognize the bonds of community and civic solidarity that have made modern democracy – for all its current limitations – possible» [4].

University should institutionally engage in fostering civic activities that would enhance young adults' opportunities for political socialization. There is evidence that civic-oriented activities (including service-learning projects,

voluntary work for the community, preferably connected with the student's field of study, as well as open discussions and debates on controversial social and political issues) increase students future civic engagement. Joseph Kahne and Ellen Middaugh [3], in their inspiring analysis of «the civic opportunity gap» among high school students, point out to the importance of engaging all students (and not only to those, who are most affluent and socioeconomically privileged) and into civic project and incorporate civic activities in secondary school curriculum. Their remark on the need for a widespread dissemination of «freshman projects where they [the students] were given support to identify and study a «clear, present, and compelling» civic or political issue» [3, 49] appears adequate also in relation to higher education. University, together with other educational institutions, plays a pivotal role «in shaping expectations and dispositions relative to civic participation» [7, 17].

REFERENCES

1. Bok D. Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University / D. Bok. – Harvard College, 1982.
2. Bok D. Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education / D. Bok. – Princeton University Press, 2003.
3. Kahne J. Democracy for Some. The Civic Opportunity Gap in High School / J. Kahne, E. Middaugh. – Vanderbilt University Press, 2009.
4. Morrow R. A. Foreword – Critical Theory, Globalization, and Higher Education: Political Economy and the Cul-de-Sac of the Postmodernist Cultural Turn / R. A. Morrow // The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas ; ed. R. A. Rhoads, C. A. – Torres : Stanford University Press, 2006.
5. Simon R. L. Neutrality and the Academic Ethic / R. L. Simon. – Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1994.
6. Simon R. L. Neutrality, Politicization and the Curriculum / R. L. Simon // An Ethical Education: Community and Morality in the Multicultural University ; ed. M. N. S. Sellers. – Berg Publishers, 1994. – P. 89–106.
7. Torres C. A. Introduction: Globalization and Higher Education in Americas / C. A. Torres, R. A. Rhoads // The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas ; ed. R. A. Rhoads, C. A. Torres. – Stanford University Press, 2006.

Т. М. Дегтяренко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ДО МЕТОДОЛОГІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН ВИЩОЇ ОСВІТИ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ У СВІТЛІ МЕТОДОЛОГІЇ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства в процесі побудові нової гуманістичної парадигми спеціальної освіти складаються передумови для розширення предметної галузі спеціальної педагогіки. Відповідно до динаміки суспільних потреб, визначаються підстави й напрями парадигмального розвитку спеціальної педагогіки, зокрема визначаються варіа-

тивні форми надання освітніх, у тому числі й корекційно-реабілітаційних, послуг особам з інвалідністю та/або з психофізичними порушеннями.

У той самий час потужний розвиток сучасних напрямів і форм допомоги особам з інвалідністю та/або з психофізичними порушеннями, обумовив низку протиріч у практиці допомоги. До фактів, які обумовлюють ці суперечності можна віднести протиріччя, що склались у:

- теорії та методології спеціальної освіти: між запитами суспільства щодо реалізації варіативності надання освітніх, у тому числі й корекційно-реабілітаційних, послуг особам з особливими освітніми потребами та відсутністю в спеціальній педагогіці фундаментальних досліджень із визначення моделей допомоги особам з інвалідністю та/або з психофізичними порушеннями на рівні регіону, що об'єднують зусилля різних галузей соціальної сфери. Варто зауважити, що фундаментальні та прикладні дослідження з цієї тематики переважно висвітлюють суто вузьковідомчі наукові підходи до вирішення проблеми, у свою чергу, відсутність міжгалузевої інтеграції результатів наукового пошуку обмежує можливість їх міжгалузевої екстраполяції;

- нормативній базі: між визнанням значимості дефектологічної допомоги, що надається фахівцями з відповідною підготовкою (учителями-дефектологами, асистентами-дефектолога) та введенням посад цих працівників до штатного розкладу навчальних закладів, у яких перебувають особи з інвалідністю та/або з психофізичними порушеннями. Проведений аналіз довідника професій працівників соціальної сфери показав, що до переліку посад включено професії вчителя-дефектолога, асистента-дефектолога та визначено кваліфікаційні характеристики кожної з них, але аналіз штатних розкладів спеціальних закладів показав, що під час їх складання, навіть у документах, які вийшли останнім часом, введення посад асистента-дефектолога не передбачено; не передбачено в нормативних документах і введення посад увчителя-дефектолога й асистента дефектолога до штатних розкладів навчальних закладів, які мають здійснювати інклюзивну освіту;

- практиці допомоги

- 1) у кадровій політиці: між необхідністю формування штату навчальних закладів системи спеціальної освіти працівниками з дефектологічною підготовкою та недостатньою кількістю підготовлених спеціалістів зазначеного напрямку підготовки;

- 2) у системі підготовки кадрів: аналіз системи підготовки фахівців дозволив виявити, що підготовка кадрів дефектологічного профілю у вищих навчальних закладах не задовольняє потреб практики: а) система

освіти постійно відчуває дефіцит кадрів із дефектологічною підготовкою; б) відсутня підготовка за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст» фахівців за напрямом підготовки «Корекційна освіта», в) обмеження автономії вищих навчальних закладів, зокрема, їх маркетингової стратегії як у обсягах підготовки кадрів, так і у визначенні поєднань спеціальностей і спеціалізацій негативно впливає на вирішення цих питань. Через невирішеність зазначених проблем виникає дефіцит у кадрах з відповідною підготовкою на ринку праці.

У процесі проведення фундаментального дослідження ми дійшли висновку, що якість корекційно-реабілітаційної допомоги залежатиме від швидкості подолання проблеми кадрових деформацій. До однієї з них варто віднести низькі показники забезпечення закладів кадрами з дефектологічною підготовкою. У процесі реалізації кадрової політики в соціальній сфері слід змінити недосконалу систему добору кадрів: регулярно здійснювати моніторинг реалізації кадрової політики в системі корекційно-реабілітаційної допомоги, зокрема із забезпечення кадрами з дефектологічною підготовкою; дотримуватися раціональності в доборі й розстановці кадрів; своєчасно формувати первинний професійний потенціал практичних працівників зазначених вище професій у системі вищої освіти. Вочевидь, кадрову стратегію та кадрову політику має бути визначено як інструмент оптимізації корекційно-реабілітаційної діяльності в цілому.

Таким чином, у процесі побудови нової гуманістичної парадигми спеціальної освіти предметом досліджень спеціальної педагогіки стала методологія корекційно-реабілітаційної діяльності, що охоплює всі галузі соціальної сфери та є основою для перебудови системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам з інвалідністю та/або з психофізичними порушеннями на рівні регіону. У контексті методології корекційно-реабілітаційної діяльності має бути передбачено обґрунтування та розробку методології інноваційних змін вищої освіти в національному просторі. Це в цілому буде сприяти вдосконаленню методологічних засад формування й реалізації кадрової політики в системі корекційно-реабілітаційної допомоги, зокрема одного з її напрямів – забезпечення кадрового потенціалу.

Отже, для подальших наукових досліджень перспективними є питання пошуку шляхів вирішення суперечностей між потребами практики корекційно-реабілітаційної допомоги (зокрема створення умов для впровадження спеціальної, інтегрованої та інклюзивної освіти) та існуючою практикою підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах.

ІНТЕРНЕТ-ДОСЛІДЖЕННЯ: ПРОБЛЕМИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ І ТИПОЛОГІЯ МЕТОДІВ

На сьогоднішній день мережа Інтернет стала невід'ємною частиною життя практично кожної людини на планеті. Робота, відпочинок, спілкування з друзями, створення різноманітних проектів, арт-дизайн тощо в Інтернеті дозволяють людині реалізувати свій творчий потенціал, проявити свої таланти та здібності, знайти друзів, поспілкуватися з рідними, бути в центрі останніх подій тощо.

В останні десятиліття для проведення наукових досліджень стали широко використовувати інтернет-технології. Зростання кількості інтернет-досліджень на фоні стрімкого розвитку технологічної сфери викликає методологічні запити, а сам характер взаємодії між науковими дослідженнями й інформаційно-комунікаційними технологіями залишається не з'ясованим.

У дослідженнях феномену Інтернету, більшість авторів зупиняються на проблемі взаємовідносин між мережею Інтернет і сучасним суспільством, особливостями соціального, економічного, ідеологічного, культурного та психологічного впливу мережі на соціальні відносини й особистість зокрема.

У провідних країнах світу США, Великій Британії, Німеччині, Росії, Китаї, Японії, Індії, Канаді, Австралії та ін. створені мережі спеціальних науково-дослідних центрів, спільнот, фондів, товариств, громадських організацій, що займаються вивченням інтернет-мереж, інтернет-спілкування, інтернет-безпеки, інтернет-спільнот, інтернет-культури, соціології Інтернету тощо.

Під дослідженнями за допомогою Інтернету розуміють пізнавальну діяльність людини за допомогою інтернет-технологій або мережі інфраструктури Інтернет для проведення наукових досліджень. Можна стверджувати, що Інтернет став предметним полем, відкритим середовищем для синергетичної взаємодії та конвергенції різноманітних підходів і методів наукового пізнання; настав момент для рефлексивного розуміння технологічного артефакту мережі Інтернет, яка надає нові можливості наукового пошуку.

Поняття «інтернет-дослідження» (Internet mediated Research) означає дослідження за допомогою Інтернету, або дослідження опосередковані інтернет-технологіями. Поняття «інтернет-дослідження» не є загальноприйнятим і визначеним в академічному плані, воно є комплексним терміном, який описує різноманітні галузі досліджень у соціальних і гуманітарних науках, а також різноманітні методологічні парадигми, дослідницькі методи й

широкий спектр дослідницьких цифрових об'єктів. Одним із головних напрямів визначення й концептуалізації «інтернет-досліджень» є визначення та вивчення міждисциплінарної площини в точці зіткнення сфер «електронної соціальної науки» й «цифрової гуманітарної науки» [3, 14–16].

З одного боку, якщо розглядати «електронну соціальну науку» в цілому, то з виникненням електронної соціології відбувається перенесення методології соціальних досліджень у сферу інформаційно-комунікаційних технологій і кіберінфраструктури з використанням властивих останній інструментами й методами: візуалізація, обчислення, дигіталізація, перенесення, віртуалізація та ін. Електронна соціологія, таким чином, являє собою розширення сфери соціальної науки за допомогою Grid-комп'ютингу та інтернет-технологій, пов'язаних зі збором, обробкою, інтеграцією, трансляцією, розповсюдженням і зберіганням соціальних даних та інформації. З іншого боку електронну соціальну науку можна розуміти як дисципліну, метою якої є вивчення процесів трансформації соціальної науки (соціології) під дією інформаційно-комунікаційних технологій і кіберструктур. Електронна соціальна наука – це галузь використання розподілених цифрових технологій нового покоління в дослідженні соціальної реальності.

Друга складова «інтернет-досліджень» – цифрові гуманітарні науки, що являють собою галузь застосування нових інформаційних технологій у якості допоміжного засобу для підтримки гуманітарних наук, створена з метою зберігання, реконструкції, передачі й інтегрування знань людей. Цифрові гуманітарні науки є поняттям для означення широкої сфери практик зі створення, використання та інтерпретації нових цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій у гуманітарних науках [2, 94].

Сучасні інформаційні й комунікаційні технології дозволяють достатньо ефективно взаємодіяти вченим із багатьох установ та організацій і різноманітних дисциплін, проводячи для цього розробку, проектування, впровадження й оцінку проектів у галузі інтернет-досліджень.

Класифікація методів інтернет-досліджень може проводитися за різноманітними засновками, включаючи й найбільш поширені типологізації досліджень: фундаментальні й прикладні, кількісні та якісні, первинні й вторинні, стереотипні й пошукові, унікальні й комплексні тощо. Напрями наукових методів інтернет-досліджень розрізняються походженням, домінуючою дослідницькою практикою, технікою та технологією, науковими процесами, об'єктами, середовищем і результатами дослідження, ступенем актуальності й інновацій. На сьогоднішній день сформувалося чотири групи методів інтернет-досліджень: он-лайнкові, цифрові, інструментально-сервісні та комунікаційні методи:

1) он-лайніві методи дослідження – це традиційні методи збору даних, адаптовані для використання в Інтернеті за допомогою таких інструментів як електронна пошта, веб-сайти та різноманітні програмні пакети. Первинні он-лайніві методи є способом збору даних, а вторинні – їх переробки. У контексті Інтернету первинні дослідження відбуваються в процесі використання Інтернету як інструменту для рекрутингу учасників, управління матеріалами й збору відповідей. Вторинні дослідження мають місце під час доступу до відкритої мережевої інформації, за допомогою таких джерел, як бази та ресурси. Таким чином, он-лайніві методи – це опосередковані комп’ютером методи збору даних, що застосовуються в он-лайн середовищі;

2) цифрові методи інтернет-дослідження володіють унікальними характеристиками, оскільки дозволяють вивчати «первинні цифрові об’єкти», які за своєю сутністю є нестабільними об’єктами дослідження. До «первинних цифрових об’єктів» можуть бути залучені посилання, гіперпосилання, дерева, теги, пошта, коментарі, IP-адреси, URL та ін. Їх нестабільність часто виражається в термінах ефемерності «первинних цифрових об’єктів» і складності, пов’язаної з їхньою гнучкістю;

3) інструментально-сервісні методи включають в себе пошукові методики, комунікаційні техніки, сервіси, платформи, спеціалізоване програмне забезпечення, унікальні інтернет-методи та ін.;

4) комунікаційні методи складаються з інструментів, які підтримують створення співпраці, соціальних мереж (В контакте, Однокласники, Мой мир, Твіттер, Фейсбук та ін.), електронної пошти, блогінгу, твірінгу, веб-семінарів, веб-конференцій та ін. [1, 88–93].

Можна з упевненістю сказати, що інфраструктура мережі Інтернет стає потужним засобом не лише технологічної та технічної, а також методологічної підтримки наукових досліджень. Розробка високоякісних науково-дослідних проектів, які використовують інтернет-прикладки й інтернет-інструменти для вивчення різноманітних явищ у мережевому режимі стає динамічно прогресуючою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавлева Е. Ю. К типологии методов интернет-исследования / Е. Ю. Журавлева // Вопросы философии. – 2013. – №5. – С. 84–94.
2. Журавлева Е. Ю. Современные модели развития гуманитарных наук в цифровой среде / Е. Ю. Журавлева // Вопросы философии. – 2011. – №5. – С. 91–98.
3. Rogers R. The End of the Virtual: Digital Methods / R. Rogers // Amsterdam University Press. – 2009. – №3. – P. 1–25.

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ІННОВАЦІЙ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сучасний етап модернізації системи освіти характеризується посиленням уваги до особистості, спрямуванням зусиль педагогів на розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу. Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання майбутнього фахівця. Нагальною потребою національного розвитку професійності майбутніх фахівців є здійснення вагомих досліджень з методології вищої освіти як важливого наукового завдання. Саме методологія освіти обґрунтовує мету, завдання професійної підготовки майбутнього фахівця, визначає її зміст, на якому будується тип культури суспільства, формується нова українська освічена нація. Насамперед, такі зміни пов'язані із системними трансформаціями в національній галузі, реалізацією ідей гуманістичної педагогіки, впровадженням нової освітньої парадигми, з переходом на новий зміст і структуру вищої освіти, з уведенням нових державних освітніх стандартів, розбудовою вищої школи на інноваційних засадах. Успішність модернізацій цих процесів, ініційованих на державному рівні, значною мірою визначається підготовленістю фахівців до розбудови національної системи освіти на гуманістичних і демократичних засадах.

Для освіти, особливо вітчизняної, термін «інновація» лишається відносно новим. У цьому вбачається одна з причин існування різних його тлумачень. Так, педагогічні інновації розглядаються одними науковцями як процес створення, поширення й використання нових засобів (Т. Бельчева, М. Елькін, Ю. Краснобокий, В. Мішкурова, М. Пашенко, В. Лапін, Є. Огарьов, В. Онушкін), іншими – як результат (продукт) діяльності, процесу створення нового (М. Окса, А. Васильєв, П. Завлін, Л. Буркова).

І. Дичківська стверджує, що є всі підстави розглядати інновацію і як процес, і як продукт (результат). На думку науковця, «інновація – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях» [1, 21]. І. Підласий та А. Підласий зазначають, що інновації – це ідеї та процеси, засоби й результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [2, 3]. Останнім часом все частіше з'являються праці, в яких з тих чи інших позицій

розглядаються проблеми педагогічної аксіології (І. Аносов, О. Барліт, І. Бех, О. Вишневський, В. Волкова, М. Елькін, В. Крижко, І. Мамаєва, В. Молодиченко, Л. Москальова, М. Окса, З. Павлютенкова, Є. Павлютенков, Т. Троїцька та ін.). Більшість авторів, даючи визначення педагогічних (освітніх) інновацій як ключову їх ознаку, називають істотну аксіологічну зміну результатів навчально-виховного процесу, якісне вдосконалення всієї педагогічної системи.

Науковці відзначають, що аналіз інноваційних процесів у національній освіті потребує поглибленого теоретичного розроблення категорій і принципів нового наукового напрямку. Основними складовими освітньої інноватики визнаються теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія); методологія сприйняття, оцінки й інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті; технологія й досвід практичного застосування освітніх інновацій [3, 89]. Під освітньою інновацією прийнято розуміти «новий підхід до організації народної освіти, пов'язаний із вимогами економічного, соціального, політичного й культурного життя народу та реформування на цій основі її теоретико-методологічних засад, концептуальних підходів, структури, створення оригінальних технологій навчання й виховання, методів управління, впровадження у практику наукових досягнень і поширення передового досвіду [2, 210].

Особливого значення набуває вивчення аксіологічного аспекту інновацій у сфері освітнього процесу, оскільки саме тут закладаються методологічні основи функціонування освітнього закладу, формуються нові підходи в практиці освіти, відбувається відбір принципів, засобів, прийомів реалізації в ньому навчально-виховних завдань. Розробка й упровадження аксіологічних освітніх інновацій у школі, ВНЗ тощо, залежать від професіоналізму та аксіосфери педагога. Сучасний етап розвитку педагогічної теорії та практики перебуває в процесі постійних змін. Гостро постає проблема оновлення існуючих знань і впровадження нових технологій викладання відповідно до вимог сьогодення. Саме тут постає значуща роль майбутнього педагога, особливо в процесі реалізації його психологічних, педагогічних, соціальних і громадянських компетентностей. Майбутній учитель, на нашу думку, – це, передусім, хороший педагог, фахівець, громадянин, особистісні якості якого є головним фактором його педагогічного впливу. Саме тому професійний розвиток майбутнього вчителя є, насамперед, результатом формування його як особистості.

Висока вимогливість до особистості майбутнього вчителя та до якості його педагогічної діяльності є важливою умовою виникнення потреби в розвитку й формуванні ціннісних орієнтацій. Адже, особистість педагога –

дієвий фактор формування особистості школяра. Постійний професійний розвиток і самовиховання допомагає виробити активну педагогічну позицію, дозволяє повірити в процес виховання, формує впевненість у суспільній значущості й правильності вибору свого фаху, сформуванати свою систему педагогічних принципів. Бути хорошим педагогом – це означає досконало володіти наукою, майстерністю та мистецтвом навчання й виховання. Виховання в широкому розумінні – це багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення особистості. Усі ці фактори сприяють розвитку в майбутнього педагога внутрішніх мотивацій і гуманістично ціннісних орієнтацій під час роботи з дітьми, з педагогічним колективом, з громадськістю. Його ґрунтовна фахова підготовка передбачає, передусім, його здатність поставати в ролі представника інтересів суспільства й водночас захисника та провідника життєвих інтересів вихованців [3, 260]. Професіоналізм сучасного педагога має опиратися на його громадянську та психологічну компетентності, як складові загальної професійної компетентності. Ця передумова, у свою чергу, формує розвиток соціальної, особистісної та індивідуальної компетентностей спеціаліста. Чим вищий рівень професійних знань, навиків, умінь майбутнього вчителя, тим ефективніший його вплив на виховний процес.

Отже, у комунікативній взаємодії з вихованцями майбутній учитель має бути не лише простим ретранслятором громадянсько-спрямованої аксіологічної інформації, але й сам повинен відповідати вимогам морально-духовної особистості й справжнього громадянина. Саме тоді він виступає як вища цінність у системі ціннісних орієнтацій і установок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. пос. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
3. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізацій: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : Віра інсайт, 2000. – 444 с.
4. Мешков И. М. Что есть ценность? Концепция аксиологического похода в историческом процессе: сущность и структура / И. М. Мешков // Гуманітарні науки. – 2007. – № 2. – С. 135–139.
5. Щуркова Н. Е. Жизнь как базовая ценность системы образования / Н. Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 2011. – № 3. – С. 3–12.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

Реформування української системи освіти, входження України у світовий освітній простір і ухвалення Болонської конвенції ставлять педагогічну науку перед необхідністю розробки стратегії професійної підготовки магістрів інженерно-педагогічної спеціальності за рахунок активного включення ресурсу світового досвіду в галузі вищої освіти й одночасного збереження унікальності вітчизняної академічної культури. Вивчення динаміки теоретичних проблем вищої педагогічної освіти та перспектив її розвитку показало, що як в Україні, Росії, так і на Заході виявляється тенденція усвідомлення необхідності індивідуалізації навчання та практичної підготовки студента, магістранта.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці системи індивідуалізованого підходу до підготовки магістрів.

Теоретичний аналіз досліджень з проблеми індивідуалізації дозволив сформулювати й обґрунтувати таке визначення: індивідуалізація підготовки майбутнього магістра у ВНЗ є динамічним, інтеріорізованим особистістю процесом педагогічної взаємодії, адекватним як індивідуально-освітньому потенціалу магістранта, так і системі соціальних цінностей, вимог і цілей, який забезпечує оволодіння способами пізнання світу, професії й себе для самореалізації в житті та професійній діяльності.

У контексті даного визначення індивідуалізація підготовки майбутнього магістранта в педагогічному вузі характеризується взаємозв'язком зовнішньої та внутрішньої її складових. Зовнішня індивідуалізація – це спрямована дія зовнішнього освітнього простору, що включає адаптацію змісту й форм навчального процесу до індивідуальних особливостей магістранта, надання педагогічної підтримки з метою розвитку його індивідуальності. Внутрішня індивідуалізація – це спрямованість магістранта на розгортання й реалізацію індивідуальних прагнень, вироблення життєвих стратегій, формування індивідуально-професійного стилю діяльності.

Аналіз компонентного складу поняття «індивідуалізація професійної підготовки», проведений у аспекті системного підходу, дозволив усвідомити значення та взаємозв'язок його складових. Зовнішня індивідуалізація сприяє перебуванню системи (суб'єкта) в активному стані одного й того самого рівня, що пов'язаний із поточною зміною елементів, функцій і зв'язків у функціонуючій системі; внутрішня індивідуалізація

приводить до перетворення системи, появи її нової якості, що означає перехід на новий рівень функціонування.

Головна особливість зовнішньої складової індивідуалізації полягає в її зверненості до кожного магістранта; її спрямованість сприяє тому, що зовнішній освітній простір сприймається й освоюється магістрантом. Осмислення, перетворення образів і символіки зовнішнього простору, освоєння отриманої інформації відбувається у внутрішньому просторі особистості, що суб'єктивує професійне становлення. Цілісне сприйняття нової інформації розширює внутрішній простір особистості, наповнює його змістом і сенсом, стає внутрішнім джерелом розвитку. Починається рух, що полягає в реалізації індивідуальності, творчому самовираженні, виробленні життєвих і професійних сенсів, стилю діяльності.

Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх магістрів забезпечується на «внутрішньому» рівні за допомогою внутрішнього особистісного зростання магістранта. Внутрішня індивідуалізація предстає як природний процес якісних змін людини, направлений на реалізацію її унікальної суті. Індивідуалізоване професійне середовище та відповідним чином організований процес навчання стають зовнішніми регуляторами внутрішньої індивідуалізації магістра.

Актуалізація теоретичних і прикладних досліджень з проблеми й аналіз педагогічного досвіду привели до розробки концепції індивідуалізації професійної підготовки магістрів у інженерно-педагогічному вузі, підставою якої є варіативно-рефлексивний підхід. Його сенсовизначальними категоріями є «варіативність» і «рефлексія». Названий підхід відображає взаємозв'язок зовнішньої та внутрішньої складових індивідуалізації в процесі підготовки майбутнього магістра у ВНЗ: зовнішня складова зв'язана з терміном «варіативність»; внутрішня складова – з поняттям «рефлексія».

Перша тенденція, тенденція зовнішньої індивідуалізації, – стосується реалізації ідей варіативності й характеризується сукупністю положень, що визначають здатність системи освіти надавати магістрантам різноманіття повноцінних привабливих варіантів педагогічних освітніх траєкторій, що враховують інтереси магістранта та специфіку майбутньої спеціальності. Дана тенденція реалізується за допомогою розширення спектру освітніх послуг, диверсифікації й оновлення професійної підготовки з урахуванням індивідуалізованих технологій, створення та розвитку моделей індивідуалізації освіти, розробки варіативних індивідуальних завдань, конструювання відмінностей у змісті, рівні засвоєння навчальних програм і темпі навчання. Друга тенденція, – тенденція внутрішньої індивідуалізації, – стосується реалізації ідей рефлексії в освіті, направлених на стимулювання,

розвиток, збагачення професійних якостей майбутнього фахівця. Тенденція реалізується за допомогою: а) формування рефлексивних умінь магістрів, що є основним механізмом втілення результатів рефлексії та необхідною умовою розвитку особистості, сприяють підвищенню професійного, інтелектуального й особистісного рівня майбутнього магістра, виробленню вмінь внутрішнього контролю; б) застосування рефлексивних методик, що враховують актуальні освітні потреби студента, його суб'єктивний і особистісний досвід у професійній сфері; в) застосування тренінгів та інших методів формування професійно-важливих якостей.

Інтеграція ідей варіативного й рефлексивного підходів дозволяє магістранту стати реальним суб'єктом своєї освіти та досягти нової якості професійної підготовки. Однією з умов є забезпечення варіативного змісту діяльності й можливості вибору освітнього маршруту, який дозволяє свідомо формувати індивідуальний освітній простір на основі соціального замовлення та можливостей даного ВНЗ з урахуванням внутрішніх потенціалів кожного магістранта.

Для реалізації варіативно-рефлексивного підходу необхідна наявність педагогічних кадрів ВНЗ, готових до використання в навчальному процесі інформаційних, модульних і комп'ютерних індивідуально-орієнтованих технологій, системи комп'ютерної підтримки педагогічної підготовки магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей, а також взаємодія й узгодженість педагогів у забезпеченні індивідуальної освітньої діяльності магістрантів. Взаємодія викладачів здійснюється через формування гнучких організаційних структур і неформальних зв'язків, розвитку яких сприяють різні творчі об'єднання педагогів, колективне обговорення педагогічних проблем, участь у конференціях, презентаціях, наявність організаційних адміністративних форм та ін. Великого значення набувають проекти з використанням комп'ютерних технологій, у яких беруть участь суб'єкти освіти, що цікавляться поставленою проблемою. Комп'ютерні технології дозволяють оперативно обмінюватися педагогічними інноваціями.

Досвід показує, що дотримання обґрунтованих педагогічних і організаційно-педагогічних умов створює передумови для наукового забезпечення процесу професійної підготовки магістрантів інженерно-педагогічного фаху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карчевська Н. В. Індивідуалізація підготовки студентів магістратури інженерно-педагогічного фаху / Н. В. Карчевська // ВІСНИК ЛНПУ ім. Т. Шевченка. – 2013. – № 5. – Частина II. – С. 181–189.

2. Строева Л. Г. Современные технологии воспитания. Возможность индивидуализации / Л. Г. Строева, Я. С. Марченко // Освіта і наука ХХІ століття: Інноваційні технології : матеріали XIV науково-практичної конференції науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрів і співробітників СННІГОТ УПА. – Стаханов : СННІГОТ УПА, 2012. – С. 235–239.

Н. О. Ковальова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РОЛЬ ШКОЛИ У РОЗВИТКУ ДЕРЖАВИ ЗА ПОГЛЯДАМИ МИКОЛИ НЕПЛЮЄВА

Микола Миколайович Неплюєв (1851–1908) засновник Хрестовоздвиженського Трудового братства, чоловічої та жіночої сільськогосподарських шкіл, богослов, просвітитель, філософ і педагог. Його активна реформаторська діяльність у соціальній і освітній сферах привертала увагу дослідників як на батьківщині, так і далеко за її межами. Вона не втратила актуальності й значимості для сучасного суспільства.

Микола Неплюєв протягом свого життя доводив, що виховний вплив школи є основоположним для благополуччя держави, але за умови, якщо навчально-виховний процес буде побудований відповідно до християнських канонів. Адже для нашої держави християнство є офіційно визнаною основою життя й формування християнського світогляду, християнського ідеалу, християнської моральності, повинно бути першим завданням школи. На думку М. Неплюєва, все майбутнє держави залежить від того, на скільки школи сприяють розумінню віри, роблять її свідомою та узгоджують життя з вірою.

За словами Миколи Неплюєва, школа, яка не має моралізуючого ідеалу неминуче буде приносити більше шкоди, ніж користі, даючи людям нове небезпечне знаряддя в боротьбі за існування. Тобто надаючи освіту, випускатиме у світ людей недобропорядних, недостойних, які дбатимуть тільки про власний добробут за рахунок інших. М. Неплюєв стверджував: «...коли деморалізуючий вплив міст і робочих казарм так швидко поширюється, коли скандальні підприємці на ярмарці життя заражають людей бажанням наживи не дивлячись ні на що, необхідність подібного моралізуючого впливу школи є очевидною, представляє таку нагальну потребу для держави й суспільства, що ми, земські люди, зобов'язані зробити все, що від нас залежить у цьому напрямі» [1, 8]. Проблеми суспільства, які називав М. Неплюєв існують і в наш час, тож вивчення шляхів їх подолання є необхідним і актуальним завданням.

Про причини, які спонукали М. Неплюєва створити школу, а потім і братство, він говорить у своїх брошурах «Совість. Сторінка з життя поміщика» та «Історичне покликання російського поміщика». М. М. Неплюєв писав, що століття рабства понівечили і розум, і моральні якості

напівздичавілого селянства, що вище сил його піднятися на ноги без сторонньої допомоги, необхідна підтримка, дружня порада, щоб за їх допомогою розумово й морально піднятися до нового соціального становища. Друга та помічника селянина М. Неплюєв бачив у особі поміщика, який у змозі надати матеріальну підтримку школі, влаштувати бібліотеку, заснувати для селянських дітей виховний заклад, навчальну ферму або ремісничу школу [3, 10]. М. Неплюєв наголошував на тому, що скрутне становище селянства, це результат антихристиянського поводження з ним наших предків, які бачили в ньому лише робочу силу, забувши про те, що вони заслуговують любові й поваги. Тому своїм обов'язком він вважав зробити все, що в його силах на користь простого народу.

У публікації «Історичне покликання російського поміщика» Микола Неплюєв говорить про цілком актуальні проблеми сучасного суспільства: занедбаність села та байдуже ставлення до нього з боку влади. Подолання цих проблем автор бачить у вихованні, що має забезпечити розумову й моральну витримку. Щоб селянин міг грамотно розпоряджатися своїм земельним наділом, йому необхідні знання, досвідченість, спритність. «Треба, щоб він не віддавав останні мідні гроші знахарці для заговорювання хворої дитини або зачумленої худобини; треба, щоб баба його відучилася від неохайності, головної причини хронічних пожеж; треба, щоб він пізнав хоч яку-небудь радість у житті менш руйнівну, ніж шинок» [2, 8].

Педагогічна діяльність М. Неплюєва спрямовувалася на подолання суспільних вад, серед яких він називав послаблення віри, прищеплення палкого бажання веселого, дозвільного життя й наживи, будь-якою ціною (що залишаються незмінними протягом століть). Він вбачав у протиставленні цим суспільним хворобам, добро трудового християнського братства. «Воно захистить своїх співчленів від шкідливих впливів..., беручи на себе відповідальність за настрої духу й поведінку своїх співчленів перед церквою та державою, які мають перед собою в даний час загадкове й бурхливе море мільйонів людей, з яких кожен має свою фантазію в голові та свою похоть у серці» [1, 18].

Практичне значення педагогічні погляди та ідеї М. М. Неплюєва мали у влаштованих ним сільськогосподарських школах. Метою навчально-виховного процесу було наповнити вихованців духом віри й християнської любові не шляхом множення богословських предметів і збільшенням числа уроків, а шляхом пояснення значення любові в самому житті. Діти виховувались у звичках жити любов'ю, з любов'ю ставитися один до одного, до вихователів, до природи взагалі. У цьому, на думку педагога, і має бути головний і основний закон усього життя школи. І саме

у вихованні селянства, робітничого класу, який створює матеріальні блага для населення, М. Неплюєв бачив відродження та процвітання держави, чому й було присвячене його життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Неплюев Н. Н. Братские союзы в учебных заведениях высших, средних и низших / Н. Н. Неплюев. – Лейпциг : Типография Бэра и Германа, 1893. – 71 с.
2. Неплюев Н. Н. Историческое призвание русского помещика. Статьи 1880 – 1895 годов / Н. Н. Неплюев // Собрание сочинений. В 3 томах. – Т. 1. – СПб. : Профи-Центр, 2007. – С. 219.
3. Неплюев Н. Совесть. Страница из жизни помещика / Н. Неплюев. – М. : Типография А. А. Мамонтова и Ко, 1881. – 19 с.

А. В. Красуля

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФАНДРЕЙЗИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ ФАНДРЕЙЗИНГОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

В умовах глобалізації, зокрема в контексті неоліберальної ідеології сучасних освітніх реформ, диверсифікація джерел фінансування є актуальною проблемою управління ВНЗ. Істотні досягнення в галузі диверсифікації ресурсної бази вищої школи, у тому числі й шляхом розвитку основ фандрейзингу, напрацьовані в системі освіти США. Фандрейтинг – не тільки практична діяльність фахівців (економістів, фінансистів, психологів, менеджерів тощо), а й широка сукупність теоретичних підходів, що включає розробку моделей фандрейзингової комунікації. Проаналізуємо ці моделі. К. Келлі (K. S. Kelly) [6] формально визначив фандрейтинг як управління відносинами між благодійною організацією та її донорами. Визначення К. Келлі підтримує віру практиків некомерційного сектору в те, що люди допомагають людям, а не організаціям. Літературні джерела з питань фандрейзингу підтверджують, що донори найімовірніше пожертвують організаціям, які служать їх спільнотам [7, 13] або на програми та послуги, в яких вони найбільше зацікавлені [6]. Донори хочуть особисто знати людей, з якими вони взаємодіють, організацію, що отримає гроші, та бачити результати своїх пожертв. Оскільки люди хочуть отримувати почуття приналежності до колективу і хочуть бачити, як поліпшується оточуюче їх співтовариство, М. Уорс (M. J. Worth) [14] стверджує, що люди жертвують організаціям за географічним принципом. А. Саргент і Е. Джей (A. Sargeant, E. Jay) [9] переконані, що відносини з донорами та їх лояльність базується на досягнутих результатах. Автори вважають, що саме зміни, які донори можуть фізично відчувати, а саме прочитати, побачити й почути про результати в інтернеті, телевізійних новинах, газетах або на радіо, мають велике значення.

Крім того, донорам подобається знати людей, що належать цій організації, особисто. А. Саржент и С. Ли (A. Sargeant, S. Lee) [10] вважають, що донори довіряють організаціям, у яких у них є певні контакти і, найімовірніше, будуть розвивати відносини з цими організаціями. Ця ідея описана Дж. Рагздейлом (J. D. Ragsdale) [8].

Чотири моделі фандрейзингової комунікації. К. Келлі (K. S. Kelly) [6] виділив чотири характерні типи фандрейзингової комунікації, що засновані на природі, спрямованості та змісті звернень організації до донорів. Ці чотири моделі висвітлюють еволюцію фандрейзингової діяльності, починаючи з періоду, коли організація маніпулювала емоціями донорів, закінчуючи періодом побудови довгострокових відносин між організацією та донором.

«Агенти, що чинять тиск» – перший стиль фандрейзингу в значній мірі складався з клопотань, які здійснювалися дуже емоційно. Вони супроводжувалися спробами натиснути на донора й задіяти найглибші почуття потенційних донорів. Уперше ця модель була реалізована в США в середині XIX століття Ч. С. Вардом і Л. Пірсом (C. S. Ward, L. Pierce), які проводили кампанії по всій країні методом «вихрових, інтенсивних кампаній, щоб зібрати великі кошти за короткий період часу, бомбардуючи громадськість емоційно сильними зверненнями та приймаючи на роботу безліч добровольців, щоб збирати пожертви» [1, 38].

А. Ледбеттер Лі та Єпископ В. Лоуренс (I. Ledbetter Lee, Bishop W. Lawrence) були серед перших практиків збору коштів – фандрейзерів, які визнали, що донори ставилися скептично до емоційних закликів [4]. Вони почали шукати нову комунікаційну стратегію, яка б ґрунтувалася на уявленні точної інформації та досягнутих результатах. А. Лі (I. Lee) відчував, що «громадськість, як ... раціональні люди, отримавши повну й точну інформацію, прийняли б правильне рішення» [2, 34]. Ідея публічності інформації про фандрейзингову діяльність полягає в тому, що коли інформація представлена чесно й повною мірою, люди здатні прийняти усвідомлене рішення про те, яку громадську організацію або який соціальний проект підтримати.

Третій стиль фандрейзингової комунікації став результатом життєвого досвіду Дж. П. Джоунса (J. P. Jones), репортера «Washington Post» і секретаря Конгресу США, який згодом зробив кар'єру в фандрейзинговій діяльності. С. Катліп (S. M. Cutlip) [1] задокументував, як Дж. Джоунс застосовував уміння планувати власні дослідницькі навички, які він отримав у Вашингтоні, округ Колумбія, у фандрейзинговій діяльності. Дж. Джоунс усвідомлював, що збір коштів був би найбільш успішним, якщо фандрейзери змогли б виявити «що саме привертає громадськість у даній організації та потім, роблячи акцент на цьому аспекті ... або визначивши, які цінності та

світоглядні принципи вони мають, охарактеризувати організацію так, щоб вона відповідала цим цінностям» [1, 40]. Двосторонній асиметричний стиль фандрейзингової комунікації залучає донорів до діалогу, але, він є в значній мірі поверхневим, оскільки фандрейзери лише збирають дані про інтереси донорів і на цій підставі створюють оптимальні методи співпраці, таким чином, щоб краще організувати майбутні клопотання й реалізувати фандрейзингову діяльність.

У підсумку це поверхнєве спілкування проклало шлях до істинного діалогу між організаціями й донорами. З'явився двосторонній симетричний стиль фандрейзингу, який мав на меті знайти «взаємовигідну зону» для обох сторін і вивчити очікування кожного партнера. Фандрейзери, які практикували двосторонній симетричний стиль, були успішними «залучаючи до співпраці тільки тих, хто виявив інтерес, будучи готовими поділитися чітко сформульованими планами організації, вказуючи на взаємні вигоди й підкреслюючи важливість інтересів суспільства» [4, 411]. Така комунікація дозволила фандрейзерам встановити міцні контакти з донорами й окреслити перспективи на більш глибокому рівні, що згодом призвело до довгострокових відносин, заснованих на довірі та прихильності спільній справі. Ця модель фандрейзингових відносин часто використовується в якості базової, підтверджуючи ідею про те, що «люди жертвують заради людей» [3].

У сучасному фандрейзингу більшість організацій використовують усі моделі, щоб досягти певних цілей кампанії [5, 12]. Н. Тіндол (N. T. J. Tindall) [11] підкреслював, що чотири комунікативні стилі використовувались одночасно, оскільки організації спілкувалися, реагували й відповідали по-різному, залежно від ситуативних стимулів. Фандрейзери керувалися як асиметричною, так і симетричною тактиками, щоб досягти організаційних цілей. Використання двосторонньої комунікації розглядається як найбільш етична форма фандрейзингу й ідеальний спосіб побудувати відносини з донорами; модель «агенти, що чинять тиск», як вважають автори, найменш етична, оскільки вона маніпулює емоціями, хоч огляд літературних джерел доводить, що ця модель найбільш часто використовується в американському суспільстві [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Cutlip S. M. Fundraising in the United States / S. M. Cutlip. – New Brunswick, NJ : Transaction Publishers, 1990.
2. Grunig J. E. Managing public relations / J. E. Grunig, T. Hunt. – New York, NY : Holt, Rinehart, and Winston, 1984.
3. Hart T. People to people fundraising: Social networking and Web 2.0 for charities. / T. Hart, J. M. Greenfield, S. D. Haji. – Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2007.
4. Kelly K. S. Fund raising and public relations: A critical analysis / K. S. Kelly. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

5. Kelly K. S. Utilizing public relations theory to conceptualize and test models of fund raising / K. S. Kelly // *Journalism and Mass Communication Quarterly*. – 1995. – № 72 (1). – P. 106–127.
6. Kelly K. S. *Effective fund-raising management* / K. S. Kelly. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
7. Philipp A. *Community foundations: Linking donors to communities* / A. Philipp. – *New Directions for Philanthropic Fundraising*, 1999. – P. 43–50.
8. Ragsdale J. D. *Quality communication in achieving fundraising excellence* / J. D. Ragsdale // D. A. Brehmer (Ed.). *Communicating effectively with major donors*. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1995. – P. 17–31).
9. Sargeant A. *Building donor loyalty: The fundraiser's guide to increasing lifetime value* / A. Sargeant, E. Jay. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2002.
10. Sargeant A. *Donor trust and relationship commitment in the UK charity sector: The impact on behavior* / A. Sargeant, S. Lee. – *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. – 2004. – P. 185–202.
11. Tindall N. T. J. *Fund-raising models at public historically Black colleges and universities* / N. T. J. Tindall // *Public Relations Review*. – 2007. – № 33 (1). – P. 99–102.
12. Tindall N. T. J. *The relationship between fundraising practice and job satisfaction at historically Black colleges and universities* / N. T. J. Tindall, R. D. Waters // *International Journal of Education Advancement*. – 2010. – № 10 (3). – P. 198–215.
13. Waters R. D. *Applying relationship management theory to the fundraising process for individual donors* / R. D. Waters // *Journal of Communication Management*. – 2008. – № 12 (1). – P. 73–87.
14. Worth M. J. *New strategies for educational fund raising* / M. J. Worth. – Westport, CT : Praeger Publishers, 2002.

Т. А. Садова

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Ефективне здійснення професійної підготовки майбутніх педагогів у сучасних умовах неможливе без визначення її філософських і методологічних засад. У сучасній науковій літературі під методологією найчастіше розуміють учіння про принципи побудови, форми й способи пізнавальної діяльності. На розвиток методології педагогіки значний вплив мали праці вчених, що працюють у галузі філософії освіти (Г. Батіщев, В. Біблер, Б. Гершунський, В. Лекторський, В. Сагатовський, Г. Щедровицький та ін.) та в педагогіці (С. Гончаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, П. Образцов, В. Сластьонін, В. Ягупов та ін.).

Ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів великою мірою визначається організацією процесу навчання. Однак, слід зазначити, що недостатній рівень методологічної культури викладачів вищої школи призводить до блокування інноваційних процесів у освіті.

Методологія педагогіки найчастіше визначається як система знань, що включає: вчення про структуру й функції педагогічного знання; вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення; вчення про логіку й методи

педагогічного дослідження; вчення про способи використання одержаних знань для вдосконалення практики (за С. Гончаренком).

Методологія педагогіки як галузь наукового пізнання виступає у двох аспектах: як система знань і як система науково-дослідницької діяльності, при цьому маються на увазі два види діяльності – методологічні дослідження й методологічне забезпечення. У випадках, коли методологія виступає як методологічне забезпечення професійно-педагогічної підготовки, найчастіше використовується поняття «методологічний підхід». Відповідно до словникових джерел підхід тлумачиться як сукупність прийомів ставлення до чогось, до вивчення чогось, до ведення певної справи. Тому методологічний підхід розглядаємо як сукупність філософських, загальнопедагогічних положень, що визначають вибір пізнавальних засобів, методів, прийомів організації дослідження або вивчення педагогічного явища й використання методологічних знань для вдосконалення педагогічної практики.

У започаткованому дослідженні, присвяченому вивченню проблеми підготовки майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей у сучасному дошкільному закладі, методологія виступає в другому значенні, тобто як використання методологічних знань для обґрунтування програми, вихідних теоретичних положень дослідження. Однак зауважимо, що загальнонаукові методологічні підходи водночас можуть виступати і як практикоорієнтовані методологічні підходи, що забезпечують якісну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців.

Оскільки методологія завжди має декілька рівнів, у дослідженні було розроблено триступінчасту модель, що включає: філософську методологію як систему найбільш загальних принципів, форм і методів пізнання, як вихідні філософські положення про закони розвитку природи й суспільства; загальнонаукову методологію як вчення про типи наукових досліджень, їх етапи, організацію, структуру, засоби й методи пізнавальної діяльності в галузі теорії та практики, систему діяльності з отримання знань і обґрунтування логіки дослідження; часткову методологію як сукупність принципів і методів дослідження та пізнавальних процедур у конкретній науковій дисципліні.

Філософський рівень методології складає, передусім, гносеологія як теоретична основа пізнавальної діяльності особистості. Основні положення теорії пізнання дають змогу дослідити пізнання як процес і як діяльність, висвітлити взаємозв'язок пізнавальної діяльності й активності, схарактеризувати особливості суб'єкт-об'єктних відносин у процесі пізнання, методи пізнавальної діяльності та її результат – знання. Загальнонаукову методологію представлено в дослідженні як сукупність методологічних під-

ходів, що дозволяють усебічно схарактеризувати основні поняття дослідження, визначити його логіку, основні етапи й методику. Модель формування готовності майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей у дошкільному закладі ґрунтується на таких методологічних концептах як системний, синергетичний, аксіологічний, праксеологічний і управлінський підходи. Рівень часткової методології визначається в дослідженні особливостями використання сукупності теоретичних та емпіричних методів дослідження, що використовуються на різних його етапах.

Оскільки сутнісні ознаки кожного з методологічних підходів висвітлено в попередніх публікаціях автора, коротко схарактеризуємо ті положення дослідження, які було обґрунтовано з їх урахуванням, тобто визначимо саме практикоорієнтовані компоненти методології дослідження, що можуть виступати як методологічні орієнтири професійної підготовки майбутніх фахівців.

Системний підхід – це принцип, який за своїм місцем у ієрархії рівнів методології науки виступає як ланка, що пов'язує філософську методологію та методологію спеціальних наук. З урахуванням основних положень, що характеризують категорії «система», «системний підхід», було визначено сутність професійно-педагогічної підготовки як системи взаємопов'язаних і взаємодіючих структурних і функціональних компонентів, сукупність яких забезпечує достатній рівень готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Професійно-педагогічна підготовка – це суспільна система, що характеризує взаємодію двох учасників процесу: викладача та студентів, між якими виникають певні суспільні відношення; це відкрита система, здатна до обміну інформацією з оточенням; динамічна за своїм характером, а також така, що саморозвивається під впливом середовища. Професійно-педагогічна підготовка є інтегративною цілісністю, що має загальні характерні властивості системи, до яких належать: єдність і взаємозв'язок різних структурних елементів, об'єднаних єдиною метою; єдина внутрішня організація, яка характеризується зв'язками й залежностями між окремими компонентами системи. Відповідно до цього структурними компонентами професійно-педагогічної підготовки можна визначити такі: мета, мотиви, функції, зміст, форми й методи, результат, суб'єкти педагогічної взаємодії.

Синергетика як діалектична методологія поєднання двох протилежних сторін буття – логосу (порядку) і хаосу, цілого та його елементів, загального й одинично-унікального надає можливість успішно вирішувати головні суперечності педагогічного процесу. Синергетичний підхід дозволяє розглядати професійно-педагогічну підготовку як складну відкриту динамічну систему, що саморозвивається, з урахуванням основних принципів

самоорганізації: самоорганізація притаманна всім явищам, процесам педагогічної дійсності, що вимагає розгляду всіх явищ її як особливих форм прояву, розвитку й становлення системи; самоорганізація відбувається у відкритій, нерівноважній і нестійкій системі, для якої характерним є «змагання» двох протилежних сил: логос і хаос, порядок і безладдя, побудова й руйнація тощо; поведінка цілісних систем передбачувана відповідно до поведінки окремих складових цієї системи; у результаті активної взаємодії нерівноважених систем із довкіллям виникає дисипативність як особливий динамічний стан, пов'язаний із вбиранням зовнішньої енергії, інформації; система, що саморозвивається, характеризується впливом різних факторів і умов, тому педагогічній системі не можна нав'язувати способу існування або розвитку, але можна обирати й стимулювати певний шлях розвитку.

Сутність аксіологічного підходу до підготовки фахівця полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їх ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини та професіонала. Серед них особливе значення мають ті, що визначають ставлення особистості й мотивацію студентів до навчально-пізнавальної діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки. Доцільним, на наш погляд, є орієнтація студентів на домінантні цінності, пов'язані з пізнавальною діяльністю студентів, оскільки гуманітарне знання за своєю природою аксіологічне, тобто залучення студентів до знання як цінності, що забезпечує успіх професійної діяльності, та активне ставлення до самого процесу пізнавальної діяльності як педагогічної цінності, спрямованої на духовно-теоретичне засвоєння довкілля.

Педагогічна праксеологія виступає як загальна теорія педагогічної діяльності, що розглядає найбільш загальні принципи й шляхи підвищення ефективності й корисності професійних дій, закономірності й умови доцільної та раціональної побудови діяльності педагога. Відповідно до основних положень праксеології було визначено систему форм спільної діяльності вихователя й дітей у процесі організації пізнавальної діяльності (дії з уведення в пізнавальну діяльність; розподілені дії; дії, що імітуються; дії з підтримання; дії саморегуляції; дії самоспонування; дії самоорганізації; партнерські дії) та систему професійних умінь майбутнього вихователя з організації пізнавальної діяльності дітей, що включає аналітичні, прогностичні, конструктивні, проєктивні, організаторські, гностичні, комунікативні, діагностичні, рефлексивні вміння.

З урахуванням основних положень управлінського підходу було обґрунтовано сутність поняття «організація пізнавальної діяльності дітей», що розуміється як цілеспрямований двобічний процес, у якому органічно

поєднуються опосередкований педагогічний вплив вихователя з активністю, самостійністю процесу пізнання дітьми навколишнього світу, а також визначено компоненти управлінської діяльності педагога й паралельні їм компоненти пізнавальної діяльності дітей.

Отже, означені рівні методології утворюють загальну методологічну концепцію дослідження, яка виступає як складна система, що включає окремі концепти, у межах якої між ними існує певна супідрядність, однак філософський рівень виступає як підґрунтя усілякого методологічного знання. Визначені нами концепти надають смислову наповнюваність концепції дослідження та мають практикоорієнтований характер.

В. А. Смирнов

Полтавский национальный технический университет
имени Юрия Кондратюка

ИННОВАЦИИ: ФИЛОСОФСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

*И прошлое, и настоящее, и будущее
существуют одновременно, в сегодняшнем дне.
Важно только увидеть будущее и поддержать его.*

С. П. Курдюмов (1928–2004)

Первые результаты осмысливания закономерной взаимосвязи старого и нового известны нам в формулировке Гераклита (Гераклит из Эфеса, ок. 554–483 до н. э.), которые для истории сохранил философ Платон: «Гераклит говорит, что всё движется и ничего не стоит, и, уподобляя сущее течению реки, прибавляет, что дважды в одну и ту же реку войти невозможно». С философской точки зрения, *старое* и *новое* представляют собой диалектическое единство. Было бы ошибкой отождествлять отношение «старое-новое» с отношением «низшее-высшее». *Новое* – далеко не всегда более высокое (более сложное, совершенное, лучшее), а *старое* – это не обязательно низшее (менее сложное, менее совершенное, худшее). Метафизика рассматривает движение от низшего к высшему как линейный процесс: сначала *старое*, а потом *новое*, которое целиком вытесняет *старое*. Диалектика же признает, что *новое* чаще всего становится рядом со *старым*, сосуществует одновременно с ним. При этом различают *становление* (движение от низшего к высшему, которое происходит впервые) и *развитие* (необратимое, направленное, закономерное изменение имеющейся действительности). Исследования закономерностей, которые имеют место при переходе от *старого* к *новому* (равно как и результатов этого перехода), являются актуальными для всех видов деятельности, включая образование. Сегодня, в условиях глобализующегося мира, через проектирование и

реализацию модернизационных трансформаций меняется институциональное ядро системы образования. Если раньше таким ядром была массовая школа с ее классно-урочной системой и унифицированной программой обучения, то теперь им становится индивидуальная образовательная программа учащегося, реализовать которую можно не только в учебных заведениях, расположенных в разных странах мира, но и вообще вне школы (хоумскулинг, экстернат, дистанционное обучение и т.п.). Приоритетная задача нового образования – всестороннее развитие творческих сил и способностей индивида, принимающих форму человеческого капитала (по П. Бурдье, 1930–2002). Решение этой задачи требует новой стратегии обучения – инновационной. Тема инновационного образования (*innovation learning*) как альтернативы обучению традиционному, нормативному впервые была поднята в докладе «No Limits to Learning», написанном преподавателем Гарвардской высшей школы образования (США) Джеймсом Боткиным совместно с профессорами М. Эльманджрой (Марокко) и М. Малицей (Румыния) и представленном Римскому клубу (Club of Rome) в 1979 году. Отличительные признаки инновационного обучения, по Дж. Боткину, – «предвосхищение» и «участие», а его специфические черты – открытость обучения будущему (футуризация), постоянное стремление к переоценке ценностей (сохранение тех из них, которые обладают непреходящей значимостью, и отказ от тех, которые устарели) и способность к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных ситуациях (см.: Боткин Дж. Инновационное обучение, микроэлектроника и интуиция // Перспективы. Вопросы образования. – Париж, 1983. – №1. – С. 39–47).

За прошедшие годы концепт «инновация» и связанные с ним понятия («инновационный процесс», «инновационный потенциал» и др.) динамично развивались. Они получили статус общенаучных категорий высокого уровня обобщения и обогатили понятийные системы многих наук. Вместе с тем термин «инновация» в большинстве случаев продолжает считаться экономическим, техническим. Это связано с историей вовлечения термина в философско-антропологический дискурс через метод абдукции – предложенный американским философом Чарльзом Пирсом (1839–1914) логический прием, состоящий в том, что термин выводится из традиционного категориального ряда технических и экономических наук и переносится в предметную область (здесь – образование), где он ранее не функционировал. Такой нетривиальный путь терминологического заимствования привел к весьма существенным последствиям в области образовательной инноватики. Известно, что понятие инновации как экономической категории было введено австро-американским экономистом Йозефом Шумпетером (1883–

1950) в работе «The Theory of Economic Development» (1934). По Шумпетеру, инновации – это «использование существующих источников новыми способами». Они же обеспечивают предпринимателю/инноватору прибыль: «...прибыль, по сути дела, является результатом воплощения новых комбинаций». При перенесении термина «инновация» в сферу образования этот отличительный признак был утрачен. Так, в «Положении о порядке осуществления инновационной образовательной деятельности», утвержденном МОН Украины (№ 522 от 17.11.2000 г.), читаем, что инновации – это «*впервые созданные, усовершенствованные или примененные образовательные, дидактические, воспитательные, управленческие системы, их компоненты, которые существенно улучшают результаты образовательной деятельности*». Подобные дефиниции (а их уже – десятки!) отождествляют инновации с любыми новшествами, новациями. Нам же представляется чрезвычайно важным отобразить в методологическом плане, уже на стадии формирования тезауруса три основные фазы в структуре *нового*: новация (на стадии *становления*), инновация (на стадии *развития*) и рутинизация (включение новшества в корпоративную культуру, стадия *старения*). Таким образом, новация является незапрограммированным изменением (имеющим, конечно, объективные предпосылки). При его использовании, когда применение новшества дает положительный эффект, имеет место трансформация «новация → инновация». С учетом изложенного, мы предлагаем свою развернутую дефиницию: инновации в образовании – это **создание и использование новейшего интеллектуального продукта путем овладения социально значимым опытом человечества, воплощенном в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к окружающему миру, с целью получения субъектами инноваций (учащимися, преподавателями, собственниками образовательных учреждений и др.) осознанных преимуществ (финансовых, потребительских, социальных).**

Как показывает опыт, именно неполучение осознанных преимуществ объясняет, «почему инновации находятся в таких сложных, противоречивых отношениях с социальным институтом образования» (см.: Пигров К. С. Инновации и образование // Сб. матер. конф. [Серия «Symposium», вып. 29]. – СПб. : Санкт-Петербургское философ. об-во, 2003. – С.11–15.). По мнению профессора Константина Пигрова, существует «внутренний конфликт образования и инновации, или, точнее – социальных институтов инновации и образования». Институт образования по сути своей консервативен, – указывает философ. Чтобы транслировать знание, необходимо достичь его

определенной устойчивости. Транслируемое знание только тогда успешно транслируется, если оно неизменно. Трудно транслировать знание, если оно неустойчиво, если учитель не верит, что это знание «останется» навсегда. Таким же консервативным, как и образование, является и общество в целом. Поэтому инноватор, человек (изобретатель, рационализатор, новатор), который хочет сделать что-то по-своему, не так, как было раньше, должен изначально быть готов к неприятию новшества как обществом, так и системой образования.

Инновации в науке и образовании – вершина своеобразной «пирамиды инноваций» в современном обществе. Именно они являются источником инновационного обновления (научные открытия, изобретения) и в то же время его результатом, формируя новый социокультурный порядок или очередной этап в его развитии. Поощрение обществом деятельности творцов *нового*, с одной стороны, и осознание/принятие новаторами факта консервативности общества и системы образования, – с другой, являются важными условиями реализации креативного потенциала человека и инновационного развития общества.

РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ

А. В. Бичок

Тернопільський національний економічний університет

СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА В США

Кожне суспільство на всіх етапах свого історичного розвитку ставило високі вимоги до фахівців найрізноманітніших спеціальностей. Нині підготовка фахівця будь-якої галузі виробництва повинна забезпечувати високий рівень його компетентності, мобільності, комунікабельності, ерудованості, креативності, найбільш сприятливі умови для розвитку особистості. Компетентність фахівця набуває дедалі більшого значення у зв'язку з ускладненням і розширенням соціального досвіду, виникненням найновіших у своєму різноманітті форм подання й переробки інформації та з урахуванням вимог, що ставить перед фахівцем суспільство.

На сьогоднішній день не тільки Україна, а й інші країни, серед яких і США, переживають великі зміни, що впливають на всі сфери життя, виокремлюються нові цінності, змінюються пріоритети. Потрібно зазначити, що світ вже змінився й продовжує змінюватись у бік більшої «взаємозалежності країн і народів перед лицем глобальних проблем планетарного масштабу та важливості» [2, 150].

На зміну світосприйняття людства на порозі третього тисячоліття вплинула «революція» в галузі інформації та комунікацій. Як відомо, масова комп'ютеризація, запровадження й розвиток найновіших інформаційних технологій призвели до значного поштовху вперед у сферах освіти, бізнесу, промислового виробництва, наукових досліджень і соціального життя. Розробка й запровадження програмно-технологічних і виробничих засобів пришвидшили збір, ефективну переробку й передачу інформації, що дало можливість суттєво розширити можливості використання інформації майже в усіх галузях життя суспільства, тобто в структурах управління, науці, освіті, промисловості. Повсякденною реальністю сучасної особистості стали найновіші інформаційні технології, які й надалі змінюють цю реальність. Таким чином, інформація перетворилася на глобальний невичерпний ресурс людства, що перейшов у нову епоху розвитку цивілізації. Науковці називають її «епохою інтенсивного засвоєння інформаційного ресурсу» та «нечуваних можливостей феномену управління» [1, 7].

Отже, у сучасному світі інформація стала перетворюватися на найважливіший суспільний стратегічний ресурс, адже соціальне життя людини неможливе без спілкування й комунікації, тобто без інформації. Люди постійно перебувають у комунікативному процесі, метою якого є забезпечення розуміння відомостей, що вони передають або отримують. В умовах людського спілкування отримана інформація формується, уточнюється й розвивається.

Як відомо, спілкування відіграє важливу роль у житті та діяльності людей. Використовуючи різні форми спілкування, індивіди обмінюються інформацією, результатами діяльності, отриманим досвідом, здійснюють взаємний обмін знаннями, судженнями, ідеями, уявленнями, почуттями; вони узгоджують прагнення, потреби й цілі; вдало формують спільноту, досягають взаєморозуміння. Зазначимо, що в процесі спілкування має здатність формуватися спільна програма та спільна стратегія діяльності. Спілкуванню належить важливе місце в розвитку особистості; воно характеризується розумінням предмету спілкування та ситуацією, взаєморозумінням партнерів.

Необхідно вказати на те, що спілкування тісно взаємопов'язане з інтелектуальним багатством націй, стратегіями щодо інноваційного розвитку в державі, зокрема у вищій освіті України та США. Для здійснення інноваційної діяльності є необхідною наявність фахівців, які володіють методами, засобами й формами управління інноваційними процесами. Загальновідомим є той факт, що перехід держави на прогресивний шлях розвитку неможливо здійснити без нововведень у вищій освіті. Нині, так звана, інтелектуальна економіка дає виклик системі

освіти, вимагаючи формування її нової моделі та застосування. Особливу актуальність має проблема інноваційних пошуків у освітньому процесі країн Європи та Америки. Таким чином, «мегатенденція» цієї проблеми характеризується такими ознаками:

- неперервність і масовість освіти;
- розвиток креативності й уміння генерувати нововведення;
- орієнтація процесу навчання на особистість студента;
- активне засвоєння людиною способів пізнавальної діяльності [3, 11].

Проблеми, що виникають нині в суспільствах, «продукують» нові освітні форми. Шлях до підвищення якості освіти й досягнення поставленої мети здійснюється за допомогою відповідних змін. Традиційні інформаційно-рецептивні та репродуктивні методи втрачають свою ефективність. Важливим моментом на теперішній час є ефективний викладач – людина, яка не лише поширює інформацію, а й є консультантом та учасником самого спілкування. Це привчає студентів брати активну участь у навчальному процесі, думати самостійно, творчо опрацьовувати навчальний матеріал, висловлювати власні креативні ідеї з вищеназваної тематики. У навчальному процесі потрібно реалізовувати принцип професійної орієнтації всіх компонентів навчання, що сприяє вдосконаленню професійної компетентності, навчає займати активну позицію, формує необхідні професійні якості. У даному випадку ефективним шляхом вирішення проблем, які виникають у процесі професійної орієнтації студентів, є використання системи методів проблемного навчання, важлива функція якої полягає в максимальному розвитку мовленнєвої діяльності та творчих здібностей. Одним з ефективних способів вирішення даного завдання є застосування проблемного навчання, що є способом активної взаємодії суб'єкта, який ефективно організовує викладач, під час якого розвивається мислення та творчо засвоюються знання.

Як відомо, використання способів і прийомів проблемного навчання ставить студента в такі умови, що він сам повинен вирішити проблемну ситуацію, в центрі якої є висока професійність викладача. Проблемний підхід, який використовують у навчальних закладах України та США, дає змогу:

1) за допомогою використання Інтернету під час розв'язання проблемних завдань значно збільшити обсяг засвоєння країнознавчої інформації про економіку, політику й культуру певної країни;

2) використовуючи матеріали з даної теми, навчати студентів вибору, аргументації, класифікації, систематизації, інтерпретації окремих фактів, суджень, явищ;

3) навчати студентів умінню та ефективним прийомам взаємодії з колегами, використовуючи інтерактивні методи, рольові й ділові ігри.

Таким чином, використання методів і форм проблемного навчання сприяє інтеграції навчального та навчально-дослідницького процесу в професійній підготовці студентів. Найкращий ефект у організації навчально-дослідницької роботи студентів дає формування груп, які здійснюють дослідження на міждисциплінарній основі. Сьогодні інноваційний освітній простір України, а також США, наповнюють комп'ютер, цифровий проектор, інтерактивна дошка тощо. Найбільш поширеною комп'ютерною технологією є Інтернет, за допомогою якого можна формувати вміння й навички щодо отриманої інформації, а також розвивати стійку мотивацію до самостійного вдосконалення навчального предмету. Інтернет, як інформаційна система, пропонує своїм користувачам велику кількість інформаційних ресурсів: електронну пошту, можливість публікації власної інформації, доступ до довідкових каталогів, пошукових систем, розмови в мережі. Віртуальне середовище Інтернету дає змогу користувачам спілкуватися з реальними співрозмовниками на актуальні з обох сторін теми та проблеми.

Зауважимо, що формування інноваційної моделі освіти є неможливим без ефективної самостійної керованої роботи студентів. Успішну організацію самостійної роботи може забезпечити тільки особистісно-орієнтований підхід, який ураховує ставлення студента до навчання, його пізнавальну активність, ціннісні орієнтації та рівень самостійності. Розглянемо три рівні самостійності:

1) для студентів, які характеризуються низьким рівнем самостійності, варто запропонувати завдання для засвоєння фактичного матеріалу, створення наочності й роздаткового матеріалу до теми, яка вивчається;

2) у студентів із середнім рівнем самостійності викликає зацікавленість асистування викладача й рецензування робіт одногрупників;

3) студенти з високим рівнем самостійності віддають перевагу творчим завданням, святковим заходам.

Отже, самостійна робота повинна мати неперервний систематичний характер, який постійно ускладнюється, забезпечуючи, таким чином, перехід до перманентної потреби самоосвіти й самоорганізації. Позитивний вплив на вивчення необхідного навчального матеріалу має створення на занятті робочої атмосфери та атмосфери поваги до іншої особистості.

Зрозумілим є те, що студенти в більшості самі є відповідальними за характер відносин, які встановлюються у групі, проте роль педагога залишається визначальною. Саме він [педагог] піклується про дотримання етикету, недопущення приниження гідності особистості, здійснює психологічну

підтримку, знімає страх, авансує успіх на занятті. Таким чином, інноваційність у вищій освіті України та США «орієнтує» студентів на саморозкриття своєї особистості, стимулює зацікавленість у вирішенні проблем, сприяє ефективному засвоєнню різних способів пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев // М. : ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский // М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
3. Косинец А. Н. Инновационное образование – главный ресурс конкурентоспособной экономики государства / А. Н. Косинец // Высшая школа. – 2007. – № 6. – С. 11–16.

В. І. Білокопитов

Сумський національний аграрний університет

ПРОЦЕС ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР РОЗГЛЯДУ

Процес забезпечення якості є складним і багатоаспектним, що охоплює, крім етапу планування, етапи пошуку й прийняття рішень щодо вдосконалення та етап їх упровадження.

У Національному стандарті України забезпечення якості розглядається як складова частина більш широкого поняття – управління якістю. У розділі «Основні положення та словник термінів» поняття «управління якістю» визначається як скоординовані дії, спрямовані на контролювання діяльності організації щодо якості, що, крім поняття «забезпечення якості», охоплює такі складові, як: планування якості, контролювання якості, поліпшення якості [6, 12–13].

Складовими поняття «забезпечення якості вищої освіти» на інституційному рівні є: «ліцензування», «атестація», «акредитація», «оцінка якості», «аудит», «моніторинг», «рейтинг». Саме в такій логічній послідовності ми пропонуємо дати їм характеристику.

У монографії вітчизняних науковців К. Корсака, Г. Козлакової, А. Похресника та ін. поняття «ліцензування» застосовується в значенні «процедура визнання державою права даного навчального закладу надавати населенню освітні, навчально-підготовчі, навчально-професійні послуги на рівні офіційних державних стандартів відповідно до того, що входить у затверджений вищими органами Статут закладу» [5, 80].

Найбільш повне, на наш погляд, визначення поняття «атестація» подано українськими науковцями К. Корсаком. Воно означає процедуру здійснення системи організаційних, методичних і психолого-педагогічних заходів, націлених на оцінювання й підтвердження державними органами

здатності даного ВНЗ надавати населенню освітні, навчально-підготовчі, навчально-професійні послуги на рівні визнаних державних стандартів відповідно до оголошеного в Статуті закладу статусу [5, 80].

У вітчизняний науковий простір термін «акредитація» було введено наприкінці XX століття. Законом України «Про вищу освіту» акредитація визнається як процедура надання ВНЗ права проводити освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного й матеріально-технічного забезпечення [4].

У ході дослідження нашу увагу привернули принципи оцінки якості вищої освіти, чітко схарактеризовані в роботі Н. Сухової: 1) пріоритет оцінки «споживача» над оцінкою «виробника»; 2) комплексний розгляд проблеми якості через створення освітніх стандартів, оцінки досягнень незалежними організаціями та ін.; 3) визначення рейтингу ВНЗ; 4) повага до відмінностей між різними національними системами; 5) поєднання внутрішньої та зовнішньої оцінки; 6) використання оцінки як засобу звітності та сприяння розвитку ВНЗ; 7) використання багаторівневого системного моделювання в процесі планування досліджень з якості освіти; 8) широке розуміння освітніх досягнень; 9) проведення моніторингу якості на національному та міжнародному рівнях; 10) розуміння, що якість освіти не піддається абсолютному й однозначному вимірюванню; 11) використання єдиної термінології на ЄПВО [8].

У роботі вітчизняної дослідниці І. Анненкової «Моніторинг якості освіти у ВНЗ» зазначається, що поняття «моніторинг» представляє інтерес з погляду його теоретичного аналізу, оскільки немає однозначного тлумачення тому, що вивчається й використовується в різних галузях науково-практичної діяльності. Моніторинг реалізується за допомогою комплексу методів і чітко розроблених процедур. На відміну від контролю, який щороку спрямований на нові об'єкти, моніторинг спрямований на ті самі об'єкти й періодично повторюється [1].

Детальний аналіз особливостей освітнього моніторингу висвітлено в дослідженнях вітчизняних науковців Г. Єльнікової та З. Рябової. Освітній моніторинг визначається ними як супроводжуюче відстеження й поточна регуляція будь-якого процесу в освіті. Це система, що складається з показників, об'єднаних у стандарт, і постійного спостереження за станом та динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, випереджального визначення диспропорцій, вироблення й коректування управлінських рішень [3].

Третім важливим компонентом поняття «оцінка якості вищої освіти» є рейтинг, який у педагогічній науці слугує основою для побудови різноманітних шкал оцінок, зокрема, під час оцінювання різних аспектів навчальної й наукової діяльності, популярності чи престижності професій серед молоді тощо [2] або авторитету якоїсь особи, організації, групи, їхньої діяльності, програм, планів, політики в певний час; виводиться шляхом голосування, соціологічних опитувань, анкет і визначається місцем, яке вони посідають серед подібних [7, 491].

ЛІТЕРАТУРА

1. Анненкова І. Моніторинг якості освіти у ВНЗ [Електронний ресурс] / І. Анненкова. – Режим доступу : <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli>.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Єльнікова Г. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі [Електронний ресурс] / Г. Єльнікова, З. Рябова. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals>.
4. Закон України «Про вищу освіту» №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_01.html.
5. Проблеми якості вищої освіти / [К. Корсак, Г. Козлакова, А. Похресник та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 231 с.
6. Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів (ISO 9000:2005 IDT) ДСТУ ISO 9000:200. – К. : Держспоживстандарт України, 2008. – 34 с.
7. Словник іншомовних слів / С. Мороз, Л. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 662 с.
8. Сухова Н. Якість вищої освіти як одна з філософських засад трансформації освіти ХХІ століття: європейський контекст [Електронний ресурс] / Н. Сухова. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal.

І. Б. Бойчевська

Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини

БАГАТОМОВНІСТЬ ЯК ВИЗНАЧНИЙ ФАКТОР ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У Європейському Союзі існує 23 офіційних мови. Усі вони рівні й кожна має право бути використана як офіційна мова ЄС. Водночас європейські уряди всіляко підтримують політику багатомовності, що відкриває нові можливості для успішного працевлаштування та побудови кар'єри. Багатомовність стала одним із пріоритетів європейської політики. Щороку в ЄС виділяють мільйони євро на вивчення мов в університетах і лінгвістичних школах, а 84% європейців вважають, що кожний громадянин ЄС повинен володіти, щонайменше, однією мовою, окрім своєї рідної.

Декларується, що мета мовної політики ЄС – збереження мовної різноманітності спільноти та сприяння оволодінню громадянами ЄС іноземними мовами, що вже давно стало окремим напрямом діяльності

Єврокомісії та має назву «політика у сфері навчання іноземних мов» (Language Learning Policies). Першою всеосяжною програмою, спрямованою на це, була Lingua, запроваджена в 1989 році. 2001 рік був проголошений Європейським роком мов. А в 2002 році на Барселонському саміті Європейської ради глави держав і урядів оголосили про впровадження в освітні системи країн-членів принципу «рідна мова плюс дві іноземні» й «індикатора лінгвістичної компетентності». Він передбачає вивчення, щонайменше, двох іноземних мов з раннього віку й має стати частиною діяльності закладів шкільної, університетської та професійно-технічної освіти ЄС [1].

Задля сприяння вивченню іноземних мов значно розширено програми Socrates та Leonardo. У їх реалізацію було інвестовано близько 150 млн. євро, що на 66% більше, порівняно з 2000–2002 рр. Мовна політика стала однією з пріоритетних у нових програмах ЄС на 2007–2013 рр. Згідно з Лісабонською стратегією міністри освіти визначили три основні мети до 2010 року: вдосконалення якості й ефективності європейської системи освіти; забезпечення рівного доступу до освіти; відкриття доступу до освіти іншим країнам [3].

У той же час, рівень упровадження мовної політики ЄС у кожній країні Європейського Союзу є різним. У Болгарії, наприклад, вивчення іноземних мов стало частиною реформи національної освітньої системи, прийнятої парламентом Болгарії в 2006 році. Уряд Угорщини запровадив стратегію викладання й вивчення іноземних мов World Language Programme («Програма світові мови»). У межах цієї програми передбачено:

- значне підвищення фінансування вивчення іноземних мов у школі;
- запровадження року інтенсивного вивчення іноземної мови в галузі обов'язкової освіти;
- іспит з іноземної мови після закінчення школи;
- збільшення на 40% навчального часу, присвяченого вивченню іноземних мов тощо [2].

У Німеччині, Нідерландах, Франції, Фінляндії та Австрії запроваджується сертифікат «Сертілінгва», який буде доповнювати шкільний сертифікат і визначати мовну компетентність учня. Для контролю за реалізацією мовної політики ЄС вводяться «індикатор лінгвістичної компетентності», загальноєвропейське тестування дітей до 16 років на знання найпоширеніших у ЄС іноземних мов, проведення Європейських оглядів мовної компетенції.

Як свідчать дослідження найпоширенішою мовою в Європі є англійська. Нею або як рідною (13%), або як іноземною (38%) володіють більше половини (51%) європейців. Після неї йдуть французька та німецька

(по 14%), іспанська та російська (по 6%) мови. 77% європейців погоджуються з тим, що як першу іноземну мову їхні діти повинні вивчати англійську. 90% учнів середніх шкіл усієї Європи сьогодні вивчають англійську [2].

Перспектива домінування англійської мови в комунікації спільноти вже тепер примусила європейських інтелектуалів говорити про необхідність заохочення європейських громадян вивчати другу мову, яка не є мовою міжнародного спілкування, внаслідок чого запропоновано вивчати легку для засвоєння іноземну мову, яка має бути близькою до рідної. Фактично запроваджується концепція другої рідної мови, вивчення якої повинно починатися в школі та тривати у вищому навчальному закладі й супроводжуватися вивченням історії, культури та літератури народу, який спілкується цією мовою [1].

Таким чином, країни Європейського Союзу прагнуть спонукати своїх громадян до вивчення кількох іноземних мов і створюють для цього всі необхідні умови. Однак, найпоширенішою мовою в Європейському Союзі все ще залишається саме англійська мова.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мовна політика ЄС. Статті про освіту в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvitavukraini.com/study/articles/884/>.
2. Тарасенко О. Пріоритетні напрями реалізації мовної політики Європейського Союзу [Електронний ресурс] / О. Л. Тарасенко. – Режим доступу : <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=146>.
3. The contribution of languages to the Lisbon Strategy [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/languages-2010-and-beyond_en.htm).

M. A. Boichenko

Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko

THE PECULIARITIES OF QUALITY ASSURANCE IN THE EUROPEAN UNIVERSITIES

Nowadays quality assurance is one of the most important directions of an educational policy around the world. The quality of education is defined as a measure of development of the society and should therefore be considered in the dynamics of its changes. In modern Europe, it is perceived as an object of public unity and consolidation of national education systems. In the agreement of the EU it is noted that the European community will promote the development of education quality by encouraging cooperation between member states and, if necessary, render support.

Considering the fact that Ukraine is one of the active members of the integration processes in higher education, the study and creative use of positive

conceptual ideas of European experience in the sphere of higher education quality assurance is up-to date.

The term «quality» is used in the modern theory of education in the broad and narrow senses. In the broad sense the quality of education is considered as a balanced consistency with the process, outcomes, and the education system itself, the goals, needs, and social norms (standards) of education. In the narrow sense – as a list of requirements to the personality of the educational environment and educational system, that realizes it at certain stages of human learning, which corresponds to a certain set of indicators.

According to the definition of the Higher Education Quality Council – HEQC, an effective higher education quality system is a clear distribution of roles and responsibilities of all participants of the educational process; provides an opportunity to achieve institutional aims and objectives; ensures publicity of the decision-making process; is free from individual bias; is valid for a long time; involves all the staff of the university; has a clearly defined standards; aims at continuous improvement [2].

It is undeniable that in order to ensure proper functioning of an effective system of quality of higher education includes the development of a quality culture, which is characterized by open and active commitment to quality at all levels; willingness to engage in self-evaluation; clarity of regulatory mechanisms, clarity and transparency of quality assurance procedures; explicit responsibilities for quality control and quality assurance; the presence of a feedback; clear commitment to identifying and disseminating good practice; speed and adequacy of managerial decisions with the purpose of solving problems, which are accompanied by the provision of appropriate information [2].

The meaning of quality assurance in different European countries is being developed in apparently different ways. In some countries quality assurance is an internal responsibility of each higher education institution and is based on an internal evaluation of the educational programmes of the institution. In other countries quality assurance means an external evaluation or accreditation. In the first case, external peers evaluate programmes and educational establishments, while in the second case, an external independent agency grants a specific quality label to programmes and institutions which have met a set of predefined requirements.

Speaking about quality assurance in the European universities it's necessary to consider two terms: evaluation and accreditation. Evaluation of a programme (for example, a degree programme) or an action is a cognitive activity that allows to make an informal judgment about the degree course programme; is carried out according to clear explicit procedures; must influence this programme. Italian researchers D. Darchini, S. Giannini and M. Gola, analyzing the peculiarities of

quality assurance and evaluation of programmes at the University of Bologna, outline formative and summative evaluation. First type is aimed at improving the programme or action, organizing the processes involved more effectively and making adjustments on the way, when things are not working out. According to the above mentioned researchers, formative evaluation is based on qualitative judgments provided by experts and is relied at the same time on data and indicators [1]. For this type of evaluation more important is continuous monitoring and improvement than the identification of the strengths of the degree programmes. The second type – summative evaluation – is concerned with accountability, certification and summing up of the entire programme or action. The conclusions of summative evaluation are strictly based on data and indicators [1].

Accreditation has also several meanings. In the narrow sense it refers to professional accreditation, which is used to determine whether a programme or a qualification ensures access to a particular profession. More broadly it concerns academic accreditation which shows that certain stated qualities have been met. Accreditation is also considered by the scientists as an extreme form of summative evaluation, although it differs from evaluation in that it returns a verdict which is either positive or negative. Accreditation criteria state the principles that higher education institutions should follow [1].

One of the examples of quality assurance processes in the European universities is the «Project for Programme Accreditation» of the University of Bologna. According to this project the quality should be ensured through documented control of four key dimensions:

- external requirements and learning outcomes (the initiators of defining external (occupational, professional, educational) requirements; reference professional roles, competences needed to perform such roles; knowledge and skills necessary for developing competences);
- teaching, learning and assessment (characteristics of students enrollments; structure and contents of programmed; teaching methods and materials; learning assessment methods);
- resources and services (teachers and their competences; technical-administrative support; facilities (classrooms, laboratories, equipment, libraries); tutoring, assistance and students' support; students' enrollments and progress data (internal effectiveness); opinions of students and graduates);
- monitoring, analysis and review (occupational outcome of graduates (external effectiveness); data analysis and comments; periodic review activities) [1].

In order to summarize the facts mentioned we want to stress that the adopted in project model meets the basic principles and requirements that ensure transparency, accountability and external evaluation.

LITERATURE

1. Darchini D. Quality assurance and evaluation of programmes at the University of Bologna / D. Darchini, S. Giannini, M. Gola // Assessing quality in European higher education institutions : Dissemination, Methods and Procedures / ed. by Ch. Orsingher. – Heidelberg : Physica-Verlag, 2006. – 170 p.
2. Higher Education Quality Council. Learning from audit. – London, 1994. – 28 p.

О. О. Браславська

Севастопольський національний
університет ядерної енергії та промисловості

КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ПУБЛІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ В УМОВАХ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КЛАСУ

Сьогодні найважливішим завданням для студентів старших курсів технічного ВНЗ є не тільки практичне оволодіння англійською мовою (АМ), але й придбання тих комунікативних навичок і вмінь, які допоможуть їм ефективно використовувати АМ у сфері професійного спілкування. Типова програма навчання АМ для професійного спілкування визначає, що майбутні спеціалісти повинні вміти робити презентації, виступати на міжнародних конференціях, брати участь у дискусіях на професійні теми, вести переговори щодо укладання контрактів і угод, обговорювати питання професійного характеру з іноземними клієнтами та партнерами під час лекцій, семінарів, консультацій тощо. Тобто в студентів технічних ВНЗ потрібно формувати вміння професійно спрямованого публічного мовлення (ПСПМ).

ПСПМ – це особливий синтаксично зв'язаний і логічно оформлений усний вид тексту АМ, у якому фахівець виражає власні думки та ідеї, звернений до аудиторії, об'єднаної однією сферою діяльності, з метою інформувати й переконати не тільки за допомогою усного слова АМ, але й знайденої автентичної графічної, візуальної або аудіо інформації, поданої у вигляді презентації.

ПСПМ АМ має монологічний і водночас діалогічний характер. Ця особливість і була покладена в основу нашого комплексу вправ із формування вмінь ПСПМ студентів технічного ВНЗ. Тобто цей комплекс має складатися з двох основних етапів: **перший етап** – формування вмінь професійно спрямованого монологічного мовлення (ПСММ) за допомогою професійно спрямованої відеофонограми (ПС ВФГ); **другий етап** – формування презентаційних умінь (ПВ) і вмінь професійно спрямованого діалогічного мовлення (ПСДМ) у вигляді післяпрезентаційної дискусії.

Кожен етап складається з декількох підетапів. Оскільки метою першого етапу є формування вмінь ПСММ в умовах мультимедіного класу за

допомогою ПС ВФГ, то виділяють три підетапи в структурі навчального процесу: 1) **передпереглядовий** (підготовчий) – попереднє зняття мовних і лінгвістичних труднощів; 2) **переглядовий** (сприйняття ПС ВФГ) – формування й розвиток навичок і вмінь сприйняття іншомовної інформації за допомогою ПС ВФГ; 3) **післяпереглядовий** – формування й розвиток навичок і вмінь ПСММ.

Формування ПВ проходить в три підетапи: 1) **рецептивно-репродуктивний** – опанування студентами «заготовками» майбутніх МВ; 2) **репродуктивно-продуктивний** – активізація лексичного й граматичного матеріалу та формування вмінь і навичок ПСДМ; 3) **продуктивний** – формування й розвиток навичок і вмінь створювати монологічні висловлювання (МВ) текстового рівня на базі набутих ПВ та вивченого на першому й другому етапах лексико-граматичного матеріалу.

Отже, оскільки метою післяпереглядового підетапу є формування й розвиток умінь і навичок ПСММ, тобто вмінь створювати МВ текстового рівня, та метою продуктивного підетапу є формування й розвиток навичок і вмінь створювати МВ текстового рівня на базі набутих ПВ та вивченого на першому етапі лексичного матеріалу, що є по суті останнім етапом навчання ММ, то ми вважаємо логічним об'єднати ці два підетапи в продуктивний підетап, місце якого буде наприкінці заняття.

Розроблений комплекс вправ із формування вмінь ПСПМ із відповідними типами вправ наочно представлений у Таблиці 1.

Таблиця 1

Комплекс вправ для формування вмінь професійно спрямованого публічного мовлення студентів старших курсів технічного ВНЗ в умовах мультимедійного класу

Етап		Мета	Типи вправ	Види вправ
І етап	1.1. Передпереглядовий підетап	актуалізація наявних лінгвістичних, професійних і фонових знань, надання уявлення про нові поняття	рецептивні, рецептивно-продуктивні; некомунікативні та умовно-комунікативні	«мозкова атака», розповідь викладача, зіставлення фахових лексичних одиниць за їх значенням, аналіз ситуацій професійного спілкування
	1.2. Переглядовий підетап	демонстрація зразків автентичного професійно орієнтованого мовлення (ПС ВФГ), формування й розвиток навичок і вмінь висловлюватися на	рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, продуктивні; умовно-комунікативні, комунікативні	відповіді на запитання, заповнення пропусків, доповнення речень, перефразування речень, коментування ситуації, відтворення певних частин МВ на рівні фрази та понадфразової єдності за

		рівні фрази та понадфразової єдності		допомогою різних опор
II етап	2.1. Рецептивно-репродуктивний підетап	опанування студентами «заготовками» майбутніх МВ	рецептивні, рецептивно-продуктивні; некомунікативні та умовно-комунікативні	відповіді на запитання, співставлення термінів і дефініцій, пошук синонімів до термінів, зіставлення терміна з відповідним до нього малюнком, аналіз структурних частин презентації, аналіз важливих елементів невербальної поведінки мовця
	2.2. Репродуктивно-продуктивний підетап	активізація лексичного та граматичного матеріалу; формування й розвиток навичок і вмінь висловлюватися на рівні фрази та понадфразової єдності; формування й розвиток навичок і вмінь ПСДМ у вигляді післяпрезентаційної дискусії	рецептивні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, продуктивні; умовно-комунікативні, комунікативні	заповнення пропусків, доповнення речень, на розташування речень у правильній черзі, перефразування речень, коментування ситуації, відтворення певних частин МВ на рівні фрази й понадфразової єдності за допомогою різних опор, прогнозування питань, відповіді на запитання
	2.3. Продуктивний підетап	формування й розвиток навичок і вмінь створювати МВ текстового рівня згідно певної професійно спрямованої тематики	продуктивні; умовно-комунікативні та комунікативні	створення МВ відповідно до ситуації професійного спілкування, дискусія на професійні теми, рольова гра

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування [Г. Є. Бакаєска, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке : пособие для учителя / Владимир Львович Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.
3. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Складенко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
4. Thornbury S. How to teach speaking / S. Thornbury. – Longman : Pearson Education Limited. – 2005. – 156 p.

А. П. Веремчук

Рівненський державний гуманітарний університет

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Інтеграція української освіти в Європейський простір стала на шлях реформування вищої освіти. Модернізація вищої освіти в Україні

передбачає докорінний перегляд і створення програми її зближення з європейським освітнім і науковим простором. Запорукою цього процесу виступає збереження здобутків національної системи освіти з одночасним урахуванням світових освітніх тенденцій, зокрема Болонського процесу.

Болонський процес в Україні на даний час є явищем не новим, а все ж таки туманним. Сам по собі Болонський процес є ідеальним у певному розумінні: він дає можливість євроінтеграції, відкритості, прозорості, мобільності тощо, ширші можливості у сфері вищої освіти. Здавалося б, що могло бути краще? Проте завжди є якісь «але». Маючи величезні перспективи з упровадження цієї системи в життя, Україна не скористалася такими можливостями. Ми, навпаки, вирішили все ускладнити й змінити-замінити. Наприклад, у всіх європейських документах зазначається, що кожна країна має зберегти ідентичність національної системи й урахувати принципи, які дають змогу інтегрувати її у європейський освітній простір, але до української системи вищої освіти було внесено низку положень Болонського процесу, що, не відповідають європейським вимогам.

Довкола цієї теми й зараз тривають дискусії, висловлюються різні думки та погляди, щодо майбутнього вітчизняної освіти.

Ми багато чули про Болонський процес і його впровадження в систему вищої освіти України. Проте, багато хто й досі до кінця не уявляє, що це таке. Та впровадження це відбувається вже не перший рік, і проходить воно, на жаль, якось вибірково.

Болонська система передбачає двоступеневу систему освіти – здобуття звань бакалавр і магістр, оминаючи будь-які проміжні ступені. У нас є ще й спеціаліст! Отримавши звання магістра, можна продовжувати навчання й здобувати ступінь доктора філософії. У нас еквівалентом доктора нині є кандидат наук.

За Болонською системою диплом повинен мати силу в усіх країнах-учасниках. До того ж, бакалавр визнається як рівень вищої освіти на ринку праці, у нас ні! І таких розбіжностей є ще дуже багато.

На жаль, ні європейської кредитно-трансферної системи, ні національної рамки кваліфікації й додатка до диплома ми не запровадили так прозоро, як це потрібно в європейському просторі вищої освіти. Корупція освіти – це її деградація. Унаслідок корупції освітня система дає на виході некваліфікованого випускника.

Вихід із ситуацій: наближення до європейського рівня, відмова від тестування як основи у вищих навчальних закладах – лише спілкування, прозорість процесу навчання.

Основною передумовою для узгодження освітніх систем різних країн є прозорість. Світова та європейська освітні спільноти пропонують три інструменти прозорості, що дають змогу оцінити якість освіти в певній державі.

На засіданні Європейської комісії, Ради Європи і групи супроводу Болонського процесу, яке відбулося 18–19 січня 2013 р. у Копенгагені, окрім трьох згаданих інструментів прозорості, було оголошено про запровадження ще трьох: системи якості, ступеневої системи освіти й структурованих бакалаврських, магістерських і докторських програм, а також створення узгоджених навчальних планів і програм на основі результатів навчання. І тут ми залишаємося непрозорими й незрозумілими [9].

Особливо масштабною реформою в системі вищої школи є впровадження академічних кредитів аналогічно ECTS. Університети Європи мають різні схеми кредитних систем. І хоча в багатьох університетах України запроваджено схеми оцінювання досягнень студента (модульно-рейтингова, рейтингова), однак прив'язки до ECTS усе ще немає. Наше завдання сьогодні – розробити принципи побудови навчального процесу, адекватні європейським.

Також у нас не було й немає чіткого співвідношення між поняттями «підвищення рівня освіти» та «держзамовлення на вищу освіту», відтак маємо перевиробництво фахівців на певних напрямках (особливо гуманітарних) і в той же час маємо дефіцит фахівців у тих самих галузях. Тому дійсно гострою необхідністю постає потреба впровадження системи відсіювання кількості студентів на кожен вищий освітній рівень.

У наші дні освіченість нації – не менш важлива конкурентна перевага на міжнародній арені, аніж, наприклад, рівень розвитку технологій чи природні ресурси. Відсоток українців, що мають, здобувають або прагнуть здобути вищу освіту, найвищий у Європі.

Однак низка системних проблем не дозволяє українській освіті рухатись у руслі світових тенденцій. У суспільстві та ЗМІ ведуться дискусії про те, чи доречним було приєднання до Болонського процесу, чи потрібно випускати так багато спеціалістів, що мають проблеми з працевлаштуванням, і чи можна здолати корупцію в освіті.

Зазначимо, що не можна відділяти процес адаптації вітчизняної вищої освіти до Болонського процесу від загального процесу інтеграції України в Європейське співтовариство. Інтеграція в Європу означає більшу відкритість національної освіти й економіки та потужної конкуренції з боку вищих навчальних закладів, освітніх установ, організацій і підприємств Європейського союзу.

Однак, незважаючи на вище наведені кроки, зроблені Україною для адаптації національної освіти до Болонського процесу, є деякі проблеми й суперечності в контексті входження України до європейського освітнього простору.

У Болонському процесі є дві ключові цілі: зрозумілість і якість. Зрозумілість досягається такими інструментами, як багатоциклова система, ECTS, додаток до диплома тощо. Творити якусь свою систему, що не може бути чітко спроектована в загальноєвропейську, означає творити щось не зрозуміле для світу.

Вища освіта має дві цілі: отримання професійної кваліфікації для майбутнього працевлаштування й підвищення освітнього рівня суспільства. Підвищення рівня освіти й держзамовлення на вищу освіту – це різні речі. У нашому контексті існує не лише перевиробництво фахівців на певних напрямках, а й ще гірша тенденція – дефіцит фахівців у тих самих галузях. Причина – низький освітній рівень випускника. Ми повинні переглянути планування підготовки фахівців.

Зауважимо, що в національній вищій школі не завжди є розуміння стратегічної мети Болонського процесу, його пріоритетів, а головне – не має чіткого усвідомлення власного місця в ньому, а також програми конкретних дій входження України у європейський освітній простір.

У системі вищої освіти спостерігаються загальноосвітні тенденції, які певною мірою суперечать євроінтеграційному курсу. Серед них варто вказати на нову парадигму вищої освіти, що зорієнтована не на кваліфікацію спеціаліста, а на його компетентність. Останнє ускладнює узгодженість прагматичної спрямованості європейської освіти з курсу на скорочення термінів навчання.

Реалізації цілей Болонської конвенції загрожують також такі явища як: занадто високий показник шкільної неуспішності, недостатньо високий рівень кваліфікації вчителів, низька участь жінок у технологічних і математичних напрямках, високий відсоток осіб, які не мають ключових компетентностей, недостатня активність громадян у неперервній освіті.

Участь України в Болонському процесі потребує системної реорганізації національної вищої школи з акцентуванням уваги на проблемних стратегічних напрямках.

Зауважимо, що модернізація вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу – це нова філософія освітньої діяльності, що потребує нового, інноваційного мислення, нових принципів організації навчального процесу, нових взаємовідносин між науково-педагогічними працівниками та студентами.

Як примирення між різними «за» і «проти» долучення до Болонського процесу можна вважати положення про необхідність поміркованого й зваженого впровадження міжнародних освітніх стандартів зі збереженням національних освітніх традицій.

Можна зробити висновок, що власне Болонського процесу в Україні не існує. Є тільки перероблена на свій лад копія, що веде більшою мірою до погіршення якості освіти. Щоб цього уникнути, слід не просто ховатися за гучномовною назвою Болонського процесу, а реалізувати його основи в чистому вигляді, без різноманітних трансформацій. Потрібно опиратися на національне підґрунтя, а не повністю викорінювати його.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Філософія освіти в постболокському просторі / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 5–6.
2. Бабин І. Болонський процес в Україні немає нічого спільного з європейською освітою [Електронний ресурс] / І. Бабин. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua>.
3. Калінічева Г. Євроінтеграційний поступ системи вищої освіти України: нові можливості чи нові проблеми? [Електронний ресурс] / Г. Калінічева. – Режим доступу : <http://www.viche.info/journal/1594>.
4. Корсак К. Множинність міфів у освітньо-науковій сфері та їхній негативний вплив на планування змін та інновацій / К. Корсак // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 30–35.

В. П. Власова

Європейський Університет м. Київ

СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

Здатність Франції залишатися першою в розвинених європейських країнах і, як наслідок, підтримувати власну соціальну модель, безпосередньо пов'язана з її науково-дослідницьким потенціалом.

Одним з основних стратегічних напрямів розвитку вищої освіти Франції стає Угода про наукове дослідження (*Pacte pour la recherche*), сформована в контексті «Лісабонської стратегії» країн ЄС і представлена в Парламенті в жовтні 2005 року, фіксує необхідність збільшення витрат на наукове дослідження й інноваційний розвиток до 3% від ВВП до початку 2010 року, з яких 2% складуть витрати на дослідження, що здійснюються й на підприємствах [1].

У Франції основні пріоритети й національні програми в галузі наукового дослідження та інноваційного розвитку встановлюються урядом і Парламентом, а потім пропонуються на розгляд провідним науково-дослідницьким організаціям і вищим навчальним закладам. Міністерська політика традиційно підтримує основні дослідницькі програми в галузях, де виконавцем є держава.

Основна частина робіт у сфері державного дослідження (59%) забезпечується двадцяткою провідних науково-дослідницьких організацій, до числа яких належать Національний науково-дослідний центр (CNRS), Національний центр охорони здоров'я та медицини (Inserm), Національний центр агрономічних досліджень (Inra), Інститут Пастера та інші [1].

Інші роботи здійснюються в 160 вищих навчальних закладах (85 університетах, великих школах, вищих нормальних школах), що підтримують тісні зв'язки з вищеназваними науково-дослідницькими організаціями [2].

На найближчі роки уряд Франції визначив такі стратегії та пріоритети:

- фундаментальні дослідження, що повинні сприяти креативності та створенню нових галузей знання;
- технологічні дослідження, що повинні сприяти створенню інноваційних виробництв;
- розвиток національної інфраструктури (національна мережа технологічних комунікацій, технологічні майданчики для фізичних, хімічних і біологічних досліджень) [3].

Основним стратегічним напрямом розвитку вищої освіти у Франції також став Закон про інновації, прийнятий у липні 1999 [3], покликаний стимулювати підприємницьку активність, полегшити кооперацію між дослідниками державного сектора та підприємствами, допомогти малим і середнім підприємствам отримувати прибуток з передачі технології та оцінити досягнення в галузі індустріальних досліджень. Ця сфера підпорядковується Міністерству вищої освіти та наукових досліджень (Ministere délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche), яке протягом декількох років здійснює низку дій на підтримку інноваційних досліджень.

Особливим пріоритетом користуються проекти в галузі кооперації між державним і приватним дослідницькими секторами, проекти зі створення інноваційних підприємств, що фінансуються урядом із спеціальних дослідних і технологічних фондів. Так, у 2004 році був виділений державний кредит на проведення наукових досліджень – Crédit d'Impôt Recherche (CIR), який став істотним елементом фінансування інноваційних підприємств, дозволяючи збільшити конкурентоспроможність підприємств, підтримуючи їх зусилля в плані дослідницьких ініціатив. Користуватися цим кредитом можуть усі промислові, комерційні або сільськогосподарські підприємства, а також деякі асоціації.

Крім того, інноваційним для розвитку вищої освіти Франції в останні роки стало створення національних агентств, що підтримують і фінансують

галузь наукового дослідження та інновації. Національне агентство наукового дослідження (Agence Nationale de la Recherche), було створено 7 лютого 2005 року. Воно займається підтримкою та фінансуванням дослідницьких проектів у галузі кооперації між державними дослідницькими лабораторіями й підприємствами. Створення в серпні 2005 року Агентства промислової інновації (Agence de l'innovation industrielle) мало на меті фінансувати великомасштабні промислові програми.

Вища освіта Франції має багато форм навчання, що вельми відрізняються як за своїми адміністративними способами організації, умовами прийому до вищих навчальних закладів, так і з точки зору цілей і організації навчання. Закони від 1968 і 1984 років [4] доводять принцип адміністративної, фінансової, педагогічної та наукової автономії вищих навчальних закладів Франції. Вищі навчальні заклади визначають власні освітні й дослідницькі пріоритети, пропонуючи їх до розгляду державі. Держава, у свою чергу, визначає програми й затверджує дипломи.

Важливим є те, що для створення єдиного європейського освітнього простору Франція приєдналася до проекту «гармонізації дипломів» у межах Болонського процесу. З метою забезпечення мобільності як студентів, так і викладачів, країна затвердила своє бажання забезпечити сумісність і прозорість своїх освітніх систем. Для цього було вирішено виділити три кваліфікаційних рівня: bac + 3 , bac + 5 , bac + 8, а також була проведена ресорганізація дипломів Licence Master Doctorat (LMD). У рамках європейської програми «Конкурентоспроможність та інновація» був запропонований проект створення в 2007 році нової університетської кваліфікації Master «європейського зразка» (Master «Recherche et Innovation européennes»).

Низка заходів міністерської політики спрямовані на те, щоб стимулювати підприємницьку активність молодих дослідників, допомогти їм включитися в інноваційні проекти, що реалізуються на підприємствах. З цією метою в університетах Франції створюються додаткові кваліфікації: пост-докторантури, (post-doctorants), CIFRE або DRT (дипломи технологів-дослідників). Ці нові кваліфікації, завдяки мобільності, дозволяють молодим дослідникам успішно зарекомендувати себе на підприємствах.

ЛІТЕРАТУРА

1. www.ocde.org.
2. www.education.gouv.fr/sup/univ.htm.
3. www.recherche.gouv.fr.
4. Regards sur le système éducatif français [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.education.gouv.fr/stateval/regards/index.htm>.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Однією з основних вимог до сучасного вчителя біології є вміння методично правильно організовувати навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах, застосовуючи знання в різних нестандартних ситуаціях. Високий рівень методичної компетентності педагога, оригінальність власного методичного стилю, індивідуальний «методичний почерк» – це результати якісної методичної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу.

Якість методичної підготовки студентів безпосередньо залежить від змісту, форм, методів і засобів навчання майбутніх фахівців, їхньої відповідності сучасним реаліям.

В Україні окремим питанням оновлення й удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів біології присвячено дослідження І. Мороза (зміст методичної підготовки, самостійна робота студентів), Н. Мішук (використання кейс-методу), А. Степанюк (формування методичної компетентності вчителя біології), О. Цуруль (самостійна робота студентів, використання тестових завдань із методики навчання біології), Т. Бондаренко (застосування методу конкретних ситуацій), Л. Шаповалової (контроль навчальних досягнень з методики навчання біології) та ін.

Метою статті є визначення основних інноваційних технологій навчання, що будуть ефективними в методичній підготовці майбутніх учителів біології в умовах вищого навчального закладу.

У Законі України «Про інноваційну діяльність» зазначено, що «інновації – новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [1].

За твердженням О. Удода, в освітній галузі інновацію варто розглядати як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності й виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також у організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання й виховання та в підходах до соціальних послуг у освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність і результативність навчально-виховного процесу [2].

У контексті проведеного дослідження інноваціями вважаємо нововведення в змісті, формах, методах, прийомах і засобах методичної підготовки майбутніх учителів біології, спрямованні на підвищення якості навчально-виховного процесу, що забезпечує зростання рівня методичної компетентності майбутніх педагогів.

Результати наукового пошуку свідчать, що зміст методичної підготовки повинен мати не «рецептурний» характер (тобто надання студентам певних «методичних рецептів» щодо вирішення навчально-виховних завдань), а бути спрямований на формування методичних компетенцій майбутніх учителів біології, розвиток у них методичної творчості, вироблення індивідуального методичного стилю.

З огляду на це потребують зміни в підходах, технологіях і методиках навчання студентів в умовах вищого навчального закладу.

У ході дослідження було встановлено, що вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання біології» як ключової в методичній підготовці студентів, а також опанування інших дисциплін методичного спрямування має поєднувати традиційне навчання й використання новітніх технологій навчання. Так, експериментально підтверджено ефективність таких інновацій, як інтерактивні технології навчання, метод проектів, портфоліо, проблемне навчання, контекстне навчання, кейс-метод, елементи дистанційного навчання, мультимедійні технології та ін.

Зокрема, на лекційних заняттях було використано проблемні запитання й завдання, мультимедійні засоби навчання, інтерактивні технології (наприклад, «мозковий штурм»), аналіз конкретної ситуації.

Під час проведення лабораторно-практичних занять застосовували широкий спектр інтерактивних технологій («Мікрофон», «Ажурна пилка», «Акваріум», «Навчаючи – вчуся»), ігрові технології, розв'язання методичних задач, конкретних педагогічних ситуацій, мультимедійні презентації уроків тощо. Цікавим було виконання проектів з методики навчання біології як різновиду самостійної роботи майбутніх педагогів і захист цих проектів на практичному занятті.

Методичне портфоліо використовували для оцінювання й самооцінювання навчальних досягнень студентів, простеження їхнього професійного зростання.

Таким чином, методична підготовка майбутніх учителів біології на сучасному етапі потребує запровадження інноваційних технологій навчання. Використання інноваційних технологій на заняттях з методики навчання біології сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, кращому засвоєнню навчального матеріалу, співпраці та взаємонавчанню майбутніх

педагогів, що забезпечує їхній особистісний і професійний розвиток, формування методичної компетентності, допомагає майбутньому вчителеві краще зрозуміти специфіку педагогічної роботи та адаптуватися до майбутньої діяльності, сприяє виробленню індивідуального методичного стилю майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про інноваційну діяльність» // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 36. – С. 266.
2. Удод О. А. Інновації в освіті – основа модернізації в сучасних умовах [Електронний ресурс] / О. А. Удод. – Режим доступу : <http://innovosvita.com.ua/index.php/ru/results/catalogue/24>.

О. В. Дацко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ІСТОРИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ

Побудова міцної академічної спільноти в суспільстві веде до його демократизації та розвитку. Багато проблем сьогодення можуть бути вирішені в результаті спільної роботи спеціалістів з різних предметів і галузей. Оскільки зазначені спеціалісти працюють і зустрічаються у вищих навчальних закладах, зрозумілим є той факт, що університети та їх співпраця відіграють важливу роль у вирішенні проблем сьогодення.

У цьому контексті доцільним вбачається вивчення досвіду діяльності Європейської Асоціації Університетів, що являє собою унікальну форму співпраці між університетами й обміну їх прогресивним досвідом в галузі вищої освіти й дослідницької діяльності.

Європейська Асоціація Університетів – це неурядова організація, що робила все для розширення простору вищої освіти як Конференція Ректорів країн Європи (Conference des Recteurs Europeens – CRE) – з 1959 р. по 2001 р. і як Європейська Асоціація Університетів (European University Association – EUA) – з 2001 р.

Передумовою виникнення CRE стала конференція керівників Європейських університетів, які в 1955 р. за підтримки й спонсорства Комітету Культури Західного Європейського Союзу (Cultural Committee of the Western European Union) зібралися в Кембриджі під головуванням герцога Единбурзького. Близько 100 учасників з 15 країн брали участь у цій конференції, що й стала називатися Конференцією Європейських ректорів чи Ректорів країн Європи (Conference des Recteurs Europeens – CRE). Під час другої конференції керівників Європейських університетів, що відбулася в 1959 р. в Діжоні, було вирішене питання щодо формалізації цієї організації. На третій конференції в Геттінгені в 1964 р. основний закон Постійної

Конференції Ректорів і Віце-канцлерів Європейських університетів був офіційно прийнятий. Резиденцією організації став Женевський Університет, ректора якого було обрано Президентом новоутвореної асоціації [1].

Ініціатива подальшої співпраці у сфері вищої освіти пересунулася з Британії на континент. Теми, що обговорювалися на Асамблеї CRE в Діжоні (1959 р.) та в Геттінгені (1964 р.) стосувалися дефіциту науковців і технологів у суспільстві зі стрімким розвитком, учасники обговорювали процес навчання студентів як «європейців» у сфері гуманітарних, соціальних наук і економіки. У 1964 р. питання про оптимальну й максимальну величину навчального закладу було в центрі дебатов. На той час CRE вже відігравала певну роль у політичних дебатах. У 60-х рр. XX ст. CRE робить спроби заявити про так звану «колективну автономію» навчальних закладів.

На початку 70-х рр. XX ст. (1973 р.) у Бухаресті міністри країн Європи виразили сподівання, що існуючі межі міжуніверситетської співпраці в Європі могли би бути розширені. Подальші переговори, ініційовані ректором університету Болоньї у вересні 1974 р. не мали успіху, хоча зусилля були докладені з боку Постійної Конференції ректорів, президентів і віце-канцлерів Європейських Університетів (CRE), єдиної неурядової міжуніверситетської організації, що намагалася продовжити діалог і побудувати на довірі основу для співпраці між університетами Європи.

У 1985 р. під егідою Європейського центру вищої освіти (European Centre for Higher Education – UNESCO-CEPES) відбулася консультація у Відні за участю представників CRE та ректорів зі східних країн, які не входили до складу організації, що дала новий поштовх до діалогу. У 1987 р. після Конференції соціалістичних ректорів у Москві, ректори польських університетів – члени CRE запросили як західних, так і східних своїх колег до Польщі з метою зміцнення багатосторонніх зв'язків між усіма університетами Європи. Конференція проходила у Варшаві з 15 по 18 червня 1988 р.; запросив гостей університет Варшави. Основною темою дискусії стала «Університет як осередок Європейської культури». Основним прагненням цієї конференції було надання можливості членам CRE зустрітися з ректорами з декількох університетів Східної Європи, які на той момент не були членами CRE, розповісти їм про діяльність CRE і про те, що ця організація може запропонувати, таким чином заохотити їх до вступу в CRE. Після цієї Асамблеї ще 30–40 університетів із соціалістичних країн виявили бажання вступити до CRE. Результатом зустрічі у Варшаві стало також втілення наступної ідеї: CRE підтримала програму під назвою «Коперник», спрямовану на дослідження у сфері екології та промисловості через наукове вивчення в університетах [3].

У 90-х рр. XX ст. разом з Комітетом Національних Ректорських Конференцій Європейського Союзу (Liaison Committee of EU national rectors' conferences) CRE брала участь у програмі співпраці й мобільності у сфері вищої освіти Erasmus, спрямованій на посилення міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти через підтримку високоякісних європейських магістерських курсів, забезпечуючи студентів і науковців з усього світу можливістю отримати ступінь магістра в європейському університеті, а також через заохочення поїздок європейських студентів і науковців до інших країн [4].

Отже CRE з 1959 р., як Постійна Конференція Ректорів і Віце-канцлерів Європейських університетів, а з 1989 р. як Асоціація Європейських Університетів здійснює проекти в різних сферах вищої освіти.

У січні 1998 р., ураховуючи великий ступінь співпраці між CRE та Liaison Committee of EU national rectors' conferences, створеним у 1973 р. і реорганізованим у січні 1996 р. у Конфедерацією Ректорських Конференцій Європейського Союзу (Confederation of European Union Rectors' Conferences), обидві організації створили спільну групу, щоб розглянути можливості злиття їх у єдину організацію, яка буде представляти університетську спільноту та вищу освіту Європи. Договір було підписано в 2001 р. Так і виникла Європейська Асоціація Університетів (European University Association – EUA) [2].

У даний час EUA відіграє важливу роль у формуванні й розвитку нових тенденцій у галузі європейської вищої освіти й дослідницької діяльності. Мандат Асоціації в Болонському процесі, значний внесок у формування науково-дослідницької діяльності в ЄС, а також співпраця з міжурядовими організаціями, європейськими інститутами й міжнародними організаціями забезпечує можливість EUA брати участь у обговореннях і прийнятті рішень з питань, що охоплюють інтереси університетів у галузі вищої професійної освіти, дослідницької діяльності та інновацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barblan A. Academic co-operation and mobility in Europe : how it was, how it should be [Electronic resource] / A. Barblan // CEPES 30th anniversary – special issue of Higher Education in Europe. – URL : http://www.agroedu.net/see/docs/CEPES_30thAn.pdf.
2. European Students' Union / The twenty first European Students' Convention [Electronic resource]. – URL : <http://www.esu-online.org/index.php>.
3. European University Association / [Electronic resource] / Activities. – URL : <http://www.eua.be/about/what-we-do/activities.aspx>.
4. European University Association [Electronic resource] / Mission. – URL : <http://www.eua.be/about/what-we-do/mission.aspx>.
5. European University Association // Annual Report. – 2001. – 36 p.
6. European University Association // Annual Report. – 2003. – 60 p.
7. Networks of Universities from the Capitals of Europe [Electronic resource]. – URL : <http://www.unica-network.eu>.

МОДЕЛІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ІНСТИТУЦІЙНОМУ РІВНІ

Провідні розвинені країни накопичили значний досвід управління процесом інтернаціоналізації з метою підвищення ефективності системи освіти.

Сутність процесу інтернаціоналізації, її чинники, підходи та моделі управління процесом інтернаціоналізації, а також оцінка його ефективності є предметом наукових праць Дж. Дейвіс, Дж. Найт, Х. де Віта, Р. Рудські, М. ван дер Венде, В. Андрущенко, О. Сагінової, А. Сбруєвої та ін.

У процесі визначення сутнісних характеристик інтернаціоналізації застосовують чотири основних підходи, а саме діяльнісний, компетентнісний, процесуальний та ідеологічний [1]. Діяльнісний підхід систематизує та аналізує діяльність навчального закладу в контексті інтернаціоналізації. Компетентнісний підхід під час оцінки результатів інтернаціоналізації враховує, передусім, людський фактор, передбачає аналіз умінь, навичок і компетенцій викладачів, студентів та адміністрації навчального закладу. Процесуальних підхід характеризує інтернаціоналізацію як процес, що інтегрує міжнародний вимір у основні функції навчального закладу й передбачає вивчення процедури та механізмів інтернаціоналізації. Ідеологічний підхід передбачає вивчення розвитку культури, формування характеру процесу інтернаціоналізації. Залежно від підходу до інтернаціоналізації чи поєднання підходів виникають моделі інтернаціоналізації.

Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців дає підстави виділити основні моделі інтернаціоналізації, що застосовуються у світовому освітньому просторі. Розглянемо типові моделі інтернаціоналізації вищої освіти на інституційному рівні.

Модель розроблена Г. Нівом під час виконання досліджень для ЮНЕСКО, передбачає врахування ступеня централізації управління процесом інтернаціоналізації та підхід до організації процесу. Дослідник виділяє проактивний і реактивний підходи. Велике значення має роль адміністрації навчального закладу в процесі інтернаціоналізації.

Модель Р. Рудзкі використовує чотири основних виміри інтернаціоналізації, до них належать: мобільність студентів, розвиток професорсько-викладацького складу, інновації в навчальній програмі, організаційні зміни. Учений розробив реактивну й проактивну моделі інтернаціоналізації. У кожній моделі виділено окремі стадії інтернаціоналізації. У реактивній моделі: 1) стадія контакту; 2) стадія

формалізації; 3) стадія централізованого контролю; 4) стадія конфлікту; 5) стадія зміцнення або занепаду. В активній моделі: 1) стадія аналізу; 2) стадія вибору; 3) стадія впровадження; 4) стадія перегляду цілей і завдань.

Модель розроблена Дж. Дейвісом, заснована на поєднанні двох основних характеристик залежно від місця інтернаціоналізації в місії навчального закладу – центральне чи другорядне, та способу організації діяльності – системний чи одиничний. Існує чотири можливі стратегії управління процесом інтернаціоналізації.

Модель Х. ван Дійка та К. Мейєра, аналізує чотири аспекти: політику організації, ступінь важливості інтернаціоналізації (центральна, другорядна); ступінь підтримки (одностороння, інтерактивна) та методи впровадження (системне, хаотичне). Різні поєднання даних аспектів відображають стратегію інтернаціоналізації.

Модель п'ятикрокової еволюції М. Сьодерквіст заснована на типі діяльності, що є провідним для кожного етапу. Нульова стадія характеризується хаотичною діяльністю; перша стадія – наявністю студентської мобільності; друга стадія передбачає інтернаціоналізацію навчальної програми та наукової роботи; третя стадія вимагає наявності інституційної стратегії інтернаціоналізації, а четверта – комерціалізації результатів інтернаціоналізації.

Модель М. ван дер Венде характеризує інтернаціоналізацію як інноваційний процес. Дослідник виділяє чотири стадії інноваційного процесу:

- 1) усвідомлення потреби в змінах;
- 2) розробка та рішення;
- 3) створення плану й утілення його в життя;
- 4) інституціоналізація або завершення.

Дж. Найт розуміє інтернаціоналізацію як неперервний цикл, а не лінійний, статичний процес. Цикл інтернаціоналізації включає шість етапів інтеграції міжнародного виміру в культуру та систему навчального закладу:

- 1) фаза усвідомлення потреб, цілей і переваг інтернаціоналізації;
- 2) фаза зобов'язання;
- 3) фаза планування;
- 4) фаза введення в дію;
- 5) фаза контролю;
- 6) фаза заохочення.

На початковому етапі відбувається усвідомлення важливості процесу інтернаціоналізації для навчального закладу, залучення всіх груп академічної спільноти; упровадження міжнародного виміру у функції

навчального закладу стає обов'язком викладачів, адміністрації та студентів. На етапі планування розробляється загальна стратегія інтернаціоналізації, що включає визначення цілей, потреб, ресурсів, пріоритетів, стратегій закладу. Подальший етап передбачає застосування розробленого плану на практиці та створення усталеного алгоритму дій для застосування в навчальній сфері та сфері послуг університету з метою інтернаціоналізації. На завершальних етапах відбувається оцінка ефективності процесу інтернаціоналізації та визначаються можливості її підвищення. Необхідним елементом циклу інтернаціоналізації є також винагорода й стимулювання викладачів та адміністрації.

Різноманітність моделей інтернаціоналізації пов'язана з комплексністю та багатоаспектністю процесу, представлені моделі враховують різні елементи процесу інтернаціоналізації. Кожна з них може застосовуватись у процесі інтернаціоналізації вищої освіти на інституційному рівні, залежно від країни, навчального закладу, контингенту студентів і викладачів та інших факторів. Наявність у ВНЗ чіткої стратегії інтернаціоналізації підвищує ефективність міжнародної діяльності університету та сприяє інтеграції міжнародного виміру функціонування навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Knight J. Strategies for Internationalization of Higher Education : Historical and Conceptual Perspectives / J. Knight, H. De Wit // Strategies for Internationalization of Higher Education : A Comparative Study of Austria, Canada, Europe and the United States of America. – Amsterdam : EAIE, OECD/IMHE, 1995. – Chapter I. – P. 5–32.
2. Neave G. Managing Higher Education International Cooperation : Strategies and Solutions. Document for UNESCO / G. Neave. – Paris, 1992. – 168 p.
3. Söderqvist M. Internationalization and Its Management at Higher Education Institution : applying Conceptual, Content and Discourse Analysis / M. Söderqvist. – Helsinki : Helsinki School of Economics. – HSE print, 2007. – 285 p.

Я. А. Донченко

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і комп'ютерних систем створив на світовому ринку виробництва й послуг попит на новітні виробничі ресурси та технології. Перехід сучасного суспільства на інформаційний рівень створив новітній виробничий ресурс – інформацію. Підготовкою ж молодого покоління до роботи в інформаційному суспільстві та з інформаційними процесами вимагають від учителя інформатики ґрунтовної професійної, педагогічної та

методичної підготовки. Саме вчителі формують інформаційну культуру учня, озброюють уміннями й знаннями для успішної роботи із сучасними інформаційними засобами та специфічними видами робіт. У новому державному стандарті базової й повної загальної середньої освіти чинне місце займає курс шкільної інформатики, який вводиться з другого класу та проходить червоною ниткою впродовж усього навчання учня. Тому проблема підготовки майбутніх учителів інформатики в контексті сучасного державного стандарту освіти набуває актуальності.

Проблема підготовки вчителів інформатики набула поширення ще в 90-ті рр. XX ст., коли шкільний курс інформатики лише вводився в загальноосвітніх закладах. Зараз ця проблема висвітлюється як на державному, так і на дослідницько-методичному рівнях. Державний рівень можуть представити: Закони України «Про освіту» (1996 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2001 р.), Концепція інформатизації загальноосвітніх закладів, комп'ютеризації сільських шкіл (2001 р.), Концепція профільного навчання (2003 р.), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2013 р.). Загальними питаннями професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти України займалися А. Белкіна, Л. Бобкова, В. Введенський, О. Глузман, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, І. Зязюн, В. Луговий. Питаннями професійної підготовки вчителя інформатики займалися В. Биков, Л. Білоусова, А. Кузнєцов, Е. Кузнєцов, О. Кузнєцов, М. Лапчик, Н. Морзе, С. Раков, З. Сайдаметова, Т. Тихонова, Ю. Триус та ін.

Курс інформатики та методики її викладання в педагогічних ВНЗ на даному етапі має певні протиріччя. Одне з таких – це протиріччя між низьким рівнем шкільної підготовки студентів у класах неінформаційно-технологічного профілю та високими вимогами до знань і вмінь майбутнього вчителя інформатики. Тому основними завданнями курсу інформатики для студентів на початковому етапі навчання є відновлення й накопичення знань з курсу середньої школи, що є фундаментом для підготовки високоякісного спеціаліста й формування інформативної культури та комп'ютерної грамотності [3].

Крім того, сучасний учитель повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями й використовувати їх у професійній діяльності. Особливу увагу в процесі навчання майбутніх учителів інформатики слід приділяти навчанню комунікації не лише з учнями, а й із сучасною технікою, яка постійно впроваджується в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Шкільний курс інформатики, згідно новому Державному стандарту базової і повної загальної середньої освіти, впроваджується з другого класу та викладається до дев'ятого класу включно. Новий курс кардинально відрізняється від стандарту 2003 року. По-перше, навчальне навантаження курсу збільшилося зі 105 до 350 годин. Значно збільшилася кількість змістових ліній курсу, серед яких абсолютно новими є лінія «розв'язування компетентнісних задач, виконання індивідуальних і групових навчальних проєктів». Подібна лінія в попередньому стандарті освіти включалася лише в деяких курсах за вибором чи за ініціативою вчителя. Більшість же учнів не знайомила з даним видом роботи протягом усього терміну навчання. Особлива увага приділяється змістовим лініям «основи алгоритмізації та програмування» і «моделювання», які детально розглядалися лише в інформаційно-технологічному профілі старшої школи. Значних змін зазнали й інші змістові лінії.

Отже, для успішного подолання завдань, що висуває держава перед майбутніми вчителями інформатики, потрібні знання й уміння, які дозволяють: використовувати глобальні й науково-освітні комп'ютерні мережі; уміти мотивувати учнів до спільної праці, розробки проєктів, педагогічних програмних засобів, використовуючи сучасні мови програмування; уміти керувати та створювати бази даних навчальних закладів і класів, використовуючи системи об'єктно-орієнтованого програмування, гіпертекстові й мультимедійні технології; знати й використовувати основи дизайну та комп'ютерної верстки для випуску стінгазет, шкільних журналів, інформаційних листів тощо [3].

Майбутній учитель інформатики повинен мати більш ґрунтовну й глибоку підготовку з психології, педагогіки та профільного предмету. Успішне викладання в початковій школі, досягнення пропедевтичної мети курсу «сходінки до інформатики» вимагають від майбутнього вчителя інформатики чіткого уявлення відмінностей психофізіологічної готовності учнів початкової школи від учнів підліткового віку.

Майбутній учитель інформатики повинен чітко розуміти сутність процесу інформатизації освіти та його завдань: формування інформаційної культури людини; забезпечення розвитку особистісних якостей людини, розкриття її творчого потенціалу; підвищення ефективності навчально-виховного процесу на підставі запровадження нових інформаційних технологій навчання, надання діяльності творчого, дослідницького характеру; інтенсифікація методичної роботи та наукових досліджень [4].

Для підготовки майбутніх учителів інформатики ВНЗ повинен сформувати специфічну педагогічну систему, яка б включала «процеси вдоскона-

лення якості суспільно необхідних освітніх послуг, значення яких у процесі ефективної підготовки майбутніх учителів інформатики переосмислюється студентами на рівні цінностей професійно-особистісного становлення в умовах інформаційно перетвореної сучасної людської культури» [5, 89].

Таким чином, професійна підготовка вчителів інформатики в контексті реформування загальноосвітньої школи вимагає від ВНЗ використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, нових методик і підходів до вивчення даного предмета, які б сприяли не тільки професійній підготовці майбутнього вчителя, а й формуванню пізнавальної та дослідницької діяльності, навчали б базовим елементам самоосвіти, формували б креативність, критичне мислення й пізнавальну активність. Співпраця зі студентами та гармонійне поєднання традиційних і сучасних комп'ютерних методів навчання майбутніх учителів дає змогу підготувати якісного спеціаліста, який буде відповідати всім вимогам сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / В. М. Гриньова. – Харків, 2000. – 416 с.
2. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики : монографія / Н. В. Морзе. – К. : Курс, 2003. – 372 с.
3. Овчаров С. Актуальні проблеми професійної підготовки учителів інформатики / С. Овчаров // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Полтава, 2011. – С. 73–77.
4. Осадчий В. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів / В. В. Осадчий // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2009. – № 4. – С. 118–127.
5. Шліхта Г. О. Необхідність та особливості управління якістю професійної підготовки вчителів інформатики / Г. О. Шліхта // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – № 65. – С. 89–92.

І. М. Кобилянська

Вінницьке відділення Київського фінансово-економічного коледжу
Національного університету державної податкової служби України

ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ІЗ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Людство досягло сьогодні тієї точки біологічного розвитку, коли воно стало відповідальним за свою подальшу еволюцію. Отже, у людства немає альтернативи розпочатим наприкінці ХХ століття спільним зусиллям, спрямованим на перехід від вузьконаціональних, регіональних цілей до підтримки глобальної світової рівноваги, що забезпечить безпеку життєдіяльності для всіх людей. Причинами, які загрожують подальшому існуванню людства, стали виснаження природних і енергетичних ресурсів,

зростаюче забруднення довкілля, демографічний вибух, тероризм, зростаючий розрив у економічному розвитку країн тощо.

Останнім часом помітно зросла питома вага аварій, які відбуваються через неправильні дії персоналу, що пов'язано з низьким рівнем професіоналізму, невмінням ухвалювати оптимальні рішення в складних обставинах, а також в умовах дефіциту часу. Причиною цього стали такі недоліки в підготовці фахівців із безпеки життєдіяльності: ігнорується процес формування особистих якостей людини, необхідних для забезпечення безпеки життєдіяльності під час здобуття освіти; процес підготовки з безпеки життєдіяльності знаходиться поза культурним полем, у результаті чого ігнорується соціокультурний контекст процесу навчання. Тому в контексті проблеми формування загальнокультурних компетенцій із питань безпеки життєдіяльності необхідно звернути увагу на особистий аспект підготовки фахівця, у якого необхідно сформувати культуру безпеки, уміння оцінити середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства та здатність до вирішення професійних завдань, пов'язаних із гарантуванням збереження життя та здоров'я персоналу об'єктів господарювання, в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій.

У багатьох країнах проблема культури безпеки стала предметом уваги влади, а державними органами з регулювання безпеки вона визнана одним з основних стратегічних напрямів їх діяльності. Але відмінності в національних культурах ускладнюють процес застосування кращих підходів до вирішення цих проблем у різних країнах.

Відтак професійна підготовка з безпеки життєдіяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей, які будуть працювати за умов нестабільності зовнішнього середовища на підприємствах і в організаціях з нестабільним внутрішнім середовищем, не може здійснюватися з використанням традиційних технологій навчання. Наукові основи формування професійної компетентності у фахівців економічного спрямування знайшли своє відображення у працях Є. С. Березняка, В. І. Бондаря, Л. М. Карамушки, Ю. О. Конаржевського, В. С. Пікельної, Т. М. Сорочан, Т. І. Шамової та ін.

Концепція культури безпеки (культури безпеки життєдіяльності) використовується педагогами та фахівцями в галузі безпеки для пошуку шляхів і механізмів ослаблення загроз і небезпек за участю «людського фактора». Хоча культура безпеки життєдіяльності є частиною загальної культури, але їй притаманна істотна своєрідність. Якщо культура формується, як правило, під впливом випадкової діяльності окремих людей, їх колективів, то для культури безпеки життєдіяльності ця діяльність повинна

носити цілеспрямований характер, виходячи з очікуваних результатів щодо запобігання глобальних загроз і небезпек. Важливу роль у цьому процесі відіграє навчальна дисципліна «Безпека життєдіяльності», яка включена до навчальних планів під час підготовки всіх фахівців економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах.

На думку дослідників, під формуванням культури безпеки треба розуміти процес, складовими якого є встановлення й коректування мети та завдань, розвиток основних методів і напрямів формування культури безпеки життєдіяльності, розробка нормативно-правової, культурно-просвітницької та навчально-методичної бази культури безпеки життєдіяльності, створення й удосконалення способів ефективного інформаційного впливу.

Розв'язання цієї проблеми ускладнюється суперечностями між вимогами суспільства щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців економічних спеціальностей, здатних розв'язувати професійні завдання та проблемні ситуації з урахуванням ризику виникнення аварій і небезпек, дбати про особисту й колективну безпеку, і низьким рівнем сформованості їхніх компетенцій із безпеки життєдіяльності; потребою формувати загальнокультурні компетенції з безпеки життєдіяльності в майбутніх фахівців економічних спеціальностей і відсутністю педагогічних технологій для їх формування; потребою формування цих компетенцій у фахівців економічних спеціальностей протягом життя і відсутністю узгоджених між собою навчальних програм дисциплін циклу безпеки життя й діяльності людини, здатних забезпечувати реалізацію принципу неперервності. Розв'язання цих протиріч можливе на основі реформування системи професійної освіти, міждисциплінарної інтеграції окремих навчальних дисциплін, модернізації навчальних планів дисциплін циклу безпеки життєдіяльності, розробку технологій їх вивчення.

Науково-технічний потенціал країни забезпечує широкі можливості для створення та впровадження передових освітніх та інформаційних технологій як основи формування культури безпеки життєдіяльності. Процес формування загальнокультурних компетенцій з безпеки життєдіяльності в майбутніх фахівців економічних спеціальностей повинен здійснюватися за умови використання інформації про складні надзвичайні ситуації й застосування адаптованих до навчального процесу передових вітчизняних геоінформаційних систем, мультимедійних освітніх та інтерактивних ігрових навчальних програм, що сприяють розвитку інтересу до навчання та більш ефективному засвоєнню знань про професійні дії в умовах надзвичайних ситуацій.

МОДЕРНІЗАЦІЯ НЕПРОФІЛЬНОГО ІНФОРМАТИЧНОГО КУРСУ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

Стратегія реформування освіти країни на найближчий час визначена Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.), Законом України «Про інноваційну діяльність» (2003 р.), Національною доктриною розвитку освіти (2002 р.), що направлено на оновлення її змісту й удосконалення технології навчання та виховання. Цей процес – перманентний, оскільки пов'язаний із прогресом суспільства, і кожен етап його розвитку ставить перед ВНЗ свої специфічні завдання, що є визначальним при виборі напрямів модернізації вітчизняної вузівської освіти, найважливішим серед яких є запровадження інформатизації навчання.

На сьогодні непрофільні інформатичні дисципліни виступають і залишаються важливим засобом формування інформатичних компетентностей майбутніх професіоналів, серед яких основним завданням є формування в студентів системи знань, умінь і навичок застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для розв'язання різноманітних завдань як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності (на базі передпрофільних і профільних дисциплін).

Якщо розглядати непрофільну інформатику як окрему ланку серед усього прикладного педагогічного спектру застосування інформатики, то підкреслимо, що вона буде динамічною залежно не тільки і не стільки від розвитку всієї галузі інформатики, а й від різнопрофільності напрямів (спеціальностей, на яких викладаються зазначені курси).

Дослідження, проведене на основі анкетування показало, що існуючий стан побудови загального непрофільного інформатичного курсу не відповідає сучасним потребам і запитам професіоналів відповідних галузей щодо підбору змісту й викладу інформатичних дисциплін для різних груп студентів у спільному потоці навчання.

Якщо розглядати загальне представлення спеціальностей ПВНЗ, які входять до спільного потоку навчання непрофільних інформатичних дисциплін, то майбутня практична діяльність випускників у галузі застосування інформатичних компетентностей відбувається в якості непрограмованих користувачів. Однак користувацька спрямованість підготовки майбутніх фахівців також може бути різною. У літературі зустрічається багато прикладів різно спеціалізованих тематик з інформатики для багатьох напрямів педагогічної освіти, таких як: фізиків і математиків, філологів, біологів, істориків, музикантів, художників, спортсменів і

гуманітаріїв, які мають власний різноспеціалізований зміст щодо застосування його в навчальній і майбутній професійній діяльності конкретної спеціальності.

Під час створення непрофільного спільного курсу з інформатики для студентів різних спеціальностей ПВНЗ треба дотримувалися основних дидактичних принципів: науковості, доступності, наступності, системності, наочності та ін. Теоретичний зміст курсу повинен відображати тенденцію розвитку вузівської інформатики в напрямі, що поєднує в собі як фундаментальні, так і вузькоспеціалізовані елементи інформатичних знань, поглиблення загальноосвітнього й наукового змісту в бік майбутньої професійної спрямованості студентів.

Системоутворюючим поняттям у теоретичному змісті є інформаційний процес. Під час побудови сучасного інформатичного курсу це поняття формується, збагачується, розвивається й узагальнюється. Вивчаються природні й штучні інформаційні процеси (змодельовані під час навчального процесу), можливість трансформації одних у інші, використання їх у навчальному процесі й майбутній професійній діяльності студентів різних спеціальностей. Вивчаються певні інформаційні процеси для забезпечення телекомунікацій, роботи з графікою, текстом, числами, звуком. Моделюються штучні спеціалізовані ситуації, з якими студенти можуть стикнутися в навчальному процесі й у майбутній професійній діяльності під час самоосвіти та в передпрофесійній і професійній практиці.

Основні змістові лінії курсу інформатики повинні будуватися з урахуванням загальнотеоретичних знань для всіх різних спеціальностей студентів і спеціалізованими практичною та самостійною складовою, елементи яких можуть подаватися як у складі окремого модуля, так і бути складовими кожного модуля (як елементи різно значущих завдань у різному ваговому співвідношенні для різних спеціальностей студентів).

На нашу думку, непрофільний спільний курс інформатики для студентів різних гуманітарних спеціальностей повинен складатися з інваріантної й варіативної частин. Інваріантна частина курсу зазначеного профілю торкається таких питань: зміст і структура предметної галузі сучасної інформатики; моделювання; програмне забезпечення загального призначення; інформаційні ресурси глобальних комп'ютерних мереж; інформаційні системи й бази даних. А варіативна частина може бути побудована на поглибленому вивченні елементів зазначених тематик із додаванням програмного забезпечення спеціалізованого призначення.

Інформатичний курс повинен мати модульну будову й складатися з окремих розділів, кожен із яких може мати однакову тематичну структуру,

але різну змістову складову (змістове наповнення), що може відрізнятися кількістю годин на його засвоєння (за рахунок годин практичної та самостійної робіт). Ці теми можуть відображати як лише загальні уявлення для всіх спеціальностей студентів, так і різноспеціалізований характер для кожної окремої спеціальності.

Це можливо за умов диференційованого навчання, завдяки чому інформатичний курс і має стати моделлю навчання, сценарієм навчального процесу, що відображає теорію й методику різноспеціалізованого інформатичного навчання, ті знання й уміння, які становлять загальну інформатичну культуру й досвід професійної діяльності людини в різних галузях педагогічної сфери, що забезпечить формування не лише особистості студента, а й його як майбутнього професіонала.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гусак А. Л. Моніторинг інформативної компетентності студентів непрофільних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Л. Гусак. – К., 2012. – 23 с.
2. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологий в учебном процессе : дис. в форме науч. доклада ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / М. И. Жалдак. – М., 1989. – 48 с.
3. Казиев В. М. Информационные инварианты гуманитарной информатики / В. М. Казиев // Структурная методика преподавания языков. Госкомитет по ВО РФ, НИИ СМПЯ. – 1998. – № 2. – С. 45–48.
4. Панина И. К. Формирование содержания курса «Информатика» для специальностей непрофильного обучения дисциплине в классическом университете : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатика в общеобразовательной и высшей школе)» / И. К. Панина. – Владивосток, 2004. – 24 с.

О. Ю. Коржилова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Формування суспільства знань і перехід до інформаційного суспільства передбачає якісну модернізацію освітньої галузі, передусім, упровадження нових видів освіти, у тому числі, відкритої освіти.

Відкрита освіта – явище, що набуло бурхливого розвитку протягом останнього десятиліття. Її значний потенціал щодо якісного оновлення освітньої сфери й еволюції суспільства пояснює активізацію наукового інтересу до предмета дослідження. Так, окремі характеристики відкритої освіти представлено в роботах Р. Бужикова, Л. Виноградова, О. Висоцької, Б. Шуневича. Встановленню її ролі в суспільному розвитку присвячено науковій праці О. Захарова, І. Колеснікової, А. Хуторського та ін. Окреслення основних завдань розвитку відкритої освіти подано в

дослідженнях В. Моїсєєва та Ж. Чупахіної. Проте феномен відкритої освіти залишається мало представленим у сучасній науково-педагогічній літературі й потребує подальшого вивчення.

Перша форма відкритої освіти – Відкритий Університет, який було створено у Великій Британії в 1969 році. З його появою пов'язані перші спроби обґрунтування сутнісних характеристик досліджуваного феномену. Передусім, термін «відкрита освіта» розкриває інституційну практику й програмні ініціативи з розширення доступу до освіти та навчання, що традиційно пропонуються в системі формальної освіти. Поняття відкритої освіти означає усунення бар'єрів у навчанні, тобто: 1) можливість кожної людини отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку, національності, фізичного стану; 2) державну підтримку щодо здобуття освіти у вигляді різних пільг, стипендій; 3) застосування новітніх технологій навчання.

Сутнісними характеристиками відкритої освіти є: доступність (можливість доступу до освіти різних соціальних груп); гнучкість (здатність слухачів навчатись у зручний час й у зручному місці); модульність (можливість сформувати індивідуальну навчальну програму, що складається з набору незалежних курсів-модулів); паралельність (здійснення навчання одночасно з професійною діяльністю, без відриву від виробництва або іншого виду діяльності); економічність (економія витрат матеріальних, фінансових і людських ресурсів засобами використання технологій відкритої освіти); соціальна рівність (реалізація ідей соціальної рівності в освіті засобами отримання рівного доступу до її здобуття); інтернаціональність (можливість одержати освіту в навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни й надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, які проживають за кордоном); координованість (упровадження посади наставника-консультанта й введення функції координатора навчального процесу) [2].

Відкрита освіта являє собою глобальну освіту, яку розуміють як цілісну міжнародну систему освіти (переважно вищої), що включає традиційні загальні компоненти на новій технологічній основі. Важливими чинниками розвитку відкритої освіти виступають процеси інтеграції, демократизації та інформатизації суспільства [9].

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив визначити пріоритетні завдання: забезпечення слухачів засобами доступу до навчальних матеріалів відкритої освіти (засоби візуалізації, аудіо- і відео зв'язку); організація менеджменту освітнього процесу, який здатний суттєво підвищити як рівень поінформованості громадськості щодо стану справ у освіті, так і ефективність управління системою освіти; підвищення рівня

освіти й освітніх послуг; забезпечення постійного оновлення навчальних засобів і технологій відповідно до запитів слухачів відкритої освіти й тенденції розвитку відкритої освіти (забезпечення навчальних закладів системи середньої та вищої освіти якісною й доступною навчально-методичною базою, засобами впровадження ресурсів відкритої освіти (підручники й посібники, методичні матеріали для учнів і вчителів, студентів і викладачів у цифрових форматах, електронні публікації тощо), збагачення змістово-методичного компоненту освітнього процесу цифровим контентом, удосконалення системи управління освітою та контролю якості).

Вважаємо, що ключові ознаки відкритої освіти (доступність, гнучкість, паралельність, модульність, економічність, інтернаціональність і координованість) у процесі її подальшого розвитку сприятимуть подальшому вдосконаленню освіти, підвищенню її якості, забезпеченню прозорості.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що в результаті суттєвих змін у суспільстві, а саме процесів інтеграції, демократизації та інформатизації суспільства, бурхливого розвитку набуло таке явище, як відкрита освіта. Остання надає можливість кожній людині отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку, національності, фізичного стану за допомогою застосування новітніх технологій навчання. Використання елементів відкритої освіти забезпечує не тільки доступ до цифрового контенту, а й сприяє удосконаленню системи управління освітою та контролем якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання / Б. Шуневич // Вісник Львівського Національного університету. – 2003. – № 490. – С. 95–104.
2. Хуторской А. В. Концепция дистанционного образования [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской. – 1998. – Режим доступу : <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzep.html>.
3. Орчаков О. О. Открытое образование [Електронний ресурс] / О. О. Орчаков, А. А. Калмыков. – Режим доступу : http://www.dist.mnpu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm.
4. Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2011. – С. 293.
5. Бужиков Р. П. Дидактичний потенціал інтернет-технологій в сучасній системі освіти / Р. П. Бужиков // Проблеми освіти. – 2011. – № 66. – С. 40–44.
6. Висоцька О. Є. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / О. Є. Висоцька. – Режим доступу : <http://www.virtkafedra.ucoz.ua>.
7. Захарова О. А. Открытые системы в дистанционном образовании / О. А. Захарова // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2. – С. 111–116.
8. Овчарук О. В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук. – Режим доступу : <http://www.hghltd.yandex.net>.

9. Биков В. Ю. Інформаційний освітній портал «Діти України» / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук, Н. Т. Задорожна, Т. В. Кузнецова, О. В. Овчарук // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб. наук. праць. – К. : Атака, 2004. – С. 5–17.

Н. В. Крюкова

Севастопольский экономико-гуманитарный
институт ТНУ имени В. И. Вернадского

НЕКОТОРЫЕ КОНЦЕПЦИИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В настоящее время проблема обучения иностранным языкам, обоснование методик, обсуждение мотивации, а также другие многочисленные аспекты этого процесса особенно актуальны. Интеграция Украины в европейскую образовательную систему, участие в Болонском процессе предъявляют повышенные требования к качеству профессиональной подготовки выпускников. Перед украинской образовательной системой стоят стратегические задачи, которые невозможно решить без переосмысления теории и практики лингвистического образования. Повышение уровня языковой подготовки студентов для успешной реализации межкультурной коммуникации предполагает необходимые концептуальные изменения, которые должны быть реализованы в сфере преподавания иностранного языка. В свою очередь, межкультурная коммуникация, детерминированная развитием глобального информационного поля, рассматривается на современном этапе как приоритетное направление лингвистического образования. В этой связи, ориентируясь на мультилингвальное сотрудничество в решении глобальных проблем в международном сообществе, необходимо готовить выпускников, способных к диалогическому сотрудничеству.

Основой для написания статьи послужил опыт преподавания второго иностранного (немецкого) языка студентам неязыковой специальности (направления подготовки – «Туризм»). Стоит отметить, что для студентов именно этого направления подготовки особенно актуально успешное овладение иностранными языками, и изучение немецкого языка как второго иностранного предполагает наличие стойкой мотивации.

Обращаясь к проблеме изучения иностранного языка, необходимо отметить концепцию языкового поликультурного образования П. В. Сысоева [4]. По мнению исследователя, иностранный язык является важным инструментом вторичной социализации личности обучающихся [4]. На основе тематического наполнения учебных программ и пособий по иностранному языку, а также методов и приемов подачи материала происходит моделирование социокультурного пространства учащихся –

формирование их представлений об окружающем мире и определение своего места в нем. Поэтому содержанием отдельных текстов, а также методическими приемами работы с ними можно как расширить социокультурное пространство учащихся и помочь им увидеть себя в качестве равноправных представителей мирового сообщества, объединенных общими интересами, проблемами и решениями, так и сузить, ограничить их социокультурное пространство, противопоставив «себя» «другим» [4]. Культурная вариативность является одним из основных дидактических инструментов достижения главной общей цели языкового поликультурного образования – подготовки студентов к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами изучаемого языка. П. В. Сысоев утверждает, что языковое поликультурное образование представляет собой процесс овладения знаниями о культурном разнообразии окружающего мира стран соизучаемых языков и о взаимоотношениях между культурами в современном поликультурном мире, а также формирования активной жизненной позиции и умений взаимодействовать с представителями разных стран и культур согласно принципу диалога культур [4]. В понятие «диалог культур» входят определённая форма общения, форма диалога двух (как минимум) культур, где самосознание культуры есть форма её бытия на грани с иной культурой, что создаёт благоприятные условия для становления основных форм мотивационной сферы. Сама идея диалога культур не нова для философии, но основные положения, разработанные М. М. Бахтиным и продолженные в работах В. С. Библера, углубили, расширили, уточнили её. Общение личностей в диалоге происходит благодаря некоторому атому общения – тексту. М. М. Бахтин в своей «Эстетике словесного творчества» писал, что человека можно изучать только через тексты, созданные или создаваемые им.

Возвращаясь к концепции П. В. Сысоева [4], необходимо отметить, что обучение иностранным языкам в рамках поликультурного образования отличается от монокультурного обучения характером направленности заданий – переходом от репродуктивных к проблемным. Дидактическая сущность репродуктивного («знание-ориентированного») подхода к обучению заключается в том, что в процессе обучения студенты выступают пассивными получателями готовой информации. Сущность проблемного метода обучения заключается в активизации мыслительной и речемыслительной деятельности обучающихся в процессе формирования коммуникативно-речевых умений. Иными словами, при реализации проблемной модели обучения студенты не являются пассивными реципиентами информации, а превращаются в её «производителей». На осно-

ве проблемных культуроведческих заданий они формируют ряд умений полноценного и независимого функционирования в новых и непредвиденных ситуациях работы с культуроведчески-ориентированным материалом, а также в ситуациях межкультурного общения с представителями других культур, используя иностранный язык как средство межкультурного общения. «В методике обучения иностранным языкам принцип диалога культур, первоначально существующий в вертикальном (во временном или историческом) измерении, получил дополнительное развитие и стал включать еще и горизонтальное измерение, когда в контакт вступают культуры или представители культур стран родного и изучаемого языков, находящиеся в единовременной плоскости. Такой поворот в методологии существенно повлиял на провозглашение нового тезиса о соизучении языков и культур» [4].

В этой связи, П. В. Сысоев утверждает, что соизучение культур стран родного и иностранного языков может быть квалифицировано как обучение в контексте диалога культур, если в результате сравнения и сопоставления обучающиеся научатся:

- видеть не только различия, но и сходства в соизучаемых культурах;
- воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном мире;
- формировать активную жизненную позицию, направленную против культурного неравенства, культурной дискриминации и культурного вандализма, процветающих в современном поликультурном мире [4].

Таким образом, языковое поликультурное образование – это общий подход к разработке учебных материалов и организации обучения языкам и культурам.

Другие исследователи, например С. Г. Тер-Минасова, Н. В. Елухина, и др. подчеркивают, что в условиях современного лингвистического образования особенно возрастает роль дискурсивной компетенции, которая представляет собой знание разных типов дискурсов и умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения. Дискурс (от лат. *discursus* – беседа) на разных языках означает речь, процесс языковой деятельности, способ говорения. Дискурс – это не только и не столько продукт речевой деятельности, сколько процесс его создания, который обусловлен экстралингвистическими факторами и условиями осуществления коммуникации. Из этого следует, что нет необходимости строить процесс обучения на заучивании текстов как образцов языковой реализации и определенного смысла (темы), но и следует научить студентов самим создавать и воспринимать дискурсы, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения. В контексте обучения иноязычному профессиональному

общению, изучая особенности дискурса той или иной специальности (в нашем случае – «Туризм»), мы неизбежно входим в смысловое поле определенной области знания. Познавая это специфическое поле, мы начинаем активно использовать характерные для данного дискурса выражения, тем самым приобретая способность взаимодействия в различных ситуациях профессионального общения. С. Г. Тер-Минасова считает, что современная образовательная концепция призывает к участию в диалоге культур на основе интеграции и одновременной дифференциации социально-экономических, политических и этнических традиций. Стало быть, дискурсивное общение выступает целью, к которой стремится коммуникативный метод, реализуя один из основополагающих принципов обучения иностранным языкам – коммуникативно-речевую направленность [5].

Из всего выше изложенного можно сделать вывод, что обучение иностранным языкам в неязыковом вузе необходимо строить, основываясь на следующих позициях: принципе «диалога культур» М. М. Бахтина – В. С. Библера, принципе соизучения языков и культур (П. В. Сысоев), а также исходя из парадигмы «дискурс – общение – межкультурная коммуникация» (С. Г. Тер-Минасова). Хочется отметить, что комплексное изучение выше названных принципов служит основой дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.
2. Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 213 с.
4. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале по культуроведению США) : дис. ... д-ра пед. наук. / П. В. Сысоев. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – С. 8–33.

О. Ю. Кузнецова

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

ІНШОМОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Інтенсивні політичні й культурні зміни в Європі актуалізують питання мовної політики та її впливу на розвиток освітньої сфери. До ключових питань мовної політики в сучасній Європі відносять забезпечення життєздатності національних мов, прав мов меншин, диверсифікації у вивченні іноземних мов і створення європейського простору вищої освіти (Болонський процес).

Історично вивчення іноземних (класичних) мов становило суттєву складову змісту вищої освіти, що долучало до величч знань і цінностей, накопичених людством. Пізніше оволодіння іноземними мовами було характерною рисою освіти еліти та тих, чия професійна діяльність була пов'язана з торгівлею чи подорожуванням. Іноземні мови вивчалися з метою зовнішньої комунікації й ознайомлення з культурною спадщиною, найчастіше «могутніх держав».

Сьогодні вивчення іноземної мови, принаймні на рівні середньої освіти, є складовою навчальної програми для всіх. Хоча навчання іноземних мов пов'язане з історією національних освітніх систем і відмінними традиціями, у Європейському просторі спостерігається запровадження більш раннього старту їх вивчення в інституційній освіті й чітке зміщення до комунікативно орієнтованого вивчення іноземних мов. Традиційний наголос на вивчення літератури залишається пріоритетним на старшому рівні середньої освіти та на рівні вищої освіти. Приділяючи значну увагу аспектам академічного розвитку студентів, багато мовних відділень європейських університетів пов'язують вивчення літератури з аспектами культури носіїв певної мови.

Водночас пріоритети європейської мовної освіти, іншомовної зокрема, спираються на завдання реалізації цілей «Покращення рівного доступу до освіти», що передбачають: створення відкритого освітнього простору; посилення привабливості освіти; підтримку активного громадянства, рівних можливостей та соціальної злагоди.

Вирішення завдання «створення відкритого освітнього простору» спрямоване, по-перше, на спрощення доступу до освіти всім віковим групам і, по-друге, на створення системи так званих «мостів» для того, щоб зробити можливим перехід від одного напрямку навчання до іншого або від однієї системи освіти до іншої – європейці повинні мати змогу накопичувати попередні освітні досягнення й бути впевненими, що отримані кредити та кваліфікації будуть визнані в усьому просторі ЄС [1].

Визначення таких завдань і слугувало підставою розробки спільних європейських принципів визначення педагогічних компетенцій і кваліфікацій, серед яких вивчення мов є одним із 12 ключових завдань і сфер взаємодії [2].

Утім науковці й освітяни в європейських країнах відзначають, що існуючий стан європейської мовної освіти демонструє нові реалії, що певною мірою висвітлюють перешкоди досягнення офіційно визначених цілей.

Так, починаючи з 1945 року й особливо в останні десятиріччя, найбільш поширеною іноземною мовою, що вивчається і в Західній, і в Східній Європі,

стає англійська мова. Хоча дослідники зазначають, що з огляду на домінування англійської мови в низці найважливіших соціальних сфер, комерції, фінансів, наукових досліджень, у вищій освіті, засобах масової комунікації, поп-культурі сьогодні, ця мова вже не підпадає під звичне визначення іноземної мови. Сьогодні в ЄС указують, що набуття панівного положення англійською мовою, пов'язане з тим, що вона все більше стає й сприймається як засіб міжетнічного спілкування (*lingua franca*) [3].

Водночас у освітній сфері це знаходить прояв у тенденції до домінування, зокрема у сфері вищої освіти, що суперечить європейським настановам про підтримку всіх європейських мов і забезпечення розмаїття мов у освіті.

У ЄС розроблено та схвалено значну кількість документів на забезпечення вивчення й диверсифікації мов у освіті. Наприклад, документ Єврокомісії «Розвиток вивчення мов і лінгвістичного розмаїття: план дій 2004-2006» (липень 2003 р.) був спрямований на зменшення надмірного наголосу на вивчення англійської мови в освітніх системах і суспільстві в цілому на континенті. У 2005 р. Єврокомісією були розроблені положення «Стратегії мультилінгвізму», у яких зафіксовано досягнуті результати й водночас сформульовано план дій, зорієнтований на те, щоб примусити країни-члени ЄС адаптувати свою мовну політику відповідно до визначеного плану дій [5]. Не дивлячись на те, що рішення Єврокомісії не є обов'язковими, створюються умови, що вимагають уряди європейських країн звітувати про реалізовані заходи.

У цілому володіння іноземною мовою розглядається як інструмент передачі думок, інформації та налагодження ефективної комунікації, а також як важливий елемент інтелектуального розвитку людини, її світосприйняття й самовираження. З огляду на тенденції глобалізації та інтеграції у світі перед сферою вищої освіти висувають завдання поширення ідей полікультурної освіти, що забезпечує досягнення взаєморозуміння, безконфліктного існування представників різних культур, визнання рівноцінності та рівноправ'я всіх етнічних і соціальних груп, формує повагу до розмаїття інших культур та їх представників і розуміння єдиного світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти [Електронний ресурс] / О. І. Локшина. – Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua.net/em2/content/07loiuet.html>.
2. Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The work programme on the future objectives of education and training systems [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://europa.eu.int/comm/education/policies>.

3. Encyclopedia of Language and Education / Ed. by Stephen May, Nancy H. Hornberger. – Vol. 1. – Springer Science+Business Media, LLC, 2008. – 437 p.
4. EU cooperation in higher education. – European Commission, Directorate-General for Education and Culture [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://europa.eu.int/comm/education>.
5. Framework Strategy for Multilingualism [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning.

О. В. Листопад

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Необхідність кардинальних змін сучасної освіти в умовах розбудови інноваційного суспільства задекларовано в низці документів міжнародного рівня. Передусім, у «Кронбергській Декларації про майбутнє процесів здобуття і передачі знань» (Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing (2007)) головною умовою відповідності сучасної освіти вимогам інноваційного розвитку суспільства визнано формування нової освітньої парадигми [5].

Формування нової освітньої парадигми зумовлено потребою у вихованні особистості, здатної до мобільної адаптації в динамічному й змінному суспільстві, до використання знань у процесі створення нової конкурентоспроможної продукції або послуг, аналізу та розв'язання проблем, які виникають у процесі професійної діяльності, удосконалення й визначення стратегії особистісного розвитку.

Парадигмальні зміни як відмова від визнаних усіма наукових досягнень, що протягом певного часу надають науковому співтовариству модель постанови проблем і її розв'язання, не зводиться до механічного чергування авторських теорій і концепцій. Вона відображає зміну ставлення до об'єкту дослідження, що в наслідку призводить до зміни дослідницьких методів, цілей дослідження, кардинальної корекції самого «бачення», точки зору, позиції, з якої вивчається об'єкт. Зміна парадигм у певних галузях знань нерозривно пов'язана зі змінами уявлень про картину світу й місце особистості в ньому, сформованих протягом кожної епохи (Н. Гендіна) [1].

Питанням парадигмальних основ сучасної освіти присвячено праці В. Андрущенко, Н. Гендіної, Е. Гирусова, Н. Депенчук, Г. Дроздової, Н. Кисільова, В. Крисаченка, В. Креміня, Ю. Лихіної, А. Урсула та ін. Аналіз робіт згаданих авторів дозволяє стверджувати, що формування нової освітньої парадигми відбувається на основі вдосконалення традиційної освітньої моделі й інтеграції її з інформаційно-технологічною та гуманітарно-екологічною моделями. Ознаками нової освітньої

парадигми є акцент не на засвоєнні значного обсягу інформації, а на формуванні здатності до неперервного набуття й використання знань, продукування на їх основі нових знань, уміння навчатись самостійно; навичок роботи з будь-якою інформацією.

Відмова від традиційної моделі освіти, орієнтованої на підтримуюче навчання, проголошує необхідність орієнтації освіти на розвиток особистості засобами впровадження моделі випереджальної освіти. Нова освітня модель базується на положеннях про необхідність забезпечення готовності особистості до дій в умовах мінливості й невизначеності, що кардинально відрізняє її від традиційної освітньої парадигми, заснованої на ідеях відтворюваності готових знань, і дозволяє сформувати необхідні для цього якості: системне наукове мислення, креативність, соціальну активність, толерантність, уміння працювати в команді, високу моральність.

Основу моделі випереджальної освіти складають концепції, які обґрунтовують її сутність із позицій міждисциплінарності, компетентнісного підходу, прискореного навчання, інноваційної спрямованості освіти. Основними принципами випереджальної освіти є варіативність; безперервність; прогностичний характер; фундаменталізація змісту; морфологізація освіти; інноваційність змісту, форм, методів, технологій навчання й виховання; функціональна спрямованість.

Інформаційно-технологічна освітня модель відповідає вимогам еволюційних перетворень постіндустріальної ери й переходу до інформаційного суспільства. Визначальною ознакою даної моделі є забезпечення відповідності освіти вимогам інформаційного суспільства засобами інформатизації. Пріоритетними завданнями інформаційної освіти є формування інформаційної культури і інформаційної грамотності населення.

Модель гуманітарно-екологічної освіти відображає рух суспільства в напрямі ноосферо-стабільності й коеволюції [4, 157]. Базою гуманітарно-екологічної освіти є концепція триєдиної комплексної моделі розвитку (концепція сталого соціально-еколого-економічного розвитку), у якій інтегровано його основні компоненти: економічний, соціальний, екологічний [3]. Відповідно даної концепції інноваційний розвиток суспільства обґрунтовується в межах економічного, соціального й екологічного підходів.

Концепція триєдиної комплексної моделі розвитку, покладена в основу гуманітарно-екологічної моделі освіти дозволяє сформувати світоглядні й ціннісні орієнтири дітей і молоді, які відповідають вимогам інноваційного суспільства, сприяють вихованню покоління, здатного до життєдіяльності в умовах сталого розвитку й забезпечувати його [2, 15]. Якщо випереджальна й інформаційно-технологічна освіта складають

розвивальний і мотиваційно-стимулювальний компонент нової освітньої парадигми, то гуманітарно-екологічна освіта являє собою її аксіологічну цінність, відповідає вимогам і задовольняє потреби суспільства в коеволюційному розвитку [4].

Таким чином, нова модель освіти ХХІ ст. має стати моделлю інноваційної освіти, яка перетворюється на пріоритетний фактор розв'язання глобальних проблем цивілізації й переходу до стабільного розвитку. Отже, освіта як процес і результат засвоєння систематизованих знань, формування вмінь і навичок в умовах формування нової парадигми отримує нові системні цілі й функції – вона перетворюється не тільки на фактор, що сприяє реалізації завдань інноваційного розвитку суспільства, а й пріоритетний його механізм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гендина Н. И. Высшая библиотечная школа в контексте новой парадигмы образования [Электронный ресурс] / Н. И. Гендина. – Режим доступа : <http://www.spsl.nsc.ru/win/vbkexp/do>.
2. Дробноход Н. И. Устойчивое экологически безопасное развитие: украинский контекст / Н. И. Дробноход // Зеркало недели. – 2001. – № 21.
3. Згуровський М. Україна у глобальних вимірах сталого розвитку / М. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2006. – № 19, 20–26 травня.
4. Лыхина Ю. В. Образовательная парадигма современного украинского общества (социально-философский аспект) / Ю. В. Лыхина // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология. – 2010. – Т. 23 (62). – № 2. – С. 152–160.
5. Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.portal.unesco.org/.../118604020119Kronberg_D...

М. Н. Максимова

Севастопольский национальный университет
ядерной энергии и промышленности

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Так как одним из наиболее важных условий реализации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является создание у учащихся необходимой языковой и понятийной базы, служащей основой для успешного чтения литературы по специальности и извлечения из нее адекватной информации, то правильный, научно обоснованный отбор и организация текстов приобретает первостепенное значение. Именно от отбора текстов по специальности во многом зависит успех обучения чтению в неязыковом вузе, целью которого является формирование у студентов зрелого чтения, то есть такого чтения, которое позволяет обучаемому

пользоваться своим умением читать на иностранном языке как средством овладения новейшими идеями и достижениями современной научной литературы, как средством вписаться в окружающий мир.

Сразу следует отметить, что требования к отбору текстов для профессионально-ориентированного чтения напрямую связаны с программными требованиями к чтению как виду речевой деятельности, в которой текст, как известно, рассматривается как объект и средство обучения, а значит, высшей единицей обучения.

На разных этапах развития методики цели обучения этому виду речевой деятельности менялись. Однако, в современной методике широкое распространение получил коммуникативный (или функциональный) подход, который в отношении обучения чтению ставит целью формирование у студентов зрелого чтения.

С одной стороны текст коммуникативен, так как обладает коммуникативной направленностью, а с другой стороны, эта характеристика текста зависит от восприятия читателя. Для формирования адекватных умений чтения огромное значение имеет сам характер текстов: его содержание, информативная насыщенность, то есть соотношение основной и второстепенной информации, далее язык текста и его величина. Содержание текстов определяет отношения читателя к чтению, с другой стороны структурно смысловые и языковые особенности текстов формируют характер самого процесса чтения.

При отборе текстов необходимо также учитывать содержание и логическое построение самой науки по специальности, а значит, и соответствующих материалов на изучаемом языке; степень подготовленности студентов по специальности; степень подготовленности студентов по языку. Учитывая вышеизложенное, мы склонны согласиться с С. О. Китаевой, которая предполагает, что отбор текстов для профессионально-ориентированного чтения следует производить с точки зрения их содержания. И в связи с этим выделяет основные характеристики текстов, влияющих на формирование умений зрелого чтения, а именно: информативность текста, представленность темы текста в программе профилирующей дисциплины, объем текста. В соответствии с этим автор предлагает следующие принципы отбора: принцип новизны информации, при котором отбираемые тексты должны содержать новую для студентов информацию, не нашедшие отражения в стабильных учебниках; и принцип актуальности информации, когда отбираемые тексты должны содержать актуальную для студентов информацию, непосредственно связанную с их учебной профессиональной деятельностью.

Не менее важным критерием отбора текстового материала для обучения профессионально-ориентированному чтению, как мы полагаем, является жанрово-стилистическое разнообразие. Следовательно, можно говорить о существующих согласно функциональному подходу типах текстов, которые репрезентируют определенный функциональный стиль и с которыми обучаемые должны быть ознакомлены в учебном процессе, поскольку они будут с ними сталкиваться при самостоятельном информационном поиске.

Для проникновения в структуру текста очень важно научить студентов не только понимать иерархию основных мыслей текста, выраженных в виде абзацев и субтекстов (Вейзе), коммуникативных блоков (Барабанова), но и уметь находить опоры-маркеры, помогающие определить эту иерархию в конкретном тексте. В связи с этим, определяя приоритетным качеством функциональность и руководствуясь работами Т. Johns и F. Davis, мы предполагаем, что более методически продуктивным при обучении профессионально-ориентированному чтению является использование деления всех текстов на функциональные типы. Всего выделено двенадцать функциональных типов текстов: структура, процесс, характеристика, механизм, теория, принцип, состояние, инструкция, сила, адаптация, социальная структура, система. Таким образом, знание типов текстов, их строения облегчит понимание их при чтении, даст точные ориентиры, наметит последовательные звенья при их воссоздании или порождении.

Выделение предыдущего принципа ставит вопрос об оптимальной величине текста. Методистами было установлено, что объем текста для чтения зависит от его типа, характера, степени языковой сложности, языковой подготовки учащихся, уровня развития у них технических навыков чтения, этапа обучения, вида работы, для которого предназначен текстовый материал и других экстралингвистических и лингвистических факторов. Таким образом, вышесказанное относительно объема текста дает возможность сформулировать принцип постепенного увеличения объема текстового материала.

Что касается требований к языку текстов, то, по мнению, С. К. Фоломкиной, одним их основных является их доступность в языковом отношении.

Требование доступности является общепризнанным наряду с требованием учета интереса обучаемых. При этом некоторые авторы выступают за доступность текстов с точки зрения языковых средств, то есть грамматических, лексических и синтаксических. В связи с тем, что тексты по специальности для профессионально-ориентированного чтения в

лексическом отношении характеризуются наличием специальной терминологии, и руководствуясь принципом доступности текстов на всех этапах обучения чтению, то до какой же степени следует адаптировать аутентичный текст для первого (начинающего) этапа обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе.

Также многие исследователи говорят о необходимости учета при отборе как языковой, так и содержательной доступности.

Таким образом, доступность текста с точки зрения языковых средств должна преследовать четко определенные методические цели – воспитание у студентов интереса к чтению уже с начального этапа обучения и получение студентами навыков и умений с научной литературой.

В качестве основных критериев отбора текстов по специальности для обучения профессионально-ориентированному чтению выделены следующие: программность; новизна информации; актуальность информации; жанрово-стилистическое разнообразие; постепенное увеличение объема текстового материала; языковая и смысловая доступность.

Н. Г. Осьмук

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

НАЦІОНАЛЬНІ СИСТЕМИ РЕЙТИНГОВОГО ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: МЕТА ТА СТРАТЕГІЧНІ ЗАВДАННЯ

У сучасних умовах освіта – як одна з провідних інвестицій у житті будь-якої людини в масштабах державного розвитку набуває стратегічного значення. Поширення глобалізаційних процесів, і, пов'язана з цим, інтернаціоналізація освітнього простору значно підвищують вагомість визнання суспільством успішної діяльності конкретного вищого навчального закладу. Формою публічної оцінки, що набула останнім десятиріччям значного розвитку й в Україні, стали рейтинги, у яких за допомогою кількісного й порядкового значення відображено рівень діяльності закладу за певними показниками.

На сучасному етапі освітні рейтингові системи поряд з оцінюванням інших сфер життєдіяльності суспільства (політичної, економічної, соціальної) отримали визнання та стали традиційними майже по всьому світові. Популярність рейтингів зумовлюється можливістю вільного ознайомлення громадськості з відповідністю освітніх ресурсів, процесу й результатів навчання того чи іншого вищого навчального закладу вимогам сучасного світу. Варто наголосити, що національні та світові рейтинги набувають усе більшого значення під час вибору закладу навчання вітчизняними й

іноземними абітурієнтами, створюючи тим самим поле освітніх можливостей. Саме тому система ранжирування вищих навчальних закладів, її методологія та механізм оцінювання різних аспектів діяльності є предметом пильної уваги авторитетних міжнародних організацій, таких як: ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва і розвитку, Європейська асоціація університетів, Європейська асоціація забезпечення якості освіти у вищій освіті та ін.

Прагнення до визначення якості й успішності діяльності установ української вищої школи, що спостерігається як з боку громадськості, так і з боку держави, здійснюється шляхом складання рейтингів. Національна система ранжирування якості діяльності вищих навчальних закладів представлена рейтинговими таблицями декількох організацій і компаній. Найбільш відомими й доступними серед них можна визначити рейтинги: Компас, ТОП 200 Україна, журналів «Гроші», «Кореспондент», «Фокус», газети «Kyiv Post», а також сайту Osvita.ua [1]. Розробники зазначених рейтингових систем позиціонують свою прихильність принципам доступності, відкритості, прозорості, гласності й відповідальності. І хоча рейтинги різняться за своєю методологією, критеріями оцінювання, цільовою аудиторією, українське суспільство виявляє стійкий інтерес і певну довіру до них.

Розглянемо в загальному вигляді методологію та механізм утворення деяких із національних рейтингів. При цьому підкреслимо, що маємо справу з незалежним ранжируванням.

В основу складання рейтингу Компас компанії «Систем Кепітал Менеджмент» покладено соціологічні дослідження щодо конкурентоздатності на ринку праці диплому конкретного університету та ступеня взаємодії закладу з роботодавцями. Орієнтовані на ранжирування закладів освіти, що надають професії важливі для української економіки, розробники опитують роботодавців, експертів і випускників у галузях бізнесово-економічних професій, юриспруденції, інженерії та технічної спеціалізації, інформаційних технологій, архітектури та будівництва. Таким чином, остаточне складання рейтингу, що передбачає визначення рівня задоволеності освітою, враховує відповідність знань і навичок випускників вітчизняних вищих шкіл запитам ринку праці.

Схожий підхід у визначенні найкращих вищих навчальних закладів демонструють і рейтинги часописів «Гроші» та «Кореспондент», поширюючи при цьому дослідження й на представників гуманітарної освіти.

Керуючись думкою роботодавців, журналісти «Грошей» оцінюють кількість успішно працевлаштованих випускників кожного університету, що мають дипломи з економіки, юриспруденції, гуманітарних наук,

інженерних і технічних спеціальностей. Фахівці журналу «Кореспондент» визначають кращі українські вищі навчальні заклади шляхом опитування керівників з персоналу та порівняння їх із думкою керівників відповідних компаній. Ранжирування відбувається за спеціальностями: юриспруденція, економіка та фінанси, маркетинг, PR та реклама, гуманітарні науки, інженерія та технічні спеціальності. Подібно до інших незалежних національних рейтингів, журнал «Кореспондент» визначає кращі вищі навчальні заклади як за різними спеціальностями, так і в загальному плані, беручи до уваги комплексні показники [1].

Рейтинги журналу «Фокус» та англomовної газети «Kyiv Post» акцентують увагу на визначенні найкращих освітніх програм різного рівня в українських університетах і магістерських програм з ділового адміністрування. До того ж експерти «Фокусу» звертають увагу й на інші показники, зокрема, кількість зарубіжних професорів, що працюють в університеті, та можливості проходження практики у західних університетах-партнерах чи в українських компаніях [1].

Рейтинг ТОП 200 Україна, розроблений департаментом ЮНЕСКО при Київському політехнічному університеті, побудовано на співставленні інформації, що надана самим закладом, даних із доступних офіційних джерел і думок експертів. Методологія ранжирування передбачає оцінку дослідницьких досягнень професорів і викладачів, якість навчального процесу та вебсайтів, міжнародне визнання. Зазначені критерії співставні з академічними показниками світових рейтингів, що надає можливість адміністраторам і викладачам вищої школи більш чітко усвідомлювати вимоги всесвітньої наукової спільноти щодо показників престижності освітнього закладу.

Прикладом зацікавленості державних органів освіти України у справі ранжирування вищих навчальних закладів став рейтинг від Osvita.ua. На думку експертів, розробникам вдалося створити консолідований рейтинг, що поєднує дані вітчизняних (ТОП 200 Україна, Компас) і зарубіжних досліджень (Webometrics) [1]. Провідним методологічним положенням став системний підхід, а визначення результатів діяльності й місця закладу в рейтингові зумовлюються такими критеріями, як активність університету на міжнародному рівні, якість контингенту студентів, якість науково-педагогічного потенціалу, результативність науково-дослідної й науково-технічної діяльності та ресурсне забезпечення навчального процесу. При цьому кожен показник діяльності визначається за певним рівнем – успішна, достатньо успішна, частково успішна, проблемна. За результатами окремих показників виводиться глобальний критерій рейтингу, що й визначає місце в списку ранжирування [3].

Використання різноманітних маркерів і дослідницьких процедур дало розробникам можливість укласти головний рейтинг українських університетів і підрейтинги за типами навчальних закладів: класичні університети; технічні університети; технології, будівництва, транспорту; педагогічні, гуманітарні, фізичного виховання і спорту; культури, мистецтва, дизайну; охорони здоров'я; аграрні; економіки, фінансів, управління, підприємництва; права, правоохоронної діяльності, цивільного захисту й безпеки життєдіяльності; приватні. Було, також, визначено кращі університети столиці та кращі вищі навчальні заклади областей країни. Однак, за даними останнього рейтингу від Osvita.ua., із загальної кількості 304 вищих навчальних закладів, що брали участь, діяльність лише двох було визнана успішною та п'яти – достатньо успішною [2].

Таким чином, загальний аналіз методології та механізму дослідження національних рейтингів дозволяє визначити, що метою їх переважної більшості є визначення конкурентоздатності випускників певного закладу й певної професії на ринку праці та орієнтованість на задоволення потреб роботодавців і майбутніх працівників.

Значно менше ранжирувальних систем орієнтовано на визначення успішності реалізації всієї академічної сукупності: навчання, наукових досліджень, передачі цінностей. Ця тенденція зумовлюється складністю визначення як самого поняття «якість освіти» та його складових, що набувають особливостей під час визначення місії кожного закладу, так і складністю розробки конкретних методик їх дослідження.

Виходячи з вищезазначеного, перед ринком рейтингових систем постає, принаймні, два провідних завдання. Перше: подальше вдосконалення національних рейтингів повинно сприяти формуванню справді ефективної та якісної системи вітчизняної освіти, що має на меті підвищення індексу рівня освіти, і як результат – зростання індексу розвитку людського потенціалу. Друге завдання: якісний розвиток системи національних рейтингів є важливою умовою для презентації вітчизняних вищих навчальних закладів на міжнародному рівні. На тлі прогнозів щодо збільшення глобального попиту на вищу освіту в 2025 році більше ніж 250 мільйонами студентів для українських вищих шкіл, що мають поважний досвід надання фундаментальної освіти, це надає можливість зайняти гідне місце у світовому освітньому просторі й уникнути ізоляції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Квіт С. University world news: вітчизняні рейтинги університетів як спротив міжнародній ізоляції [Електронний ресурс] / С. Квіт. – Режим доступу : www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=2324.

2. МОН: РЕЙТИНГ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=2324.

3. Удод О. Рейтинги МОНМС [Електронний ресурс] / О. Удод. – Режим доступу : www.euroosvita.net/index.php/?category=60&id=2020.

Н. А. Пасько

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРИНЦИПИ ДІЯЛЬНОСТІ АГЕНЦІЇ З ЯКОСТІ ТА СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ (ІНСТИТУЦІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ)

Агенція з якості та стандартів вищої освіти (Tertiary Education Quality and Standards Agency – далі TEQSA) є новим органом національного регулювання вищої освіти й забезпечення якості Австралії. Як вказано на сайті TEQSA, вона є «регулятором «наступного покоління» і по-справжньому унікальною організацією». TEQSA об'єднує функції регулювання, які раніше перебували в руках штатів і територій та функції із забезпечення якості, здійснювані раніше Агенцією із забезпечення якості Австралійських університетів (Australian Universities Quality Agency – далі AUQA), скоротивши таким чином кількість органів регулювання вищої освіти з дев'яти до одного (мається на увазі 6 штатів, 2 території та AUQA). На сьогодні TEQSA уже приблизно два роки здійснює свою регуляторну діяльність, однак досліджень, присвячених її діяльності бракує.

Менш ніж за два десятиліття уряд Австралії пройшов через три абсолютно різних підходи до контролю якості вищої освіти. Протягом багатьох років до 2001 року контроль якості здійснювався на основі фінансування. Будучи основним джерелом фінансування вищої освіти Федеральний уряд міг регулювати кількість місць і напрями підготовки в університетах. У 2001 року було створено Агенцію з якості австралійських університетів (Australian Universities Quality Agency – далі AUQA). З цього часу починається друга стадія контролю якості, у якій AUQA здійснювала аудит усіх австралійських університетів. Мандат AUQA полягав більше у визначенні придатності для мети, а не в дотриманні вимог, утім міг мати серйозні наслідки для репутації, оскільки всі матеріали AUQA були у відкритому доступі. Третій етап починається зі створення Агенції з якості та стандартів вищої освіти (Tertiary Education Quality and Standards Agency – далі TEQSA). Безперечно, що TEQSA є і буде одним із найбільших питань у дискусії щодо вищої освіти Австралії.

TEQSA здійснює свої повноваження, дотримуючись таких принципів: 1) принцип регуляторної необхідності; 2) принцип урахування ризику; 3) принцип пропорційного регулювання. Урахування ризику

дозволяє TEQSA встановити й зрозуміти ризик вищої освіти, як на рівні конкретних навчальних закладів, так і на рівні системи. Однак, основним є те, що врахування ризику допомагає визначити позиції, на яких TEQSA слід зосередити свою регуляторну діяльність. Застосування заснованого на ризику підходу дозволяє TEQSA значно зменшити регуляторне втручання в діяльність навчальних закладів. При цьому не тільки зменшується регуляторне навантаження на вищі навчальні заклади, але й більш ефективно використовуються ресурси самого регулятора.

На сьогодні TEQSA вже видала Концептуальну основу регулювання на основі ризику (Regulatory Risk Framework) [1], застосування якої, як розраховують, буде «заохочувати розвиток довірливих взаємозв'язків і уможливити діалог із навчальними закладами до будь-якого формального регуляторного втручання» [1, 3]. Такий підхід підтримує погляд на TEQSA, як на проактивного та превентивного регулятора, який починає діяти тільки, коли матеріалізується ризик. TEQSA повинна бути непомітною весь час у процесі здійснення моніторингу. У той же час, коли вона ідентифікує ризик, вона може діяти в широкому діапазоні, аж до скасування ліцензії закладу.

Концептуальна основа регулювання на основі ризику, яку розробила TEQSA визначає три пріоритетні сфери наслідків ризику: 1) ризик для студентів; 2) ризик банкрутства ВНЗ; 3) ризик для репутації сектору вищої освіти. TEQSA визначила ці сфери як критичні й всеосяжні. Ці сфери наслідків ризику розроблені з метою більш гнучкого менеджменту реагування на ризики. Також згідно з Концептуальною основою регулювання ризику є такі категорії ризику: 1) стану провайдера; 2) фінансової життєздатності; 3) корпоративного й академічного врядування (управління); 4) пріоритету академічної якості та доброчесності; 5) менеджменту й людських ресурсів; 6) відповідальності перед студентами; 7) матеріальних і електронних ресурсів та інфраструктури; 8) інші. За всіма цими категоріями є 46 індикаторів ризику, що наявні в профілі кожного провайдера. Необхідно зазначити, що TEQSA не використовує спеціального програмного забезпечення, а пристосовує звичайний MS Excel.

Базуючись на цих принципах, TEQSA прагне знайти збалансований підхід до оцінки ризиків із використанням як кількісних, так і якісних даних. Як впливає із перерахованих вище принципів, процес оцінки обов'язково включає в себе експертні оцінки посадових осіб TEQSA, засновані на розумінні контексту діяльності навчального закладу та діалозі з його посадовими особами. TEQSA створює «профіль ризику» для кожного зареєстрованого вищого навчального закладу. «Профіль ризику» є

окремим файлом, де регулятор узагальнює всю наявну в нього інформацію щодо окремого навчального закладу. На основі індикаторів «профілю ризику» TEQSA вживає відповідних заходів. При цьому TEQSA наголошує на тому, що «процес аналізу ризику не повинен перетворитися на ще один рейтинг університетів» [1, 4]. Інформація, яку збирає TEQSA про провайдера послуг з вищої освіти, є конфіденційною та не буде публічною.

Створення TEQSA є результатом відповіді на виклики XXI століття. Як указується в пояснювальному матеріалі до розроблених національних стандартів, підготовлених Міністерством освіти, зайнятості та трудових відносин Австралії під час «циклічного процесу перевірки, при якому регулятор не має відповідних повноважень, репутація Австралії перебуває під загрозою. Регулювання, що базується на стандартах, забезпечить якість вищої освіти в час, коли вона розширюється» [2, 21]. У той час як AUQA забезпечувала аудит якості вищої освіти, TEQSA – регулювання.

Категоричні висновки щодо TEQSA на сьогодні робити зарано, оскільки сектор вищої освіти повинен прийняти нову систему й навчитися працювати в ній. Теоретична частина цієї системи виглядає добре, але вона ще не випробувана на практиці. Тим більше, інші країни OECD тільки приглядаються до лідерства та досвіду Австралії в цьому питанні. Ризикоорієнтоване регулювання виглядає як логічний наступний етап еволюції регулювання й контролю забезпечення якості у вищій освіті. К. Мангейм давав такий прогноз на розвиток суспільства: «Ми живемо у вік переходу від *laissez-faire* до планованого суспільству. Плановане суспільство майбутнього прийме одну з двох можливих форм: або це буде диктатура з правлінням меншості, або нова форма правління, яка, незважаючи на сильну владу, буде демократичною» [3, 413]. Ризикоорієнтоване регулювання якраз і передбачає механізм регулювання, який, незважаючи на сильну владу є демократичним, а головне дієвим. Тому використання найкращих ознак цієї системи регулювання, в цьому взаємозв'язку, вбачається актуальним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Regulatory Risk Framework February 2012 [Електронний ресурс] // The Tertiary Education Quality and Standards Agency. – Режим доступу : <http://www.teqsa.gov.au>.
2. Explanatory Statement to Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.comlaw.gov.au/Details/F2012L00003/a7405019-b444-47d9-8297-681903290c50>.
3. Мангейм К. Диагноз нашего времени / К. Мангейм. – Москва : Юрист, 1995. – 700 с.

ІННОВАЦІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ІСТОРІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ З УРАХУВАННЯМ ФАКТОРУ СТАТІ

Виховання дітей у сімейному колі – невід’ємна частина будь-якого суспільства, і практично всі соціально-гуманітарні науки стикаються з вивченням цього процесу. У результаті наукових пошуків доведено, що сучасне сімейне виховання має відповідати нормам і принципам гендерної рівності й партнерства у взаєминах статей. На сьогодні вітчизняна історико-педагогічна наука досить активно досліджує історію розвитку сімейного виховання, вплив сімейних виховних традицій на становлення особистості дітей з урахуванням статі дітей і батьків (А. Даник, В. Кравець, О. Петренко, О. Ярошинська та ін.).

Однак, у ситуації постійного оновлення історико-педагогічної науки, нагальною видається потреба включення до її проблемного поля не лише окремих питань, пов’язаних зі статтю, а виходу таких наукових розвідок на сучасний теоретико-методологічний рівень. Це може бути досягнуто за рахунок вивчення й узагальнення історії сімейного виховання з урахуванням фактору статі, її соціальних особливостей на основі установлення міждисциплінарних зв’язків і впливів з іншими соціогуманітарними науками. Дотримання такої умови, на наш погляд, має забезпечити інноваційність процесу дослідження досвіду й традицій виховання статі дітей у сімейному колі.

У зв’язку зі сказаним, визначимо галузі наукового знання, симбіоз яких дозволить упровадити теоретичні напрацювання з історії виховання статі дітей у родині в освітньо-виховну практику вищої школи. Зауважимо, що дане дослідження не претендує на формулювання наукових визначень, а спрямовує на розуміння потенційних взаємозв’язків і взаємовпливів виокремлених наук з історією педагогіки в контексті вивчення проблем соціальної статі.

1. Історія дитинства представлена роботами, передусім, зарубіжних учених (Ф. Арьєс, К. Дюбуа, Ш. Летурно, Г. Плосс, Д. Уайтінг, М. Фортес та ін.). Обираючи в якості наріжної проблеми фактор статі дітей, у контексті дослідження історії сімейного виховання може бути розкрито такі питання з предметного поля історії дитинства:

- народження дітей різної статі, їхні соціальні та юридичні статуси в межах родини та ін. інститутів виховання;
- виховання дітей як аспект сімейно-побутової культури, предмети дитячого побуту й щоденного вжитку, наскільки вони різнилися за наповненням і функціонально з урахуванням статі дітей;

- зображення хлопчиків і дівчаток у міфології, літературі й мистецтві, символічне навантаження дитячих образів у них з огляду на стать дітей тощо.

Поєднання дослідницьких можливостей історії педагогіки та історії дитинства, на переконання І. Кона [1, 13], може посприяти трансформації історії дітей, що досліджує дітей узагалі, в історію двох культур дитинства – хлопчиків і дівчаток, особливостей їх виховання й соціалізації в спеціальному історичному контексті. Зауважимо, що у вітчизняному науковому дискурсі, за твердженням О. Сухомлинської, історія дитинства як напрям наукових досліджень взагалі не розроблена [3, 28].

2. Педагогічна антропологія (Б. Бім-Бад, П. Каптерев, П. Лесгафт, К. Ушинський, К. Шмідт та ін.) спрямовує дослідника на співвіднесення знань про виховні явища й процеси із знаннями про природу дитини, її біологічні особливості. Оскільки специфікою гендерних досліджень є установлення зв'язків і впливів біологічного й соціокультурного в становленні статі дітей, у процесі вивчення історії сімейного виховання може бути розкрито низку педагогічно антропологічних питань. Зокрема, як діти різного віку й статі впливали одне на одного в межах родини; наскільки діти були чутливими до виховних дій батьків у різних історичних періодах, відмінних соціально-економічних умовах; установлення закономірних зв'язків між біологічними розвитком хлопчиків і дівчаток з усіма видами виховних впливів батьків та ін. агентів виховання (цілеспрямованих і нецілеспрямованих, навмисних і випадкових, систематичних і епізодичних) тощо.

3. Етнографію дитинства, започаткувала британська дослідниця М. Мід, вивчаючи особливості культури, побуту й методів виховання дітей у різних суспільствах. По суті, історія сімейного виховання також торкається цих питань. Уважаємо, поєднання теоретико-методологічних можливостей двох наук у напрямі дослідження проблеми соціальної статі допоможе з'ясувати, яким чином варіювалися зміст, принципи, завдання й методи виховання хлопчиків і дівчаток у родинях залежно від типу культури, провідного типу господарчо-виробничої діяльності, рівня соціально-економічного розвитку певного етнічного регіону в порівняльно-історичному контексті.

4. Соціологія виховання (Дж. Дьюї, Е. Дюркгейм, Е. Фромм та ін.) розглядає виховання в широкому соціальному значенні, розкриваючи питання ролі соціальних інститутів, макро й мікросередовища в цьому процесі, послідовного проходження дітьми етапів соціалізації, їхнього включення в систему суспільних відносин у різні періоди життя [2].

У зв'язку з цим визначенням, у процесі дослідження історії педагогіки з урахуванням фактору статі соціологія виховання дозволяє:

- установити, яким чином діти різної статі засвоювали культуру власного народу, якими були специфічні механізми й процеси інкультуризації, засоби й методи виховання хлопчиків і дівчаток;
- розкрити взаємозв'язок між вихованням дітей та іншими аспектами соціальної структури й культури суспільства: хто та як визначав співвідношення цілей і засобів виховання з огляду на стать дітей;
- відстежити взаємозв'язок між певним стилем виховання (маскулінним, фемінним чи андрогінним) і соціальними рисами дорослої людини чоловічої або жіночої статі.

5. Соціологія дитинства розглядає феномен дитинства не як природну даність, а як соціальний конструкт, дітей – як співучасників соціального процесу з власною культурою, мовою, ігровими традиціями [2]. Тому в контексті дослідження історії сімейного виховання з урахуванням фактору статі соціологія дитинства може посприяти розкриттю місця вікової категорії «діти» в системі статево-вікової стратифікації в певний історичний період; визначенню соціальних статусів і ролей хлопчиків і дівчаток, їх схожості й різниці в суспільному житті; з'ясуванню взаємодії родини та інших виховних інститутів у справі виховання статі дітей.

6. Соціологія родини також підсилює евристичні можливості дослідження історії сімейного виховання з урахуванням фактору статі. Адже з позиції соціології родина, виступаючи об'єктом соціологічного аналізу, відіграє життєво важливі функції для суспільства, які жоден інший соціальний інститут не може виконувати так ефективно. Така точка зору дозволяє дослідникам історії сімейного виховання виявляти специфіку гендерних відносин у межах родини, відслідковувати зв'язок між суспільними змінами й взаєминами між членами протилежної статі в ній у різні історичні періоди. Можливим стає розуміння діалектичного зв'язку між гендерними відносинами, які формувалися в родині, та відносинами статей у соціальному просторі сьогодення взагалі.

Вище викладене дозволяє сформулювати такі висновки: дослідження історії сімейного виховання з урахуванням фактору статі потребує встановлення міждисциплінарних зв'язків з іншими соціогуманітарними науками. Цього вимагає завдання впровадження гендерного підходу в сучасний науковий дискурс. На цьому рівні історико-педагогічне знання може отримати концептуального узагальнення, що розкриватиме логіку розвитку сімейної педагогіки як напряму педагогічної науки й соціальної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Этнография детства (Проблемы методологии) / И. С. Кон // Советская этнография. – 1981. – № 5. – С. 3–13.

2. Российская социологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / [под общ. ред. Г. В. Осипова]. – М. : Издательская группа НОРМА-ИНФРА, 1999. – 672 с. – Режим доступа : <http://voluntary.ru/dictionary/619>.

3. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

А. В. Різниченко

«Українська академія банківської справи НБУ»

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сучасні педагогічні технології (проектна методика, навчання в співпраці, використання нових інформаційних технологій) допомагають реалізувати особистісно-зорієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію й диференціацію навчання з урахуванням можливостей студентів, їх рівня навченості, спроможності тощо.

Інноваційні методи в освіті – методи, що засновані на використанні сучасних досягнень науки та інформаційних технологій. Вони спрямовані на підвищення якості підготовки спеціалістів, розвиток у студентів творчих можливостей, уміння самостійно приймати рішення.

Основними інноваційними методами в освіті є:

- методи проблемного та проектного навчання;
- моделювання;
- пошукові методи;
- модульне навчання;
- ігрові технології;
- мозковий штурм;
- метод case-study;
- метод творчих завдань;
- методи активного навчання тощо.

Інноваційні методи можуть реалізовуватися як у традиційній формі, так і в дистанційній технології навчання за рахунок використання електронних мультимедійних підручників і навчальних посібників; проблемно-зорієнтованого підходу до вивчення предмету; проектно-організаційних технологій навчання роботі в команді над комплексним рішенням практичних завдань.

Головна мета навчання іноземній мові – формування й розвиток комунікативної культури студентів і навчання практичному оволодінню англійською мовою.

Необхідні умови ефективного використання інноваційних технологій – вибір необхідних методів навчання, що дозволили б кожному студентові

зокрема проявити свою активність, творчість, а також активізувати свою пізнавальну діяльність під час навчання іноземній мові.

На сьогоднішній день зростає роль і значимість інформації як важливого фактора, що визначає характер і спрямованість розвитку педагогічного процесу. Слід відзначити, що візуалізація дозволяє матеріалізувати процес навчання, дає можливість побачити результати й досягнення тих, хто навчається.

За наявності візуалізованого процесу викладачеві досить легко підводити результати заняття, а студентам згадати й закріпити новий матеріал.

Мотивація й залучення студентів на занятті може бути збільшена за рахунок використання інтерактивних засобів навчання, наприклад, інтерактивних тестів.

Електронні тести з багатоваріантним вибором мають деякі переваги під час відпрацювання й перевірки знань тих, хто навчається:

- не потрібна друкована версія;
- програма перевіряє правильність відповідей;
- оцінка з'являється в кінці тесту.

Використання нових інформаційних технологій у педагогічному процесі розширює набір педагогічних прийомів у навчанні, додає нові форми організації навчальної діяльності.

На заняттях з англійської мови комп'ютер виступає не тільки в ролі носія інформації, але й у ролі співрозмовника, що може допомогти з виконанням завдання.

У наш час розвитку сучасних технологій на допомогу викладачеві все частіше приходять використання ресурсів мережі Інтернет. Інтернет і освітні комп'ютерні програми можуть виступати в ролі культурного носія в процесі міжкультурної комунікації.

Студенти повинні мати засіб для здійснення комунікації, уміти знаходити необхідну для них інформацію, аналізувати її, вибирати головне й використовувати вибране для розв'язання особистих цілей і створення нового продукту. Викладач має розвивати навички самоосвіти в студентів, адже сьогодні людині необхідно розвивати власну функціональну компетентність, орієнтуватися в інформаційних потоках тощо.

Застосування Інтернет-технологій на заняттях з англійської мови є ефективним фактором для розвитку мотивації тих, хто навчається. Інтернет незамінний для самостійного пошуку інформації студентами під час роботи над проектом, для самостійного вивчення, ліквідації прогалин у знаннях.

Інтегруючи інформаційні ресурси мережі Інтернет у навчальний процес, можна більш ефективно вирішувати цілу низку дидактичних завдань.

Так, ресурси мережі допомагають формувати навички й уміння читання, аудіювання, монологічного та діалогічного висловлювання, письмового мовлення. Крім того, за допомогою ресурсів можна поповнювати свій словниковий запас, знайомитися з особливостями мовленнєвої поведінки різних народів, з особливостями культури та традицій різних країн.

Перспективи використання Інтернет-технологій дуже великі: від листування з мешканцями англomовних країн через e-mail, участі в міжнародних Інтернет-конференціях, вебінарах, до повної дистанційної освіти.

Таким чином, можна стверджувати, що цілеспрямоване й систематичне використання інноваційних технологій під час навчання іноземній мові сприяє вдосконаленню вмінь студентів в усному та письмовому мовленні, розширенню їх світогляду, розвитку комунікативних навичок, уміння працювати з різними джерелами, стимулює бути активними, розвиває уяву, творчі здібності, самостійність і розкриває їх потенційні можливості.

М. Г. Сбруєв

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СУЧАСНИЙ АМЕРИКАНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ У ІННОВАЦІЙНІЙ ЕКОСИСТЕМІ: АНАЛІЗ ПОЛІТИЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ВПЛИВУ

Однією з найбільш важливих сфер інвестування в інновації є освіта. Особливе місце належить державній політиці підтримки й розвитку університетів, які є, з одного боку, дослідницькими організаціями та драйверами інновацій, а з іншого – інституціями, що формують готовність самого суспільства жити й розвиватися в інноваційному світі. Інновації потрібні та можуть існувати тільки в тому суспільстві де є відповідні знання, навички, досвід, уява й розуміння людей про те, де можна ними скористатися для вирішення своїх проблем і розширення особистих можливостей. Тим не менш, час від часу виникає небезпека від дебатів стосовно внеску університетів у інноваційний розвиток країни.

Останні десятиріччя беззаперечним світовим лідером інновацій із дуже високим рівнем державної підтримки університетської науки є Сполучені Штати Америки. Але сьогодні навіть американські науковці стурбовані скороченням федеральних інвестицій в університетські дослідження. Так, у липні 2013 року 165 ректорів університетів з усіх 50 штатів США звернулися до Президента Б. Обама з відкритим зверненням «Close the innovation deficit» («Закрити інноваційний дефіцит»), у якому закликають негайно збільшити рівень федеральних інвестицій у дослідження й вищу освіту, інакше Америка на довгі роки втратить своє

інноваційне лідерство. У свою чергу, університетська наука виявила готовність до збільшення рівня своєї відповідальності перед урядом за федеральні кошти, які вона отримує на проведення досліджень. У цьому контексті уряд, передусім, турбує перетворення університетської інтелектуальної власності на реальні економічні цінності. Тому пильна увага урядовців, що іноді нагадує справжній політичний тиск, зосереджена на збільшенні внеску університетів у національний добробут, у першу чергу в економічне зростання держави, створення робочих місць і конкурентоспроможність країни, що напряду пов'язано з рівнем взаємодії університетів з бізнесом і промисловістю, тобто якістю роботи університетських офісів трансферу технологій (ОТТ).

Причинами такого політичного тиску є:

1. Університети від самого початку, згідно зі своєю місією, зосереджені на дослідженнях, а не на проектах розвитку – розробках. За даними NSF (National Science Foundation – Національний Науковий Фонд США) 97,6% від загального обсягу державних контрактів з університетами спрямовані на проведення фундаментальних і прикладних досліджень. Якщо проекти розвитку мають чітко визначені й досяжні результати, то стосовно досліджень існує значна ймовірність невизначеності та непередбачуваності результатів. Важливість і актуальність досліджень не завжди легко обґрунтувати таким чином, щоб сформувати стосовно них позитивну громадську думку. Тому до фінансування досліджень політики ставляться зі значно більшим скепсисом.

2. Друга причина полягає в тому, що серед політиків існує глибока переконаність у перевагах бізнес-сектору: якщо дослідження проводяться бізнесовими структурами, їх результати автоматично будуть застосовані у вигляді працюючих технологій. Промисловість отримує 56% від загальної вартості федеральних контрактів на проекти розвитку, і ці проекти, як правило, завершуються готовими до використання технологіями. У той же час, університети виконують тільки незначну кількість контрактів по проектам розвитку (менше 2%).

3. За даними National Science Foundation's on Science and Engineering Indicators (NSF, 2012) з 124 мільярдів доларів загального обсягу державних контрактів на R&D університети отримали приблизно 32 мільярди, що становить 58% їх сумарного бюджету на розробки й дослідження. У той же час промисловість отримала 40 млрд. доларів на R&D, що становить тільки 14% її загального бюджету. Білий дім і Капітолій розуміють і використовують цю залежність занадто добре.

Те, що уряд застосовує більший тиск на академічну науку порівняно з промисловістю, викликано бажанням показати прибутковість державних R&D і виявляє певний тип впливу, який чиниться на університети. Головним меседжем такого впливу є те, що університет повинен стати більш схожим на бізнес, не в сенсі відновлення рівноваги свого R&D портфеля на користь контрактів на розробки, але в тому, щоб більш оперативно реагувати на ринкові чинники, бути більш підприємливим, зробити власні дослідження й систему викладання дисциплін більш пристосованими до потреб промисловості та суспільства. Державний акцент на стимулювання інновацій на університетському рівні трансформується у вимоги більш ефективного зв'язку наукових досліджень з їх комерційним застосуванням, таким чином, центром фінансової звітності університету стає трансфер технологій і ОТТ.

Термін «трансфер технологій» напряду пов'язаний з інноваціями, їх упровадженням. Як правило, він характеризує операції між організаціями, що займаються, передусім, дослідженнями, наприклад університетами й лабораторіями, а також організаціями, що займаються виробництвом. Були часи, коли домінували погляди на трансфер як односпрямовану транзакцію подібно банківському переказу. З часом така лінійна модель передачі інновацій виявилася недостатньою й навіть дезінформуючою з точки зору управління інноваціями. Сьогодні ми говоримо про інноваційність екосистем, щоб підкреслити їх непередбачуваність і складність, взаємозалежність від навколишнього середовища та економічних агентів, взаємозв'язок їх акторів і рекурсивний характер інноваційного процесу (на відміну від односпрямованого процесу). Тільки за таких умов і підходів нові інноваційні знання й технології знаходять комерційне застосування, що, у свою чергу, надає можливість не тільки надихнути свіжі ідеї, але й фінансово їх підтримати.

Таким чином, трансфер технологій в американських університетах складається не з окремих патентів і проданих ліцензій, а, скоріше, є складною роботою, що весь час відбувається на стику академічних наукових досліджень і виробничих організацій. Він являє собою функцію інновацій, яка пронизує всю екосистему, тому що в процесі задіяні всі основні гравці: університети, лабораторії, великі й маленькі компанії, хай-тек і капіталомісткі галузі промисловості, а також інвестиції в основний капітал і державні регулюючі органи.

На сьогодні не існує ніяких сумнівів, що саме університети відіграють важливу, іноді центральну роль, у будь-якій інноваційній системі. Їх робота й послуги, які вони надають, критично важливі для підтримки сильної, гнучкою та стійкої економіки. Передача технологій

стає однією з найважливіших функцій сучасного університету в плані сприяння інноваціям, а наявність в університетській структурі ОТГ демонструє прихильність ВНЗ до виконання їх суспільної місії.

Політикам, на нашу думку, все ж таки слід уникати занадто вузького погляду на університетську науку, згідно з яким увага зосереджується на короткостроковій перспективі та миттєвій комерційній цінності, ігноруючи більш глибокі економічні, соціальні, культурні та екологічні наслідки університетських досліджень. Уряди все більшого числа країн доходять розуміння, що сила й благополуччя університетів мають вирішальне значення для національних інновацій і загальної ефективності національних інноваційних систем, а головним ефектом наукових здобутків університетів є благополуччя нації, конкурентоспроможність країни, національна репутація й суспільна довіра. Сподіваємося, що Україна в числі таких країн.

А. А. Сбруєва

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У рамках розгляду запропонованої теми дослідження ми визначаємо Болонський процес як складну багатоаспектну сукупність реформаційних процесів у сфері вищої освіти, що відбуваються на наднаціональному, національному та інституційному рівнях у 47 країнах європейського регіону. У процесі освітніх реформ країни-учасниці Болонського процесу утворили якісно новий простір – геоосвітній, так званий Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), що вимагало суттєвих змін освітньої політики в регіоні. Предметом аналізу в цьому контексті є, політичні детермінанти, суб'єкти й механізми реалізації реформаційних перетворень, які складають основний зміст Болонського процесу.

Провідною політичною детермінантою ініціювання й розвитку Болонського процесу ми вважаємо прагнення європейської громади посилити регіон як геополітичну та гео економічну єдність, що може успішно протистояти іншим світовим центрам сили. Освіта, а надто вища освіта, перетворилася в сучасних умовах на могутню складову забезпечення конкурентоздатності як окремих країн, так і велетенських геополітичних регіонів. Тому утворення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) спрямоване на усунення численних недоліків європейських систем вищої освіти, серед яких з позицій політичної аргументації значимими вважаємо такі, як фрагментованість європейської вищої освіти; надмірна законодавча

регуляція діяльності університетів; недофінансування закладів вищої освіти порівняно з показниками країн-конкурентів; нижчий рівень доступності вищої освіти та освіти дорослих у європейському регіоні порівняно з Північною Америкою та найбільш розвиненими країнами Південно-Східної Азії.

Суттєві зміни відбулися в контексті Болонського процесу в складі суб'єктів освітньої політики: вона здійснюється не тільки на національному рівні (уряди держав, представники освітніх міністерств яких об'єднані у рамках реформ у Групу супроводу Болонського процесу – ГСБП/BFUG), але й, що набуло розвитку з виникненням Європейського Союзу, на наднаціональному (міжнародному) рівні. Далі схарактеризуємо основні міжнародні структури, що представляють інтереси зацікавлених у Болонських реформах сторін, об'єднані в 2005 р. у групу Є-4.

Інтереси національних держав – членів Болонського клубу, політичних суб'єктів наднаціонального європейського рівня (ЄС, РЄ), міжнародних об'єднань виробників і споживачів освітніх послуг у групі Є-4 представляють Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (ЄМЗЯ/ENQA), Європейська асоціація університетів (ЄАУ/EUA), Європейська асоціація вищих навчальних закладів (ЄАВНЗ/EURASHE) та Європейський студентський союз (ЄСС/ESU).

Кожна з організацій – членів групи Є-4 виступає представником певної групи суб'єктів, зацікавлених у процесах реформ. Організації здійснюють інформаційну, аналітичну, законотворчу, організаційну, політичну діяльність та тісно взаємодіють між собою в розробці та запровадженні механізмів реформ у Болонському регіоні, що здійснюються як на інституційному, так і на національному й наднаціональному рівнях. До співпраці з групою Є-4 долучаються й інші міжнародні організації, що представляють інтереси зацікавлених сторін, зокрема професійних спілок і роботодавців.

Важливим аспектом розгляду політичного виміру Болонських реформ є характеристика механізмів здійснення й моніторингу ефективності реформаційних перетворень. До таких механізмів відносять, передусім, відкритий метод координації – ВМК (open method of coordination – ОМС). Сутність ВМК уперше було сформульовано в 2000 р. на засіданні Європейської ради в Лісабоні як способу «поширення найкращих практик і досягнення найбільшого зближення країн з метою реалізації основних завдань ЄС» [3]. Розглядуваний нами метод розроблено експертами ЄС з метою допомоги країнам – членам цієї організації в поступальному розвитку євроінтеграційної політики. ВМК включає чотири основні компоненти: 1) визначення загального напрямку (генеральної лінії) розвитку Союзу в сполученні зі спеціальним графіком реалізації його цілей у

короткостроковому, середньостроковому й довгостроковому вимірах; 2) визначення кількісних та якісних індикаторів і критеріїв оцінки національних практик (зразків, стандартів) як засобу порівняння з найбільш ефективними регіональними та світовими аналогами; 3) трансформація загальноєвропейських цілей у національну та регіональну освітню політику з визначенням особливостей, що враховують національну й регіональну специфіку; 4) періодичний моніторинг, оцінка й взаємооцінка, організовані як взаємний навчальний процес [4].

Таким чином ВМК являє собою децентралізований підхід до управління освітніми змінами, у який активно залучені наднаціональні організації, центральні й регіональні управлінські структури країн-членів, заклади освіти, а також соціальні партнери й громадянське суспільство в цілому. Метод застосовується відповідно до принципу субсидіарності. Країни-члени здобувають знання, спираючись на досвід, отриманий у рамках ЄПВО, і адаптують власну освітню політику в прийнятному для національної специфіки форматі, забезпечуючи процес поступального зближення з погодженими цілями Болонського процесу. Ключова мета ВМК – забезпечити прогрес у політично чутливих сферах, уникаючи політизації, на основі пошуку ефективних моделей та інновацій, які можуть бути перенесені з однієї національної системи в іншу. Дослідники європейської інтеграції розглядають ВМК як спосіб управління через взаємне навчання. Його основні компоненти включають рекомендації та критерії реалізації, індикатори прогресу й багаторівневий моніторинг, обмін найкращими, реалізацію творчо осмислених прогресивних практик у рамках національної освітньої політики й законодавства. Як переконують фахівці у сфері європейської освітньої політики, недооцінка значимості взаємного навчання має наслідком перехід до здійснення політичного тиску на країни-учасниці міжнародних реформаційних програм. Результатом за такого розвитку подій є, як правило, провал спільних зусиль. Важливим є також урізноманітнення складу фахівців, що є учасниками взаємного навчання. Застосування ВМК у Болонському процесі передбачає залучення не тільки освітніх політиків, але й усіх зацікавлених сторін.

Замість авторитету закону або ієрархії влади, новий спосіб управління, як переконують експерти у сфері європейської освітньої політики, спирається на такі інструменти, як моніторинг, взаємоаналіз, пошук і обмін найкращим досвідом з метою «сприяння координації на політичному рівні, полегшення процесів навчання, ініційованого як «згори вниз», так і «знизу вгору», розвитку навчання через співробітництво й навчання як засобу підвищення конкурентноздатності» [4].

Дослідники розрізняють різні підходи до здійснення навчання в межах ВМК: без зміни національної освітньої моделі, тобто застосовується стратегія обмеженого навчання (*thin learning*). Якщо національна освітня модель змінюється в результаті переходу, наприклад, на загальноєвропейську модель вищої освіти, відбувається реалізація стратегії глибокого навчання (*thick learning*) [2].

Завершуючи розгляд сутності ВМК, підкреслимо, що в сучасних дослідженнях існують різні трактування його призначення: як когнітивного інструмента, що забезпечує здобуття необхідної інформації й досягнення цілей процесу без зміни існуючих норм і цінностей; або як інструмента, що впливає на трансформацію ціннісної парадигми освітньої системи. Європейський політичний експерт С. Боррас висловлює позицію, що «відкритий метод координації є як когнітивним, так і нормативним інструментом. Його можна вважати когнітивним інструментом, оскільки він дозволяє навчатися один в одного. Процес навчання не обмежений практикою інших країн-членів, але поширюється на погляди, що лежать у їхній основі, тобто на сферу не менш важливу. ВМК є нормативним інструментом, оскільки загальні цілі втілюють сутність поглядів на питання соціальної справедливості. Таким чином, відкрита координація поступово створює Європейську соціальну модель» [1].

Підводячи підсумки розгляду європейської освітньої політики у контексті Болонського процесу, вважаємо можливим зробити такі висновки щодо тенденцій її розвитку:

- звуження суверенітету національних держав у сфері освітньої політики, її інтернаціоналізація;
- розширення кола суб'єктів європейської освітньої політики: до нього входять представники всіх зацікавлених у якісній вищій освіті сторін;
- поступовий перехід від домінування політичних і адміністративних механізмів розробки й реалізації реформ, тобто розгортання реформи згори-вниз і недостатньої уваги до розвитку ініціативи академічної громади, до її руху знизу-вгору. Вагомим інструментом зміни управлінської парадигми слугує переорієнтація управлінських засад реформи на поступове запровадження й розширення застосування відкритого методу координації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Borrás S. The Open method of coordination and new governance patterns in the EU / S. Borrás, K. Jacobsson // *Journal of European Public Policy*. – 2004. – Vol. 11 (2). – P. 185–208.
2. Lange B. New forms of european union governance in the education sector? A preliminary analysis of the open method of coordination / Bettina Lange, Nafsika Alexiadou // *European Educational Research Journal*. – 2007, Vol. 6. – № 4. – 321–335.

3. Drachenberg R. Accounting for the OMC: can 'old' theories on European integration explain 'new' forms of integration? Evidence from the education and training policy : A thesis submitted for the degree of PhD. Dep. of Politics and History School of Social Science / R. Drachenberg. – Brunel University, 2009. – 374 p.

4. Radaelli M. C. Who Learns what? Policy Learning and the Open Method of Coordination / M. C. Radaelli // European Research Institute – University of Birmingham. ESRC Seminar series : Implementing the Lisbon Strategy : Policy Learning and the Open Method of Coordination, 2004. – 56 p.

К. М. Скиба

Хмельницький національний університет

ПЕРСПЕКТИВИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИШАХ УКРАЇНИ

У контексті умов сучасного глобалізованого суспільства підготовка фахівців сфери перекладу, повинна зазнати якісних перетворень, які б забезпечили конкурентоспроможність випускників українських вишів спеціальності «Переклад» на європейському та світовому ринках праці й відповідали запитам сьогодення. Отже, виникає потреба в перегляді змісту навчання майбутніх перекладачів з урахуванням міжнародного досвіду.

Питанням упровадження європейських освітніх стандартів у навчально-виховний процес вищої школи приділяється багато уваги з боку вітчизняних педагогів (Г. О. Козлакова, С. Ю. Ніколаєва, О. О. Першукова та ін.), філософів (К. В. Корсак, В. Г. Кремінь, В. П. Андрущенко), культурологів (М. М. Закович) та представників інших наук. Так, інтегруючись у Європу, Україна зважає на Рекомендації Ради Європи, які акцентують увагу на професіоналізмі та якості знань фахівців. Експерти Ради Європи обґрунтовують свою модель спеціаліста на основі компетентнісного підходу, де він виступає плюрилінгвальною та полікультурною особистістю, здатною до співпраці на міжкультурному рівні. Тому, сучасний випускник спеціальності «Переклад» повинен володіти такими компетенціями, що входять до складу професійної компетентності, які б допомагали йому вирішувати завдання професійної діяльності на міжнародній арені. Питанням визначення професійної компетентності перекладача займалися свого часу як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: І. Алексєєва, Д. Гуадек, М. Кей, С. Кемпбел, В. Комісаров, Л. Латишев, Г. Мірам, Р. Міньяр-Белоручев, Л. Размжоу, Л. Черноватий, А. Чужакін, Y. Gambier, D. Kiraly, A. Neubert, A. Рум, С. Schäffner, R. J. Sim та ін. Зрозуміло, що існуюча диверсифікація підходів до визначення професійної компетентності перекладача не сприяє чіткому визначенню дійсної сфери діяльності перекладача та формуванню його якісного профілю й компетенцій, необхідних для виконання професійної

діяльності на високому рівні. Таким чином, сучасний європейський досвід у підготовці перекладачів, орієнтований на запити міжнародної спільноти може внести чіткість у структуру професійної компетентності перекладача та особливостей її формування в процесі навчання майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах України.

Виходячи із окресленого вище, ми ставимо собі за мету розглянути підходи до тлумачення професійної компетентності фахівця вітчизняними та зарубіжними вченими, дослідити особливості структури професійної компетентності перекладача, розробленої групою експертів Генерального Директорату з питань Перекладу при Єврокомісії та визначити перспективи імплементації європейських підходів до формування професійної компетентності перекладача в українських вишах.

На разі в українській і європейській освіті відбувається активне впровадження компетентнісного підходу. Слід відмітити, що й зарубіжні, й вітчизняні дослідники наголошують на тому, що ключові компетентності нестабільні, мають змінну й динамічну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на структурі професійної компетентності перекладача, розробленій групою експертів, залучених у новітній проект під назвою Європейський Магістр з Перекладу (ЄМП) [The European Master's in Translation (EMT)] під егідою належного до Європейської Комісії Генерального Директорату з питань Перекладу [Directorate General for Translation], який опікується 285 загальноєвропейськими програмами з підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та/або магістр. Працюючи над розробкою структури професійної компетентності перекладача, експерти зосереджували свою увагу, передусім, визначили, якими компетенціями повинен оволодіти майбутній перекладач на момент закінчення навчання, щоб успішно виконувати свої професійні обов'язки. Важливим для вітчизняних розробників навчальних програм підготовки перекладачів в Україні є те, що представлені експертною групою компетенції слід розуміти в контексті вищої перекладацької освіти загалом. Тобто, для розвитку компетенцій, які входять до складу професійної компетентності перекладача, з точки зору експертів, слід брати до уваги весь період навчання перекладачів. Обов'язковим для студентів-перекладачів на завершальному етапі навчання є володіння робочими мовами (принаймні на рівні C2: «Вільне володіння мовою (Рівень майстерного володіння)», згідно з Загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземною мовою). Експертна група також намагалася

брати до уваги особливості усного й письмового перекладу, для того, щоб сприяти подальшій реалізації цих компетенцій, оцінці їх застосування та прискорити розробку програм, що відповідали б визначеним компетенціям. Під терміном «компетенція» експерти мають на увазі поєднання вмінь, знань, поведінки й усвідомлення важливості виконання поставлених задач за певних умов. Також зазначається, що за певних умов набір знань, умінь і поведінки регламентується відповідним органом, організацією чи експертами, з якими або на яких працює той чи інший перекладач. Експерти зазначають, що надання перекладацьких послуг передбачає досконале знання мови, тематики, міжкультурних особливостей і вимагає технологічної та інформаційної обізнаності. До складових професійної компетентності перекладача відносять такі компетенції: компетенцію надання перекладацьких послуг; мовну компетенцію; інтелектуальну компетенцію; інформаційну компетенцію; тематичну компетенцію; технологічну компетенцію.

Таким чином, професійна компетентність перекладача тлумачиться експертами з Європейської комісії як здатність особистості здійснювати професійну діяльність та є якістю особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і в різні соціальні середовища, входження в які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі. Таким чином, зважаючи на масштаб роботи, що здійснюється в межах проекту Європейський Магістр з Перекладу, та безперечно безцінний досвід експертів (перекладачів-професіоналів), вважаємо за доцільне під час розробки навчальних планів і програм дисциплін з підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів за спеціальністю «Переклад» брати формування й розвиток зазначених вище компетенцій. Ми розглядаємо можливість імплементації європейських підходів до формування професійної компетентності в навчанні перекладачів, з одного боку, у вигляді змін у навчально-виховному процесі вищої школи, а з іншого – змін у ставленні студентів до навчання, посиленні ролі самоосвіти, саморозвитку кожного суб'єкта учіння, підвищення відповідальності тих, хто вчиться, за результати власної навчальної діяльності. На сьогодні, в Україні вже активно впроваджується кредитно-трансферна система, з'являються сучасні навчальні посібники, всі студенти університету мають доступ до Інтернет-ресурсів і до різних здобутків новітніх технологій, звертається увага на орієнтування навчання майбутніх фахівців на формування й розвиток професійно-важливих компетенцій, тощо. Водночас залишається проблема щодо саморозвитку та самоосвіти студентів, на що європейська освітня система передбачає виділення великої кількості годин у навчальних

планах. Європейські стандарти навчання в університеті передбачають, що дві третини навчальної діяльності припадають на самостійну роботу студента-перекладача: пошук, підбір і обробку необхідної інформації для вирішення поставлених професійних завдань, постійне самовдосконалення мовленнєвих навичок, пізнання культур і традицій світу тощо. Розглядаючи професію перекладача, слід зауважити, що студенти ще в процесі навчання повинні усвідомити, що й по закінченню вишу вони постійно повинні вдосконалюватись і саморозвиватися як фахівці. Цей принцип якнайкраще відображається у європейській концепції «навчання впродовж усього життя» (lifelong learning). А отже, навчально-виховний процес повинен передбачати також формування в студента позитивного ставлення до постійного вдосконалення навичок володіння іноземними мовами на всіх рівнях, уміння шукати та здобувати знання з різних джерел, постійно тримати руку на пульсі світових подій.

Підводячи підсумок проведеного дослідження, ще раз хотілося б відзначити, що орієнтація навчання майбутніх перекладачів у вишах України на відповідність європейським стандартам значно прискорить інтеграцію нашої держави в простір Європи та зробить наших випускників конкурентоспроможними й затребуваними на світовому ринку праці.

В. В. Ушмарова

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ТЕНДЕНЦІЇ У МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Перехід суспільства до постіндустріальної стадії розвитку обумовлює якісно нові вимоги до професійної підготовки фахівців. Століття високих технологій, істотних змін в умовах праці, різноманітних шляхів у становленні професійної кар'єри вимагає навчання та професійного вдосконалення впродовж усього життя. Однією з прогресивних сучасних освітніх ідей, спрямованих на забезпечення сталого розвитку нашого суспільства та прогресу всього людства в цілому в ХХІ столітті, є перехід до неперервної освіти та реалізація принципу «освіта впродовж життя» [5, 8]. Як стверджує С. Вершловський, ідея неперервної освіти – «важливий соціально-педагогічний принцип, який відображає сучасну тенденцію побудови освіти як цілісної системи, спрямованої на розвиток особистості впродовж життя та є умовою соціального прогресу» [2, 71–72]. Це актуалізує завдання розвитку педагогічних теорій, інноваційних моделей і технологій побудови системи післядипломної професійної освіти як ланки неперервної освіти.

Насамперед, зазначені перетворення стосуються системи післядипломної педагогічної освіти, що має по-новому усвідомити себе в оточуючому світі: своє місце, роль, позицію, зміст і способи існування [1, 3]. В умовах суспільної трансформації саме післядипломна педагогічна освіта є найбільш перспективним напрямом соціального та професійного захисту вчительського корпусу, який дозволяє критично оцінити набутий досвід, адаптуватися до змін, приймати нестандартні рішення та знаходити можливості для подальшого розвитку й самореалізації. Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів покликана підготувати працюючого вчителя до усвідомлення нових цінностей і реалізації нових функцій професійної діяльності — сприяння якісній освіті та розвитку гнучкої, мобільної, самостійної, відповідальної, креативної особистості, здатної впродовж життя розвивати свій потенціал і забезпечувати стабільне функціонування суспільства.

Про постійну увагу до вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників свідчить освітня політика, що є пріоритетною функцією держави. З метою забезпечення розвитку неперервної педагогічної освіти в Україні в серпні 2013 р. затверджена галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. У ній, зокрема, зазначено, що «метою розвитку неперервної педагогічної освіти є відтворення людського капіталу й інтелекту суспільства для забезпечення сталого людського розвитку країни через якісну підготовку педагогічних кадрів» [3]. Ціннісну та методологічну платформу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI ст. закладено у стратегічному документі «Педагогічна Конституція Європи» (Pedagogical Constitution of Europe) [4], який прийнятий у травні 2013 року під час проведення Другого Форуму ректорів педагогічних університетів Європи членами Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи.

Проблеми розвитку педагогічної освіти унормовуються законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», а також положеннями Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.), Указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012 р.). У перспективі прийняття Законів України «Про освіту дорослих» та «Про післядипломну освіту», оскільки законодавчо неврегульованою на сьогодні залишається лише одна ланка вітчизняної системи освіти – післядипломна освіта.

Основи розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів висвітлено у фундаментальних працях О. Ануфрієвої, В. Бондаря, С. Гончаренка, Г. Данилової, Г. Дмитренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, А. Нісімчука, О. Киричука, М. Красовицького, С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Олійника, В. Онушкіна, Н. Протасової, В. Пуцова, Т. Сущенко, П. Худоминського та ін. У дослідженнях сучасних науковців на різних рівнях здійснюється аналіз процесу професійного становлення й розвитку педагогічних і управлінських кадрів у закладах післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, у докторських дисертаціях вітчизняних науковців розглянуто такі актуальні проблеми як: теоретичні й методичні засади підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій (Л. Лісіна); теорія та практика формування кадрового потенціалу навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти (Є. Чернишова); теоретичні й методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя (В. Сидоренко); розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (Т. Сорочан); формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності (О. Мариновська) тощо. У працях Л. Даниленко, В. Демченко, А. Зубко, В. Семиченко, Н. Клокар, Н. Поліщук, М. Романенка, Н. Устинової, Т. Хлебнікової та інших розкриваються питання організації навчального процесу в закладах післядипломної освіти.

Питання організації науково-методичної роботи й науково-методичного супроводу як напряду діяльності системи післядипломної педагогічної освіти досліджують Л. Даниленко, О. Козакова, О. Сидоренко, К. Старченко, Н. Ткачук, М. Певзнер, В. Уруський, Н. Хацаюк, О. Чемерис та ін.

Окремий кластер робіт, які збагачують педагогічну науку України світовими надбаннями, складають дослідження вітчизняних і зарубіжних учених у галузі педагогічної компаративістики. Так, післядипломну освіту вчителів у Німеччині досліджували Т. Вакуленко, В. Поліщук; розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) вивчала С. Синенко; теорію та практику підвищення кваліфікації вчителів у США досліджено А. Хатюшиною; зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США розкрито Н. Собчак; дослідження Л. Черток присвячене діалогу культур у післядипломній освіті Швейцарії; стан і тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Польщі вивчено Л. Юрчук; систему післядипломної педагогічної освіти Греції висвітлює О. Проценко. Ці та інші порівняльні педагогічні дослідження створюють основу для розуміння особливостей функціонування систем післядипломної освіти вчителів у різних країнах світу.

Аналіз досліджень у галузі післядипломної педагогічної освіти свідчить про те, що вітчизняна освіта має достатній досвід із модернізації післядипломної педагогічної освіти як системи, що передбачає певні умови для професійно-особистісного розвитку вчителів. Однак, систематизація цих досліджень, аналіз існуючих традицій та інноваційних процесів, масової практики в післядипломній освіті свідчить про невизначеність концептуальних засад підготовки вчителів до роботи зі здібними й обдарованими учнями та необхідність розробки інноваційних технологій післядипломної педагогічної освіти, які забезпечують науково-методичний супровід і органічну єдність досвіду й вимог ХХІ століття у створенні умов для підтримки здібних і обдарованих школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляков В. В. Профессионально-личностное развитие субъекта постдипломного педагогического образования в современных условиях глобализации : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.08 / Владимир Васильевич Беляков ; Педагогический институт ФГБОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2012. – 46 с.
2. Вершловский С. Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена) / С. Г. Вершловский. – Санкт-Петербург, 2007. – 148 с.
3. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
4. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>.
5. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / Світлана Сисоєва, Ніна Батечко. – К. : ВД ЕКМО, 2011 – 368 с.

С. В. Федоренко

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ЕСТЕТИЧНО-ХУДОЖНІЙ КОМПОНЕНТ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: З ДОСВІДУ США

Осмислення особливостей естетично-художнього компоненту гуманітарної культури особистості є важливим у контексті вищої освіти США. При цьому категорія естетичного досвіду особистості, слугуючи основою цього компоненту, є однією з основних, ґрунтовно розроблених американськими педагогами (Д. Д'юї, Е. Ейзнер, Т. Манро, П. Перріш, Р. Сміт, А. Хаузен, Е. Зиммерман та ін.) понять навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах США. Відтак, естетичний досвід як цінність культури певною мірою використовується в усіх сферах життєдіяльності людини. Водночас результатом розвитку, збагачення й набуття естетичного досвіду є естетична свідомість, яка, у свою чергу, спрямовує розвиток морально-етичної, ціннісної сутності особистості та загалом сприяє формуванню її гуманітарної культури.

У межах естетично спрямованого освітнього процесу американські вчені визначають естетичний досвід як «особливий вид почуттів, не обов'язково прекрасних і піднесених, але таких, що несуть радість та гармонію, є емоційно забарвленими й завершеними, як процес сприйняття та втілення» [2, 38]. Це визначення базується на філософії Д. Д'юї, який розглядав естетичний досвід як апофеоз досвіду реального життя людини та як модель-основу для будь-якого іншого досвіду загалом. Американський учений уважав, що виникнення естетичних якостей у досвіді є результатом взаємодії між будь-яким предметом, явищем або подією та сприйняттям особистості з наявним ставленням до цього предмета, явища або події [2, 578–580].

Так, педагоги США визначають естетичне виховання як «практику розвитку здатності студентів, яка орієнтована на набуття ними естетичного досвіду» [3, 39]. На переконання американського педагога Т. Манро [5, 36], естетичний досвід уможливорює розвиток творчої уяви, критичного мислення та сприяє процесу соціальної адаптації людини. Такої ж думки дотримується й професор факультету мистецтв Массачусетського університету А. Хаузен [4], яка наголошує на тому, що естетичний досвід студентів обов'язково характеризується вмінням ставити питання, виносити судження, порівнювати й інтерпретувати.

Відомий американський фахівець у сфері естетично-художньої освіти, професор Стенфордського університету Е. Ейзнер зазначає, що «...орієнтація на розвиток навичок сприйняття різноманітних видів мистецтва сприяє виявленню основної сутності естетичного досвіду особистості. Тому необхідно розвивати тенденцію до завершеного естетичного досвіду, вираженого в малюнках, концертах, спектаклях, а також до знань про мистецтво, оскільки все це впливає на якість здобутого естетичного досвіду» [1, 40]. «Саме ідеї гуманізму сприяють прогресивному поступу мистецтва разом з іншими сферами суспільного пізнання» [5, 15]. Водночас Р. Сміт, американський філософ освіти, прихильник наукової естетики, зазначає, що мистецтво є «...вічною цінністю та невід'ємною частиною життя людини» [6, 20].

Відомий американський педагог, естетик Т. Манро виокремлює такі ціннісні аспекти мистецтва [5, 36]:

- мистецтво є одним із найважливіших засобів розвитку естетичного досвіду й позитивного досвіду особистості в цілому;
- мистецтво є джерелом для постійного знаходження нових оцінок життєдіяльності людини та створення відчуття цінності її життя;
- мистецтво сприяє розумовому розвитку людини та її адаптації в суспільстві.

Сутність зазначеного вище відображено в моделі естетичного розвитку шляхом сприйняття творів мистецтва студентами, запропонованої А. Хаузен. Американська дослідниця виокремлює п'ять етапів естетичного розвитку, кожному з яких притаманні певні характерні особливості [4, 269–272]:

1. Оцінювальний етап (accountive) спрямований, передусім, на загальну оцінку твору (об'єкту).
2. Конструктивний етап (constructive) орієнтований на сприйняття особливостей мови мистецтва.
3. Класифікуючий етап (classifying) полягає в тому, що студент сприймає твір мистецтва відповідно до набутих знань, звертаючи увагу на його замисел.
4. Рефлексивний етап (reflective) базується на особистому сприйнятті твору, що полягає в розумінні його символічного смислу, що відповідає емоційній реакції особистості на твір мистецтва.
5. Відтворювальний етап (recreative) ґрунтується на інтеграції усіх зазначених вище рівнів, водночас передбачаючи власну точку зору та власне загальне бачення твору.

З огляду на зазначене вище варто зауважити, що американські освітяни одностайні в тому, що розвиток і збагачення естетичного досвіду особистості, який використовується в усіх сферах її життєдіяльності, відбувається в основному в процесі сприйняття нею творів мистецтв. Це впливає на загальну естетику життєвих стилів особистості, на збагачення її соціокультурного досвіду та веде до естетизації всіх сфер її життєдіяльності, що в цілому сприяє формуванню в неї гуманітарної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Eisner E. W. The arts and the creation of mind / Elliot W. Eisner. – New Haven : Yale University Press, 2002. – 258 p.
2. Encyclopedia of education / [James W. Guthrie, editor in chief]. – [2nd ed.]. – NY : Macmillan Reference USA, 2003. – V. 2. – P. 577–582.
3. Encyclopedia of educational research / [Marvin C. Alkin, editor in chief]. – [6th ed.]. – NY : Macmillan Reference USA, 1992. – V. 1. – P. 39–41.
4. Housen A. The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development / Abigail Housen. – Harvard : Harvard Graduate School of Education, 1983. – 666 p.
5. Munro T. Art education. Its Philosophy and Psychology / T. Munro. – N.Y., 1956. – 248 p.
6. Smith R. A. Justifying Aesthetic Education / R. A. Smith, C. M. Smith // Journal of Aesthetic Education. – 1970. – Vol. 4. – № 2. – P. 14–26.

СИСТЕМА ТРЕНИРОВКИ ИГРОВОГО ЗРЕНИЯ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТСКИХ КОМАНДАХ США НА ПРИМЕРЕ ИЛЛИНОЙСКОГО ЦЕНТРАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

Современный волейбол является одной из наиболее динамичных и зрелищных спортивных игр. Его отличают высокая скорость полета мяча после проведения атакующего удара или подачи в прыжке, быстрое перемещение игроков по сложным траекториям во время выполнения защитных и атакующих командных взаимодействий, многовариантность и вероятностный характер действий соперников, непредсказуемость отскоков мяча на блоке и в защите. Все это предъявляет высокие требования к развитию целого комплекса функциональных параметров эффективного волейболиста, в частности, процессов восприятия, основой которого является зрительное восприятие или игровое зрение. Специфика игровой деятельности волейболиста предполагает наличие большого объема поля зрения (высокоразвитое периферическое зрение), большой и точной глубины зрения (глазомер), умения не только очень быстро переключать фокусировку глаз в зависимости от расстояния между игроком и мячом (аккомодация), но и, по возможности, постоянно сопровождать и контролировать мяч глазами (динамическая острота зрения).

По данным известного волейбольного специалиста Ю. Н. Клещева, точность глубинного зрения у волейболистов в 2–2,5 раза лучше, чем, у гимнастов, пловцов, борцов. Им также было установлено, что даже у волейболистов, выполняющих различные игровые функции в команде, точность глазомера различна. Например, у волейболистов, выполняющих функции связующих, точность глубинного зрения значительно выше, чем у нападающих. При этом точность глазомера при восприятии удаляющегося мяча (т. е. в момент выполнения передачи) у них оказалась более чем в 2 раза выше, чем у нападающих.

Спортсмен-волейболист, выполняя те или иные игровые приемы, например подачу, прием, атаку, блокирование или передачу мяча, регулирует свою моторику, мышечные усилия и тайминг (timing (англ.) – расчет времени, согласованность, временная привязка, синхронность) на основании зрительной оценки расстояния между игроками, положением и скоростью полета мяча. В связи с этим выработка зрительно-моторной координации, очень точных и дифференцированных пространственно-временных восприятий и выполняемых движений наряду с техническим

мастерством являются, как основой успешной реализации тактической системы волейбольной команды, так и необходимым условием сокращения числа невынужденных игровых ошибок.

Поскольку периферическое зрение и точность глазомера имеют в волейболе определяющее значение, различные приемы и упражнения для развития параметров зрительного восприятия заняли достойное место в учебно-тренировочной работе университетских команд. По нашему мнению, особый интерес с точки зрения применения в тренировочном процессе студенческих волейбольных команд может иметь инновационный опыт американских университетов. Следует отметить, что в США именно университетские команды являются базовыми для формирования сборных команд страны, чьи успехи на олимпийской арене широко известны. Сью Синклер – главный волейбольный тренер Центрального колледжа Иллинойса в своей статье «Видеть значит знать: тренировка игрового зрения для улучшения спортивных результатов» (Seeing is Knowing The Importance of Vision Training to Improve Sport Performance) пишет, что одним из лучших способов повысить свой игровой волейбольный IQ является тренировка игрового зрения. Неопытные игроки обычно смотрят на мяч и этим ограничиваются. Для игрока опытного существует гораздо больше важной зрительной информации, которой следует уделить внимание по обе стороны сетки. Тренеру необходимо сфокусироваться на приоритетах зрительного внимания игроков в ходе матча, а также помочь им в анализе этой зрительной информации, наработать оптимальные профессиональные реакции в зависимости от игровой ситуации, добиться необходимой скорости исполнения всего цикла «Знаю на что смотреть-Вижу-Понимаю-Действую».

Специальный тренировочный комплекс женской волейбольной команды Центрального колледжа Иллинойса посвящен развитию таких параметров игрового зрения как:

аккомодация зрения – способность глаз игрока быстро переключать фокус с удаленного объекта на близкий и наоборот;

динамическая острота зрения – способность зрительно контролировать быстро движущийся объект(ы), находясь при этом в статическом или динамическом положении;

глазомер – способность мозга и обоих глаз игрока совместно оценивать пространственные характеристики расположения объектов;

отслеживание глазами – способность игрока следить за движущимися объектами не перемещая головы;

координация глаз-рука – способность координировать совместную работу глаз и рук игрока;

периферическое зрение – способность игрока точно и быстро идентифицировать объекты, попадающие в поле его периферического зрения;

визуальная концентрация – способность направлять свое игровое зрение на спортивные моменты, контролировать его и удерживать в течение необходимого времени, блокируя внутренние и внешние раздражители и отвлечения;

время реакции – суммарное время, в течение которого игрок получает игровую зрительную информацию и выдает ответ на нее;

визуализация – создание в сознании игрока совершенной картины ответа на определенную игровую ситуацию.

Значительная часть тренировочных упражнений основана на тренировке мышечной системы управления глазами волейболиста. Чем тренированнее мышцы глаз, тем быстрее они приспособляются к динамическим игровым ситуациям и, соответственно, мозг игрока быстрее выдает адекватный ответ. Однако, следует подчеркнуть, что не менее важным является тренировка самого мозга, который в буквальном смысле учится правильно реагировать в условиях острого недостатка времени, а часто и значительной фрагментированности получаемой зрительной информации (например, отскоки и случайные заслоны от партнеров по команде при приеме атакующего удара, на блоке или подаче).

Приведем одно из инновационных тренировочных упражнений, применяемых в Иллинойсе, и вызвавшее у нас наибольший интерес. Упражнение называется «Стробоскоп» (Strobe Light). По утверждению С. Синклер это упражнение может быть очень полезным и сейчас с большой эффективностью используется в тренировках игроков элитных уровней в бейсболе и теннисе. В наших условиях его легче применять в темное время суток, так как оно требует темноты в игровом зале. Упрощенная тренировочная игра в волейбол происходит в зале, где с помощью стробоскопа создаются вспышки света в различном темпе. Из-за вспышек мышцы зрачка реагируют (сжимаются-разжимаются) в ускоренном темпе. Зрительная информация, получаемая волейболистами в таких условиях очень фрагментарна и специфична. Вместо единой картины движения мяча и своих рук волейболисты видят как бы серию их неподвижных фотографий остановленных в воздухе. Мозг не в состоянии заметить вращения, из-за чего труднее правильно экстраполировать траекторию мяча и определить точку встречи с руками.

Применение инновационного опыта американских университетских волейбольных команд, по нашему мнению, послужит развитию специальных профессиональных навыков молодых волейболистов, необходимых для успешной соревновательной борьбы.

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Світові сучасні освітні тенденції спрямовані на розвиток особистості, здатної ефективно використовувати професійні знання та швидко пристосовуватися до умов інформаційного глобалізованого суспільства, що постійно змінюються. Ступінь цього розвитку виступає показником прогресу країни, індикатором її конкурентної спроможності в глобалізованих суспільно-економічних відносинах. Відповідно, країна повинна бути зацікавлена у формуванні нової бізнес-еліти, здатної використовувати отриманні знання як задля швидкої адаптації до новітніх соціально-економічних викликів, так і для рівноправної конкуренції з учасниками глобалізованих економічних стосунків, відстоюючи економічні інтереси нашої держави. Отже, з'являється нове соціальне замовлення суспільства щодо сучасної професійної освіти, яке спрямоване на навчання, розвиток і виховання висококваліфікованих фахівців, зокрема, економічної сфери діяльності, кваліфікація яких повинна розглядатися як синтез їх загальних і професійних компетентностей, до яких, зокрема, належить здатність спілкуватися іноземними мовами [4; 7]. Лише така комбінація надає право говорити про особистість, здатну ефективно взаємодіяти на різних рівнях із представниками міжнародного співтовариства від імені держави.

Соціальне замовлення суспільства, створення Європейського простору вищої освіти вимагають переоцінки ставлення до іншомовної підготовки у вищій школі України. У цій ситуації необхідним видається вивчення як європейського, так і світового досвіду щодо забезпечення якості цього сегменту освіти, зокрема у вищих навчальних закладах економічного профілю. З цією метою був здійснений аналіз мовної політики Європейського Союзу, США, Китаю та стану іншомовної підготовки в найбільш авторитетних економічних вищих навчальних закладах цих країн.

Досліджено, що в основу професійної іншомовної підготовки в країнах багатомовного й полікультурного Європейського Союзу покладені загальні тенденції європейської мовної політики та основні напрями діяльності ЄС у галузі іншомовної підготовки. Зазначено, що єдиних вимог до іншомовної підготовки в професійних вищих навчальних закладах ЄС і єдиної уніфікованої системи навчання іноземних мов не існує. У Європейському Союзі діє принцип субсидіарності, який передбачає повну відповідальність кожної країни-учасниці за організацію системи освіти, професійне навчання та зміст освіти. Він поширюється й на іншомовну

підготовку. Вищі навчальні заклади реалізують навчальний процес із вивчення іноземних мов відповідно до соціального замовлення, вимог ринку праці, особистісної мотивації майбутнього фахівця тощо. У той же час євроінтеграційні та глобалізаційні процеси, які посилюють і розвивають взаємну залежність на міжнародному рівні, сприяють встановленню партнерства, зумовлюють добровільний рух у одному напрямі, спонукають заклади вищої освіти в галузі іншомовної підготовки опиратися на загальноєвропейські тенденції. Зокрема, як свідчить аналіз іншомовної підготовки провідних економічних вузів Європи, незважаючи на все різноманіття форм її організації, чітко простежується відповідність загальній тенденції до диверсифікації, віртуалізації та відкритості навчання.

Диверсифікація в документах Єврокомісії розглядається як інструмент, що дозволяє особистості з різним рівнем іншомовної підготовки отримати потрібні їй нові знання, навички, вміння з іноземних мов відповідно до особистісних цілей і мотивації та за рахунок розширення сфер діяльності, використання нових методичних підходів і прийомів, упровадження в програми з вивчення іноземних мов інноваційних технологій [3].

Віртуалізація – віртуальна система неперервної іншомовної підготовки, яка існує поруч із традиційною, передбачає відкритість навчання. Відкриті освітні ресурси визначаються як матеріали, що використовуються для підтримки освіти, знаходяться у вільному доступі, їх можна багаторазово використовувати, змінювати, ними можуть користуватися всі бажаючі [5]. Відкритість навчання дає студентам право брати участь у побудові індивідуальної траєкторії неперервної іншомовної освіти, постійно розвиваючи міжкультурну та професійну іншомовну комунікативну компетенцію.

На прикладі провідних європейських економічних вищих освітніх закладів спостерігається чітко окреслена тенденція до полілінгвізму, а також до посилення ролі англійської мови як *lingua franca*. У той же час англійська мова виконує функцію не стільки іноземної мови з властивою їй етнокультурною складовою, скільки виступає в ролі мови міжнаціонального спілкування, мови викладання, яка не вимагає засвоєння певної системи національних цінностей, не нав'язує певних політичних, економічних чи культурних поглядів.

Вивчення літературних джерел із проблем мовної політики США, дозволило зробити висновок, що вона базується на ідеології одномовності. Історично склалося так, що США є країною емігрантів, а не державою, сформованою на місцевому етнокультурному ґрунті (*ethnicity-based state*). Панування англійської мови є унікальним культурним продуктом американського плавильного котла, а не наслідком етнічного домінування

[1]. Тому мовна політика США відзначається лінгвістичним монополізмом. Проте поляризація світу, глобальна економіка, міжнародні зв'язки, ріст економічної могутності інших країн змушують американців забезпечити досконалим володінням іноземними мовами, передусім, бізнес-студентів, оскільки від стану економіки залежить зміцнення й збереження США статусу супердержави. У свою чергу цей статус породив і безпрецедентну роль англійської мови в сучасному світі. Намагаючись і тут утримати позиції, США здійснюють мовну експансію, зокрема й за рахунок експорту освітніх послуг із вивчення американського варіанту англійської мови онлайн, у віртуальних університетах тощо.

Усе сильніші позиції завойовує китайська мова. Запорукою мовної експансії Китаю як «м'якої сили» [6] для завоювання позицій у глобалізованому світі, є зростання та поширення впливу КНР у світовому масштабі. Так само, як і англійська мова, китайська перетворюється на експортний товар і Китай здійснює активну зовнішню політику з його поширення. Мовна експансія певної економічно й політично могутньої країни, свідчить про те, що мова як знаряддя мовної політики відіграє одну з ключових ролей у вибудові картини світу.

Проте слід зауважити, що в той час, коли китайська мова посилює свої позиції у світі, в самому ж Китаї все більшого поширення набувають англійська та інші іноземні мови. Ідеться про вестернізацію країни. Вестернізація китайського суспільства стимулює інтерес і мотивацію до вивчення англійської мови, сприяє активізації діяльності в цій сфері. Крім того, бурхливий розвиток економіки, міжнародних зв'язків і прагнення поставити китайські вищі навчальні заклади на одну площину з провідними вузами світу сприяли посиленню ролі іншомовної підготовки. У зв'язку з цим вищі навчальні заклади, передусім економічні, почали більш гнучко й швидко реагувати на зміни, що відбуваються в міжнародній економіці, економіці країни тощо. У навчальні плани та програми оперативно вносяться зміни з урахуванням нових віянь. За твердженням китайських науковців, приблизно раз на три місяці виникають зміни в економіці, відповідно коректується й система освіти, зокрема іншомовна підготовка [2].

Таким чином, аналіз світових тенденцій показав, що іншомовна підготовка в зарубіжних вищих економічних закладах освіти здійснюється в рамках студентоцентрованого/антропологічного підходу в умовах автономії студента. Іншомовна підготовка орієнтована на результат (компетентністний підхід); її роль зростає в умовах комерціалізації знань та віртуалізації освіти. Вивчення, оцінка й запозичення світового досвіду, творче застосування та розвиток його відповідно до реалій і традицій нашої вищої школи й

суспільного життя допоможуть не лише використати найкращі світові надбання, але й зберегти та примножити традиції й позитивні здобутки власної системи освіти, зокрема іншомовної підготовки як її сегменту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волозов В. Б. Языковая ситуация и языковая политика в США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.znatock.com/docs/index-22264.html>.
2. Китайские вузы сверяют программы с требованиями экономики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.opec.ru/1571519.html>.
3. Global Trends in Language Learning in the 21st Century [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eaea.org/doc/news/Global-Trends-in-Language-Learning-in-the-21st-Century.pdf>.
4. Key Competences for Lifelong Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html.
5. Lifelong Learning Programme General. Call for Proposals. 2011–2013 Strategic Priorities [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/llp/doc/call13/prior_en.pdf.
6. Nye J. S. Soft Power. The Means to success in world politics / J. S. Nye : N.Y. : Public Affairs ; M. : Просвещение, 2004. – 991с.
7. Project Tuning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.

Г. А. Хрокало

Роменський коледж ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана»

ПІДХІД ДО ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДЕРЖАВИ ДО СВІТОВОЇ ОСВІТНЬОЇ СПІЛЬНОТИ

Вища освіта в Україні, як і освіта в цілому, від самого часу отримання Україною незалежності, переживає реформування. Зміни торкнулися багатьох граней освітнього процесу. Це й упровадження нової системи оцінювання в загальній освіті, перехід на кредитно-модульну систему у вищій освіті, впровадження рівневої вищої освіти та багато іншого. В останні роки все частіше можна почути про впровадження інноваційних технологій у освіті.

Словник іншомовних слів дає таке трактування терміну інновація – «це нова думка, ідея, реформа, процес, орієнтовані на створення, розвиток і якісне вдосконалення нових видів виробів, технології, організаційних форм».

Отже використання інновацій у освіті передбачає впровадження нових підходів. З іншого боку, використання нового – є певною мірою експериментом, але експеримент може мати вдалий результат, а можливо, і ні, тому перед упровадженням новації потрібно врахувати всі наслідки такого впровадження. З іншого боку не експериментувати з новими технологіями – це означає залишатися у вчорашньому дні й відставати від конкурентів. А конкуренти (це переважно освітні системи західноєвропейських країн і республік колишнього СРСР) не залишаються на місці й проводять реформування своєї системи освіти. Так, у Німеччині, починаючи з 1997 року, було проведено низку реформ, які дозволили країні стати повноправним членом загальноєвропейської освітньої зони.

Однією з нагальних і найбільш чутливих проблем, яку необхідно було вирішити в Німеччині в межах освітньої реформи, була несумісність традиційних німецьких освітніх ступенів з тими, що були погоджені в межах Болонського процесу. Відповідно в університетах країни було здійснено заходи з введення дворівневої системи підготовки фахівців із вищою освітою бакалавр – магістр [1, 7]. Аналізуючи результати статті, С. В. Савченко «Інтеграція вищої освіти Німеччини в європейський освітній простір», можна говорити, що держава виконала низку інноваційних реформувань галузі освіти з метою досягнення високих результатів для навчання майбутній фахівців.

У Польщі також проведено реформування освіти з упровадженням нових ідей і підходів. Система двоступеневої підготовки у вищій освіті Польщі була введена Законом про Вищу школу від 1990 року. Вона складається з: ліценціата (перший рівень) і магістратури (другий рівень), що відображає критерії, яким повинен відповідати ВНЗ для того, щоб йому було дозволено видавати відповідні дипломи. Більшість навчальних закладів приватного сектора може видавати лише дипломи ліценціата [2, 5].

На мою думку, Україна також повинна частково змінити підхід у системі освіти, але при цьому не порушити чинників тих позитивних досягнень, які має держава в даний час.

Освіта України розподілена на рівні, але між рівнями не завжди можна побачити чітку межу. Тому вважаємо, що система освіти повинна впровадити низку інноваційних підходів. Отже, обов'язкове загальноосвітнє навчання повинно бути реалізовано вісьма роками навчання в загальноосвітніх закладах. По завершенню 8 класів учень повинен мати два шляхи подальшого навчання: або продовжити навчання в школі, або перейти на навчання до системи професійної освіти (професійно-технічні навчальні заклади). Подальше навчання в школі повинно складати 2 роки, по завершенні якого учень повинен пройти зовнішнє незалежне оцінювання, або не проходити його. Якщо учень пройшов ЗНО, він повинен бути зарахований до коледжу – першої ланки (1 рівень) вищої освіти. Якщо учень не пройшов ЗНО або не виявив бажання вступу до коледжу – то в обов'язковому порядку він повинен пройти дворічне навчання в системі професійно-технічної освіти, для того щоб отримати робітничу професію. Система професійної освіти повинна бути тісно пов'язана із системою служби зайнятості. Саме служба зайнятості повинна надавати рекомендації ПТНЗ, за якими професіями проводити навчання для забезпечення ринку праці відповідними професіоналами. Заклади системи професійно-технічного навчання повинні мати право надавати можливість отримання повної загальної освіти протягом перших двох років навчання й за наступних 2 роки провести навчання певної професії. По закінченню ПТНЗ випускник має право пройти ЗНО і вступити до коледжу.

У коледжі навчання повинно тривати три роки, протягом яких студент повинен отримати базову підготовку в обраній галузі знань і отримати робітничу професію з відповідної галузі знань. І лише після закінчення коледжу випускник, отримавши академічний ступінь бакалавра, має право для вступу до ВНЗ другого рівня, для продовження навчання й отримання академічного ступеню магістр. Вступ здійснюється за результатами складання комплексного фахового іспиту та середнього бала диплома отриманого в коледжі. Також випускник коледжу може не продовжувати навчання, а розпочати трудову діяльність, займаючи посади згідно з кваліфікаційним рівнем. Після закінчення ВНЗ випускники, які показали високий рівень навчальних досягнень, повинні бути рекомендовані для продовження навчання в аспірантурах ВНЗ для отримання наукового ступеню кандидат наук, або для проходження спеціалізованих практик, інтернатур тощо для початку професійної діяльності. У кожному обласному центрі повинен бути створений спеціалізований ВНЗ, який міг би проводити перекваліфікацію магістрів протягом двох років очного або дистанційного навчання – тобто давав можливість отримати другу вищу освіту. Такі ВНЗ можуть створюватися при великих галузевих підприємствах і проводити не лише перенавчання, а також і функції підвищення кваліфікації робітників.

Важливим питанням для держави є фінансування освітньої галузі. Як можливий варіант розподілу фінансів у системі освіти бачимо такі підходи. По-перше, шкільна освіта повинна повністю фінансуватися за рахунок держави. Також за рахунок держави повинна фінансуватися система професійно-технічної освіти, але в ній потрібно виключити систему призначення державних стипендій. Тобто учні ПТНЗ не повинні отримувати стипендії. Оскільки вступ до коледжу здійснюватиметься за результатами ЗНО, то 50% вступників із кращими результатами повинні навчатися за рахунок державного бюджету, інші студенти – за кошти фізичних осіб або підприємств. При цьому стипендію, яка повинна дорівнювати половині мінімальної заробітної плати, потрібно виплачувати лише тим студентам, які навчаються на «добре» та «відмінно», тобто не мають задовільних оцінок (такий підхід дає можливість стимулювання студентів до навчання й реальної підтримки найкращих у навчанні). Аналогічний принцип фінансування повинен бути застосований і в системі другого рівня вищої освіти.

При цьому коледжі не повинні відрізнятися за рівнями, а ВНЗ другого рівня можуть отримувати статуси «національний», «державний», «регіональний». Причому статус повинен присвоюватися залежно від факторів. Наприклад, «національний» – присвоюється закладам, у яких не

менше 20% студентів навчається з інших областей, і не менше 5% – громадяни інших держав. Також 75% випускників такого ВНЗ повинні бути працевлаштованими (не повинні бути на обліку в службі зайнятості) протягом першого року після закінчення ВНЗ. Статус «державний» – присвоюється закладам, у яких не менше 10% студентів навчається з інших областей, і 66% випускників такого ВНЗ повинні бути працевлаштованими (не повинні бути на обліку в службі зайнятості) протягом першого року після закінчення ВНЗ. Іншим ВНЗ надається статус «регіональний». Але незалежно від статусу всі випускники ВНЗ отримують диплом державного зразка. Запропоновану систему можна подати у вигляді схеми поданої в кінці тез.

Також вважаємо, що потрібно вивчати це питання на високому науковому рівні з можливістю проведення реформ у освіті для інтеграції не лише в європейську освітню зону, але й у світову. Потрібно врахувати досвід вищої освіти в заокеанських високотехнологічних країнах (Канада, Японія та ін.). Також не потрібно втратити ті надбання, які має держава, а це високий рівень освіти в галузі ІТ, медицини та низки інших галузей (випускники українських ВНЗ працюють за спеціальністю за кордоном попри те, що отримані дипломи не завжди є визнаними за кордоном). На нашу думку, потрібно провести аналіз існуючих систем і, обравши їх найкращі риси, виконати локалізацію в Україні.

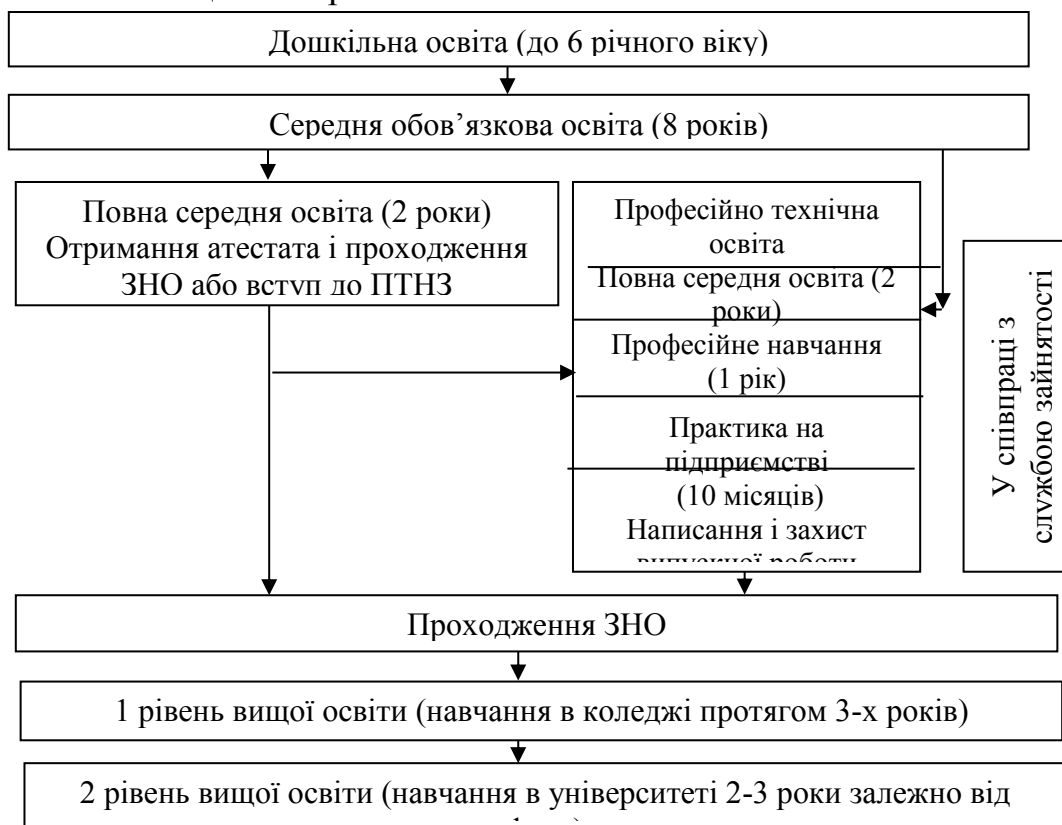


Рис. 1. Структурна схема системи освіти

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко С. В. Інтеграція вищої освіти Німеччини в європейський освітній простір [Електронний ресурс] / С. В. Савченко // Вісник ЛНУ ім.Тараса Шевченка. – 2011. – № 13 (224). – Ч. 1. – Режим доступу : <http://alma-mater.luguniv.edu.ua>.
2. Андрушкевич Ф. Освітні системи сучасної Польщі: загальноосвітня й вища / Ф. Андрушкевич // Вісник Інституту розвитку дитини : збірник наукових праць. – Вип. 14. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. – Київ : Вид-во Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 174 с.
3. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу [Електронний ресурс] / Г. П. Клімова. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/pric_2013_1_10.pdf.

С. П. Цьома

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСНОВНІ МОДЕЛІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНІЙ БОЛГАРІЇ

У статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), здоров'я – це стан повного фізичного, душевного й соціального благополуччя, а не просто відсутність хвороб чи фізичних дефектів.

Для захисту здоров'я та розвитку національних систем охорони здоров'я ВООЗ розробила основні стратегії:

1. Глобальна стратегія «Здоров'я для всіх», 1977 р.
2. Стратегія зміцнення здоров'я, 1986 р.

Ці стратегії взаємопов'язані, оскільки їх кінцева мета полягає в досягненні певного рівня здоров'я людини [1].

Першим міжнародним документом з питань зміцнення здоров'я вважається Оттавська хартія, у якій концепція зміцнення здоров'я визначається таким чином: процес, у якому люди мають можливість збільшити контроль за їх здоров'ям і його поліпшенням.



Рис. 1. Модель здоров'язбережувальної діяльності особистості

Учені Г. Гринчарова, А. Велкова, С. Александрова представили модель, що описує широкий спектр практичних заходів у галузі зміцнення здоров'я. Ця модель узагальнює здоров'язбережувальний процес [2].

У 1993 році італійський вчений М. Інгресо розробив типологію здоров'язбережувального виховання:

1. Авторитарна модель здоров'язбережувального виховання (традиційна модель);
2. Модель взаємоучасті здоров'язбережувального виховання;
3. Рекламна модель (модель удосконалення здоров'язбережувального виховання) [3].

Авторитарна модель здоров'язбережувального виховання або традиційна модель спрямована в основному на профілактику захворювань. Ця модель дає інструкції учням, що прийняті як єдиний правильний спосіб поведінки. У цьому методі не беруться до уваги думки учнів і соціально-економічних факторів. Тому передача інформації здійснюється лише в одному напрямі, вихователь чи викладач має домінуючу роль.

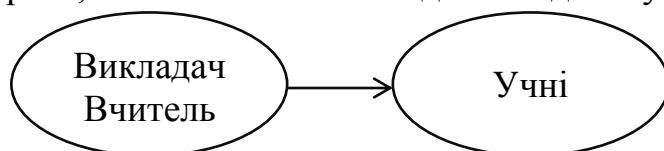


Рис. 2. Авторитарна модель здоров'язбережувального виховання

Модель взаємоучасті здоров'язбережувального виховання фокусується на факторах ризику або факторах ризикованої поведінки. Виконується двосторонній процес обміну ідеями та знаннями між викладачами й учнями. Це двосторонній процес допомагає учневі в набутті навичок у роз'ясненні значення зміцнення здоров'я та підвищення їх самооцінки. У процесі спілкування учні висловлюють свої знання щодо збереження та зміцнення здоров'я, а викладачі поважають і цінують знання учнів. Мають вплив соціально-економічні й екологічні умови.

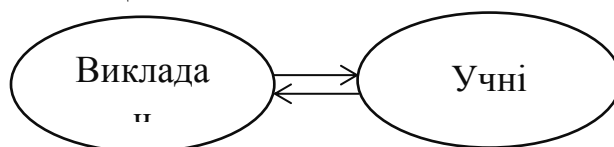


Рис. 3. Модель взаємоучасті здоров'язбережувального виховання

Рекламна модель орієнтована на двосторонній обмін з обов'язковим процесом самоосвіти. Активне залучення учнів через симетричний обмін знаннями, досвідом, ідеями та налагодженням партнерських зв'язків. Процес самоосвіти акцентується на питаннях самомотивації та саморегуляції поведінки стосовно здоров'я. Викладачі й учні однаковою мірою зацікавлені у вирішенні спільних проблем зі здоров'ям.

Ця модель отримала найбільший розвиток стосовно поліпшення якості й формування здорового способу життя.

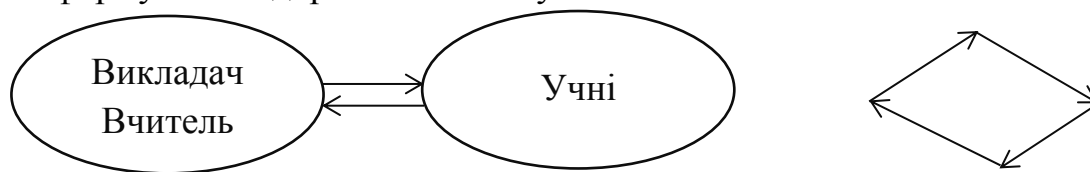


Рис. 4. Рекламна модель здоров'язбережувального виховання

Метою здоров'язбережувального виховання в медико-педагогічній діяльності є поліпшення медичної грамотності населення та поєднання впливів для формування здорового способу життя. Здоров'язбережувальне виховання як частина культури населення є система знань, переконань, цінностей, звичок, навичок і поведінки, щоб задовольнити потребу в зміцненні особистого й громадського здоров'я.

Здоров'я завжди було основною життєвою потребою, але в сьогоденнішньому медичному, соціальному, економічному, моральному й правовому суспільстві воно набуло загостреного аспекту. Це одна з глобальних проблем, що має життєво важливе значення для людства й вимагає співпраці та партнерства всіх об'єктів і суб'єктів взаємодії.

Отже, здоров'язбережувальне виховання є невід'ємним процесом формування суб'єктивної культури здоров'я особистості (медичних знань, відносин охорони здоров'я, мотивації здоров'я), тобто здорового способу життя. Процес здоров'язбережувального виховання особистості – це єдність ефектів, взаємодій і самовзаємодій формування культури здоров'я та здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всесвітня організація охорони здоров'я [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.who.int/topics/child_health/ru.
2. Грынчарова Г. Социална медицина / Г. Грынчарова, А. Велкова, С. Александрова. – ВМИ – Плевен, 2002. – 408 с.
3. Костова П. Педагогика на промоцията на здраве / П. Костова. – Велико Търново : Изд. «Фабер». – 2000. – 232 с.

Ж. Ю. Чернякова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Пріоритетним вектором Концепції розвитку національної інноваційної системи, затвердженої в 2009 р. Кабінетом Міністрів України, визнано формування конкурентноспроможного, висококваліфікованого фахівця з професійними та життєвими компетенціями, що відповідають потребам сучасного розвитку національної економіки.

Стратегічними завданнями розвитку вищої освіти є забезпечення інноваційної спрямованості освітньої системи на основі масштабної комп'ютеризації; реформування системи освіти з урахуванням вимог європейських стандартів і збереження культурних та інтелектуальних національних традицій; підвищення результативності вузівського сектору наукових досліджень і розробок з метою посилення його ролі в забезпеченні інноваційного розвитку національної економіки; стимулювання навчання впродовж усього життя, виховання культури інноваційного мислення.

Реалізація зазначених завдань передбачає активний пошук ефективних форм і способів підготовки сучасних фахівців. Відповідно відбувається поява нових форм організації та функціонування вищих навчальних закладів, підвищення їх інституційної гнучкості, посилення адаптивного потенціалу навчальних програм, методів викладання, поглиблення наукової складової в навчальному процесі.

Модернізація системи вищої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення та впровадження сучасних технологій і нових методів навчання дітей і молоді. В Україні інноваційну діяльність передбачено Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку.

Запровадження інновацій в освітню сферу дозволяє розв'язати суперечності між традиційною системою та потребами в якісно новій освіті. Тому інновації в освіті стають закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища в навчальному закладі. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Аналіз наукової педагогічної літератури доводить, що інновації можливо класифікувати за об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські), рівнем поширення (системно-методологічні й локально-технологічні) та інноваційним потенціалом нового (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). Так, за об'єктом впливу результатами педагогічних новацій є якісні зміни в навчанні й вихованні школярів. Імплементация інновацій спеціально-психологічної спрямованості сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формуванню високого рівня культури відносин між суб'єктами навчально-виховного процесу. Інновації організаційно-управлінського типу спрямовані на

впровадження сучасних форм і методів управління, сприяють подоланню стереотипів консервативного стилю керівництва, формують нові партнерські відносини. Поширення інновацій системно-методологічного рівня запроваджуються в межах загальної системи. Локально-технологічний рівень інновацій передбачає апробацію особистісно орієнтованих інноваційних методів, систем на окремих об'єктах освіти. Згідно з інноваційним потенціалом нового, радикально новими ідеями вважаються інновації в освіті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформаційно-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо). Модифікаційні інновації спрямовані на вдосконалення змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, організації освіти. Комбінаторними називають осучаснені новації, тобто освітні й педагогічні традиції, які є адаптованими до нового соціокультурного середовища.

На сучасному етапі оновлення вищої школи інновації передбачають створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організацію науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; вивчення, узагальнення й поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; організацію й проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних і природничо-математичних дисциплін для професійного загалу.

Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням національних традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі, з новими ідеями, що пов'язані з входженням України у європейський і світовий освітній простір.

У контексті нашого дослідження можливо виокремити специфічні інноваційні тенденції університетської освіти, а саме: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення вищих навчальних закладів сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо.

Таким чином, вищий навчальний заклад вважається інноваційним, якщо університет являє собою науково-освітній мегаполіс і виступає як центр науки, освіти, культури; основні принципи розвитку освіти у вузі передбачають зв'язок науки та практики, спадкоємність між рівнями освіти,

громадянське виховання, інтелігентність, духовність університетського життя; навчально-виховний процес будується з урахуванням глобалізаційних і євроінтеграційних процесів; поєднуються традиційні педагогічні напрацювання із сучасними інноваціями; відбувається виховання людини інноваційного типу мислення й культури.

О. В. Ябурова

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

МЕХАНІЗМ ТА СТРУКТУРА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ТА ІНОЗЕМНОГО СТУДЕНТСТВА

Педагогічна професія потребує досить високого напруження інтелектуальних і духовних сил. Важливими якостями для майбутнього вчителя виступають комунікабельність і вміння швидко й адекватно встановлювати зв'язки з оточуючими, враховуючи їх культурний та інтелектуальний рівень. Особливу цікавість викликають процеси встановлення зв'язків із представниками інших культур, у процесі міжнародного співробітництва, навчання за обміном спільно з представниками іноземних держав у межах діяльності спеціальних освітніх і розвивальних програм, процеси міжкультурної комунікації.

Основною метою нашого дослідження є теоретичне та емпіричне з'ясування основних структурних і функціональних характеристик міжкультурної комунікації українського й іноземного студентства. Реалізація даної мети передбачає декілька основних завдань: аналіз педагогічних, філософських і психологічних передумов досліджуваного явища; розробка процедури анкетування українського й іноземного студентства; обробка та інтерпретація отриманих наукових результатів.

Нами була розроблена анкета «Іншомовна комунікація як засіб соціалізації українських студентів» за підсумками українсько-американських зустрічей, які проводились у ДВНЗ «ДДПУ» 16 березня 2013 року спільно з волонтерами «Корпусу миру».

З цього часу проводиться постійна робота з організації іншомовної комунікації української й американської молоді. Регулярність цього спілкування приводить до поступового вдосконалення мовних навичок у володінні іноземною мовою, зникає психологічний бар'єр, що перешкоджає ефективній та активній участі студентів у комунікації, зближує ситуацію спілкування з реальним мовним середовищем.

Окрім результатів, які були досягнені в лінгвістичному класі, дані заходи ставлять собі за мету – соціалізацію студентів у полікультурному

світовому суспільстві. Українсько-американські зустрічі проводились у формі майстер-класів, диспут-клубів, лекцій-презентацій і охоплювали широке коло соціальних питань: регіональні й культурні стереотипи, гендерну політику, сімейні стосунки та сімейні традиції, дискримінація іммігрантів у всьому світі, зокрема в США, а також про моду й релігію.

Академічна, аудиторна форма спілкування змінювалася індивідуальними, парними бесідами з американцями. Достатньо довгий час проведення заходу, позитивна, захоплива атмосфера, готовність обох сторін (української й американської) до спілкування дозволили включити не менше 80–90% усіх присутніх (більше 130 осіб) в активне обговорення постановлених питань, живий обмін точками зору. Було помічено щире бажання дізнатися про історію, культуру звичаї країни, мову якої вивчає молодь. Порівняльний аналіз кількості присутніх, проведений між аналогічним заходом у березні 2012 року, показав ріст рівня зацікавленості студентської молоді до іншомовної комунікації. Порівняно з 2011 роком українсько-американські зустрічі відвідало 70 студентів університету, а в березні 2013 року кількість учасників зросла до 130 осіб. Така ж позитивна тенденція в зацікавленості до іншомовної комунікації спостерігається і з американської сторони. Показником активності й готовності студентської молоді до іншомовного спілкування стала кількість питань, виступів, доповнень, аргументів, що наводилася під час проведення майстер-класу. Анкетування проводилось у групі з 30 студентів, які вже мали попередній досвід іншомовного спілкування на сформованому рівні (10 чоловік), або частково сформованому рівні (20 чоловік). Серед тем, що були цікавими для обговорення, студенти виділили зокрема такі: освіта в США; спорт; культура та традиції іншої країни; загальнолюдські цінності американців; ставлення людей у інших країнах до навколишнього середовища; кулінарія та побут американців; ставлення до алкоголізму й наркоманії; популярні музика та стилі танців; інші теми соціального напрямку. Наприкінці студентам пропонувалось у вільній формі скласти звіт про основні для них моменти у спілкуванні з представниками іноземного студентства. Обробка звітів відбувалася з використанням методу семантичного аналізу.

Аналіз проведеного анкетування й обробка отриманого емпіричного матеріалу дозволила виділити такі структурні компоненти міжкультурної комунікації: пізнавальна складова (спілкування з іноземцями як процес пізнання іншої культури); мотиваційна складова (інтерес до представників іншої культури та її основних особливостей); емоційна складова (позитивне переживання студентами акту комунікації з іноземцями, які представляють культуру, що відрізняється від власної).

Що стосується власне механізму функціонування міжкультурної комунікації, основним є компонент пізнання, а компонент інтересу до іноземної комунікації відіграє спрямовуючу та стимулюючу ролі. Компонент переживання результативності спілкування виконує функцію регулювання та контролю комунікативної активності студентства.

До основних структурних компонентів відносяться, зокрема, пізнавальна складова (спілкування з іноземцями як процес пізнання іншої культури); мотиваційна складова (інтерес до представників іншої культури та її основних особливостей); емоційна складова (позитивне переживання студентами акту комунікації з іноземцями, які представляють культуру, що відрізняється від власної). З'ясування даного механізму відкриває широкі можливості для подальших наукових пошуків у напрямі вдосконалення процесу міжкультурної комунікації українського й іноземного студентства та побудови науково обґрунтованого соціально-педагогічного розвивального впливу на студентство в процесі навчальної та виховної діяльності в умовах сучасного українського вишу.

І. В. Ярмак

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

KNOWLEDGE SOCIETY AND HIGHER EDUCATION: CRUCIAL FORMATION POINTS

Knowledge society – is a new type of social system in which the production and the economy are characterized by new information and high technologies. Developing factors of this type of society are knowledge and human resources.

The type of social development depends on the changes that are taking place in the economy, production and, as a consequence, in social relations. Changes in ways and means of production have a direct impact on economic processes, which are determined by a set of relations in the system of production, distribution, exchange and consumption of goods and services created. The consequence of such modifications should be the formation of an adequate system of education, which, in accordance with modern features, could educate and train the necessary personnel for maintaining future society development.

The appearance of knowledge society does not occur suddenly. It represents not a revolutionary development, but rather a gradual process during which the defining characteristic of society changes and a new one emerges. Even today, the demise of societies is often as slow as is their beginning. Social transformations rarely occur in spectacular leaps. None the less, proximity to significant social, economic and cultural changes seems to assure that what comes into view appears to be particularly significant and exceptional [1, 71].

The concept of knowledge society aims primarily to create the conditions for equal knowledge sharing and access to information. The research of international documents showed that learning is a core value of knowledge society. It becomes more complicated to assess high level of knowledge and abilities.

The creation of knowledge society implies not only new opportunities offered by the Internet and multimedia resources, but also such important tools as knowledge, Mass Media, and, most importantly, the educational system. The concept focuses on the fact that the majority of the world's population firstly in need of books, textbooks, and teachers, and then – computers and access to the Internet.

Significant contribution to the development of UNESCO concepts of knowledge society can be regarded as the concept of «society based on knowledge». During the process of knowledge society creation, it is important to improve the quality of life, to strengthen social links, based on respect for diversity and strengthen the economies of different societies. The analysis of UNESCO report has identified four key principles, on which knowledge society should be based:

- universal access to information;
- freedom of expression;
- cultural and linguistic diversity;
- education for all [4, 31].

Higher education differs from primary and secondary education not only in the age and level of the students but also in terms of production and development of new knowledge in cultural, social and economic spheres.

Existing models of educational systems vary in the era of globalization, thus education and knowledge become available. Due to modern technologies world requires deeper diversification and specialization of educational product. Paradigm of education is characterized by the production and reproduction of particular culture, type of society and, associated to them, type of person.

Today pedagogy raises the question of multiple forms of intelligence, which is almost ignored by classical education. Universities should provide not carriers or holders of information, but its active users. To solve these crucial problems, educational system should not only allow, but also compel a person to learn lifelong.

The twentieth century could be called the century of the university. Although most of the prestigious institutions were founded in earlier centuries, the size of the academic enterprise grew tremendously during the previous century. Global enrollment of students has multiplied, as has the number of PhDs, the number of institutions, the number of scientific journals, not to mention the number of scientists and academic staff. It is not possible to evaluate this development in any

simple straightforward way. Science and technology have brought problems and increased risks to societies and to nature. It is also true that science has contributed to a modernization that has created friction and anxiety [2, 15].

The greater part of the growth in higher education, science, and knowledge has occurred in a relatively small portion of the world, more or less limited to the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) member states. Within OECD the absolute majority of all activities occur in North America and Europe, and if we expand this region to include the European Union with its new member states in Eastern and Central Europe, the dominance becomes even more overwhelming. North America and Europe together hold 95 percent of the world's doctoral degrees granted and continue to outstrip the rest of the world totally in the production of new PhDs by a rate of 10:1. Of the world's scientific articles they are accountable for 75 percent [3]. The situation must be changed due to knowledge society formation.

Hence, higher education and science must become more evenly distributed around the world, if political tension is to be eased and possibilities for economic and social development is to be improved. The role of education and science in the process of knowledge society formation will not be argued. It will be taken as a given, and a point of departure, that knowledge, skills and competitive human recourses are, at least, as important for future knowledge society development in this century, as it used to be for developed and industrialized countries in the past.

REFERENCES

1. Castells M. The Network Society: From Knowledge to Policy / M. Castells. – Washington, DC : Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005. – 434 p.
2. Knowledge society vs. knowledge economy: knowledge, power, and politics / ed. by Sverker Sorlin and Hebe Vessuri. – Palgrave Macmillan™, 2007. – 202 p.
3. OECD. Science and Technology Indicators [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=MSTI_PUB.
4. Towards Knowledge Societies [Електронний ресурс] // UNESCO World Report UNESCO. – Paris, 2005. – 220 p. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>.

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ

М. П. Басюк

Національний технічний університет України «КПІ»

ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ПРИКЛАДНОГО НАПРЯМУ ЯК ПРОЯВ ДУАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Серед усіх систем вищої освіти Німеччина посідає одне з провідних місць не лише в Європі, а й у всьому світі. Діяльність освітніх закладів вищої

освіти спрямована на інновації та новітні тенденції розвитку. Систему освіти Німеччини можна схарактеризувати безпосередньою інтеграцією з наукою, а також з усіма іншими сферами життя країни та суспільства в цілому. Це відображається, по-перше, на становищі країни, а також на тому факті, що багато країн Європи та світу запозичують досвід Німеччини для вдосконалення власної системи освіти. Україна не є винятком у даній ситуації. Така система освіти ставить високі критерії до відбору фахівців, надаючи відповідне високе матеріальне, технічне, інформаційне забезпечення. Усі вищі навчальні заклади Німеччини мають тісні зв'язки не лише з підприємствами країни, господарствами, а також із зарубіжними країнами, пропонуючи програми обміну й стажування.

Німецька система вищої освіти пропонує різноманітність типів ВНЗ:

- вищі школи (Hochschulen);
- вищі школи професійного (або прикладного) спрямування (Fachhochschulen);
- університети (Universität);
- професійні академії (Berufsakademie);
- технічні університети (Technische Universität);
- творчі ВНЗ (Musik-und Kunsthochschulen);
- спеціальні ВНЗ;
- приватні або недержавні ВНЗ.

Особливе місце серед усіх зазначених типів ВНЗ посідають вищі школи професійного або прикладного спрямування, оскільки за часом виникнення вони є досить молодими освітніми закладами, що з'явилися в системі вищої освіти Німеччини лише в 60-х рр. 20 століття. Їх створення було зумовлене необхідністю мати стійку конкурентноспроможну економіку, яку можливо було забезпечити лише навчанням і тренуванням висококваліфікованих фахівців.

Основна відмінність цих вищих навчальних закладів полягає в орієнтації на практичне застосування навичок, набутих студентами під час навчання, тому деякі науковці називають їх однодисциплінарними [2, 99].

У педагогічній науці термін «дуальна система» вперше було використано у ФРН у середині 1960-х рр. на позначення нової форми організації професійного навчання, яка в подальшому отримала поширення й у інших німецькомовних країнах (Австрія, Швейцарія) [1, 55]. Дуальність цієї системи виражається в одночасному теоретичному засвоєнні знань і практичному застосуванні набутих навичок на підприємствах або господарствах. Інтеграція цих процесів здійснюється відповідно до законодавства про професійне навчання в Німеччині.

ВНЗ прикладного типу пропонують абітурієнтам вивчення таких дисциплін: машинобудування, комп'ютерні науки, бізнес і управління, мистецтво та дизайн, соціальне забезпечення, охорона здоров'я та інші професійні сфери, і це підкріплено й регламентовано законодавством Німеччини.

Навчання в зазначених ВНЗ триває чотири роки, що складається з 8 семестрів. Перед початком професійного навчання між студентом і навчальним підприємством має бути укладений контракт, у якому регламентований щоденний процес навчання. Також вони повинні ознайомитися зі своїми правами й обов'язками, детально розписаними й закріпленими в Законі про професійну освіту.

Процес навчання розпочинається з випробувального терміну, що триває від одного до чотирьох місяців. Упродовж цього терміну необхідно визначити професійну придатність студента. Навчання та практика на підприємстві можуть проходити одночасно, тобто 1–2 дні на тиждень – навчання у ВНЗ та 3–4 дні – виробниче навчання. Водночас можливий варіант поетапного навчання, що включає місяць навчання у ВНЗ – місяць навчання на виробництві. Кожен студент має право на щорічну відпустку на навчальному підприємстві. Тривалість такої відпустки залежить від віку студента [3, 79].

Деякі із сучасних ВНЗ прикладного типу також спеціалізуються на проведенні наукових досліджень. Науково-дослідні проекти фінансуються державою або окремими підприємствами, що відіграє значну роль для німецької промисловості й економіки.

ВНЗ прикладного типу представляють собою тісний зв'язок між вищою освітою та сферою зайнятості. Актуальні й ґрунтовні знання студентів з певної галузі знань підвищують їх рівень підготовки до майбутньої професії. Їх практична спрямованість робить їх дуже привабливими для роботодавців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Романов С. П. Дуальная система инженерно-педагогического образования / С. П. Романов // Образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 54–63.
2. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині / К. Хюфнер // Вища школа. – 2005. – № 6. – С. 97–117.
3. Яковенко О. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини: особливості дуальної системи / О. Яковенко // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 76–81.

ДИДАКТИЧНІ ІМІТАЦІЙНІ МОДЕЛІ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ МЕДИЧНОЇ ІНФОРМАТИКИ

Розвиток і активне впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у медичні дослідження та клінічну практику актуалізують проблему інформатичної підготовки майбутнього лікаря, що здійснюється в процесі вивчення дисципліни «Медична інформатика». Одним із важливих завдань вивчення цієї дисципліни у вищих навчальних закладах є оволодіння програмно-апаратним забезпеченням інформаційних технологій для розв'язання типових задач професійної діяльності лікаря. Варто зауважити, що в умовах інформатизації суспільства програмно-апаратне забезпечення інформаційних технологій досить стрімко розвивається й оновлюється. Це зумовлює потребу постійного розвитку та оновлення всіх компонентів методичної системи навчання медичної інформатики.

Для розв'язання окресленої проблеми розроблено інноваційний компонент методичної системи навчання медичної інформатики – дидактичні імітаційні моделі діяльності студентів, а також методику їх створення й використання.

Дидактичні імітаційні моделі є системою структурно-логічних схем для формування компетентностей відповідно до цілей навчання. Саме тому розробку цих моделей слід починати з цілей навчання як основного системоутворюючого елементу.

У попередніх дослідженнях [2] на основі логіко-семантичного алгоритму визначення місця окремої навчальної дисципліни в системі Державних стандартів вищої освіти ми виокремили кінцеві цілі вивчення медичної інформатики, що сформульовані в складових галузевих стандартів вищої (медичної) освіти – освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі підготовки фахівців напряму «Медицина».

На підставі аналізу програми навчальної дисципліни [3] сформовано ієрархічну систему цілей навчання, що пов'язує кінцеві цілі вивчення дисципліни з конкретними цілями кожного змістового модуля дисципліни [1]. Таким чином, ми сформували дидактичну модель цілей навчання з медичної інформатики, що є системою знань, умінь і навичок, які формуються в студентів у межах модуля, змістового модуля, теми дисципліни.

Наступним кроком є розробка дидактичних імітаційних моделей у вигляді ієрархічної системи структурно-логічних схем для формування кожних із визначених на попередньому етапі знань, умінь і навичок.

Розроблені дидактичні імітаційні моделі містять основні елементи структурно-логічних схем. Виконання дидактичних імітаційних моделей передбачає послідовне, неперервне (без пропусків) виконання всіх дій і перехід відповідно до логіки конкретних умов завдання.

Завершальним етапом є розробка системи навчальних завдань, розв'язання яких здійснюється студентами з використанням розроблених на попередньому етапі дидактичних імітаційних моделей. Ці завдання мають з одного боку враховувати необхідність багаторазового повторення початкових дій, а з іншого, не порушувати логіку викладання навчального матеріалу.

Методика навчання на основі використання дидактичних імітаційних моделей передбачає виконання студентом таких дій [4]:

1. Усвідомлення поставленого навчального завдання: студент читає й усвідомлює поставлене навчальне завдання.

2. Робота з дидактичною імітаційною моделлю, що передбачає звернення студента до відповідної моделі й виконання всіх указаних у ній дій. При цьому виконувани дії бажано проговорювати. Доцільно, щоб на цьому етапі студенти працювали групами по 2 особи за комп'ютером, оскільки це дозволяє здійснювати взаємний контроль один одного.

Поступово студент усе рідше звертається до відповідних моделей, відбувається процес інтеріоризації дії (перехід зовнішнього проговорювання дій у внутрішню мову). На цьому етапі студенти повинні працювати на комп'ютерах по одному.

3. Самостійне виконання таких навчальних завдань: практичне засвоєння дій і формування стійкої навички відбулося у випадку виконання студентом поставленої задачі без моделей взагалі, без помилок та досить швидко.

Використання дидактичних імітаційних моделей дозволяє організувати багаторазове повторення розв'язування студентами навчальних завдань за допомогою однієї чи кількох моделей. У результаті послідовного, багаторазового виконання всієї сукупності навчальних завдань за допомогою моделей у студентів формується система знань, умінь і навичок з відповідної теми.

Інтенсивність навчання базується на виконанні студентом правильних дій. Такий підхід майже повністю виключає формування помилкових навичок, на корегування яких витрачається досить суттєвий обсяг часу, адже перевершити набагато складніше й довше, ніж навчити.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войтенко Л. П. Обґрунтування окремих компонентів методичної системи навчання медичної інформатики у ВМНЗ / Л. П. Войтенко // Вища освіта України у

контексті інтеграції до європейського освітнього простору : теоретичний та науково-методичний часопис. – К. : Інститут вищої освіти АПН України, 2010. – Том III (21). – С. 42–50.

2. Медична інформатика в модулях : практикум / І. Є. Булах, Л. П. Войтенко, М. Р. Мруга та ін. ; за ред. І. Є. Булах. – К. : Медицина, 2009. – 208 с.

3. Медична інформатика. Програма навчальної дисципліни для студентів вищих медичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації України. Спеціальності 7.110101 «Лікувальна справа», 7.110104 «Педіатрія», 7.110105 «Медико-профілактична справа», 7.110106 «Стоматологія». – К. : Друкарня НМУ, 2010. – 20 с.

4. Вельма С. В. Система моделей представлення знань з комп'ютерної підготовки інженерів-технологів фармацевтичних виробництв / С. В. Вельма // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Х. : УІПА, 2004. – Вип. 8. – С. 106–113.

Mariola Glowacka

Instytut Nauk o Zdrowiu Państwowa
Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku (Polska)

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI ZAWODOWYCH NA POTRZEBY RYNKU PRACY. KOSMETOLOGIA W PWSZ W PŁOCKU

Pod koniec XX w. uczelnie w porozumieniu z gremiami społecznymi zaczęły analizować tradycyjną edukację akademicką i kształcenie zawodowe, co znalazło swoje odzwierciedlenie, m. in. w dokumentach Procesu Bolońskiego. Wskazano na zapotrzebowania na wykształcenie wyższe w obszarach zawodowych, w których dotychczas nie było ono wymagane i niezbędne [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Zaobserwowano, że w rozwijającej się Europie posiadanie dyplomu uniwersyteckiego nie gwarantowało zatrudnienia, a jeśli już umożliwiała zdobycie pracy, to nie zapewniało utrzymania jej przez całe życie [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Również pracodawcy zaczęli domagać się, by uczelnie dokładniej określały, jaką wiedzę i umiejętności zdobywają ich absolwenci. Dlatego zaczęto odchodzić od tradycyjnych systemów edukacyjnych, zorientowanych przede wszystkim na uczących na rzecz systemów, w których większą podmiotowość uzyskiwali studenci [1; 2; 3; 4; 5; 6].

W Deklaracji Bolońskiej za podstawowe cele kształcenia na poziomie akademickim uznano:

przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy, przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, także europejskim, rozwój i podtrzymanie wiedzy zaawansowanej, rozwój osobowy kształconych. Ponadto wszelkie diagnozy uwarunkowań rozwojowych w ostatnich kilku latach ukazują, że wartością kapitału ludzkiego w Polsce jest rosnący poziom edukacyjny młodego pokolenia i większa gotowość adaptacji do zmieniających się warunków gospodarki ale mankamentem jest niedostosowanie umiejętności do potrzeb współczesnego rynku pracy. Stąd niezwykle istotne jest, by podstawę budowy programów studiów stanowiły

prawidłowo zdefiniowane efekty kształcenia (learning outcomes) [1; 2; 3; 4; 5; 6], szczególnie w zakresie umiejętności [7].

Efekty kształcenia to w konsekwencji kwalifikacje, jakie powinien uzyskać absolwent. W praktyce pojęcia kwalifikacje i kompetencje często stosowane są zamiennie. Jednak ze względu na swą istotę wymagają pewnego rozróżnienia.

Kwalifikacje to wiedza i umiejętności potwierdzone dyplomami i certyfikatami. Dla wykorzystania kwalifikacji w praktyce niezbędne są dodatkowo uprawnienia, a niektóre zawody wymagają ponadto szczególnych cech osobowościowo- charakterologicznych i norm etycznych. Wysoki poziom kwalifikacji zawodowych i duży zasób umiejętności ogólnych, nie tylko związanych z wykonywaniem konkretnego zawodu jest nieodzownym atrybutem konkurencyjności pracobiorców [8]. Przybyszewska K. twierdzi, że zdobyta wiedza, kwalifikacje, umiejętności można rozpatrywać w wymiarze jednostkowym i społecznym [9].

Efekty kształcenia dla kierunku Kosmetologia studia pierwszego stopnia- stacjonarne i niestacjonarne opracowano zgodnie z efektami kształcenia dla obszaru nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, mieszczą się one w dziedzinach: nauki o zdrowiu, nauki farmaceutyczne, nauki medyczne. Efekty wyrażono w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Są one kompatybilne z potrzebami rynku pracy regionu płockiego a także przemawiają za nimi argumenty zdrowotno-środowiskowe.

Należy podkreślić starzejącą się demograficzną cechę w społeczeństwie, kultura piękna i młodości, a co za tym idzie wzrost zainteresowania specjalistycznymi zabiegami kosmetycznymi, rewitalizującymi, przywracającymi młodszy wygląd skórze. Zainteresowanie to jest coraz bardziej widoczne nie tylko wśród kobiet. Coraz częściej w gabinetach kosmetycznych spotykamy mężczyzn. Ponadto media promują cały czas osoby o smukłej sylwetce ciała. Dlatego wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniom rynku umieszczono w programie nauczania przedmioty, takie jak: modelowanie sylwetki lub nowoczesne metody aktywności ruchowej a także przedmioty z zakresu fizykoterapii i masażu, które są jednymi z preferowanych form rehabilitacji stosowanej w domach pomocy społecznej. Z badań prowadzonych przez Jagodzińską M. wynika, że korzysta z nich 100% mieszkańców [10]. Należy zwrócić też uwagę studentów, na problemy i niebezpieczeństwa jakie stwarzają pułapki dietetyczne, najpopularniejsze diety i suplementy diet.

Natężenie częstości występowania problemów skóry i jej wytworów związanych z zaburzeniami metabolicznymi i zanieczyszczeniami środowiska zwiększają zainteresowanie mieszkańców regionu i kraju usługami dermatologicznymi i kosmetycznymi. Szczególnie dominują zaburzenia

tłuszczowe, przemiany białkowej i wytwórcze. Klienci najczęściej zgłaszają się z łojotokiem, trądzikiem pospolitym, trądzikiem różowatym, ze zmianami atopowymi, zaskórnikami, prosakiem, kaszakiem, rogowaceniem mieszkowym, mięczakiem zakaźnym, brodawkami łojotokowymi, brodawkami zwykłymi, włókniakami, bliznowcami. Właściwa pielęgnacja zmienionej skóry stanowi skuteczną kontynuację wcześniejszej lub jednoczasowej kuracji dermatologicznej. Stąd usługi kosmetyczne są często zależne od konsultacji dermatologicznej.

Uruchomienie kształcenia na kierunku Kosmetologia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku jest zgodne z Deklaracją Bolońską, podpisaną 19 czerwca 1999 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 krajach europejskich, która zapoczątkowała proces istotnych zmian w systemach edukacji poszczególnych państw, w tym również Polski. Strategia ta zakłada stworzenie warunków do mobilności obywateli, dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza doprowadzenie do poprawy zatrudnienia i podniesienie poziomu szkolnictwa wyższego – w tym zawodowego w Europie, jak również w Polsce, tak aby odpowiadało ono wkładowi tego obszaru w rozwój cywilizacji.

Kosmetyka i kosmetologia rozwijają się dynamicznie. O znaczeniu tych zawodów świadczy funkcjonowanie Międzynarodowej Federacji Kosmetyczek, która jest stowarzyszeniem międzynarodowym, o celu naukowym. Podlega prawu belgijskiemu. Bazując na jakości i profesjonalizmie, INFA nawiązała ściśle więzi na arenie międzynarodowej z wszystkimi aktywnymi środowiskami w zawodach kosmetyczki i kosmetologa.

W trakcie realizacji procesu kształcenia na kierunku Kosmetologia PWSZ w Płocku będzie nawiązywała współpracę z uczelniami europejskimi prowadzącymi analogiczny kierunek celem stworzenia studentom możliwości realizacji w nich części programu i wymiany doświadczeń.

Absolwenci, którzy osiągną efekty kształcenia w zakresie ogólnym i zawodowym będą mogli kontynuować własny rozwój zawodowy, zgodnie z założeniami Procesu Bolońskiego, podejmując aktywność kierunkową lub w obszarach pokrewnych (Kształcenie przez całe życie – lifelong learning).

W kosmetologii następuje szybki rozwój nowych technologii i dynamicznie zmieniający się rynek pracy, co powoduje, że osoby wchodzące do zawodu i czynne zawodowo muszą stale rozbudowywać swoją wiedzę i uzyskiwać coraz to nowe kompetencje. Procesy demograficzne przyczyniają się do aktywizacji zawodowej osób starszych. Budowa obywatelskiego społeczeństwa demograficznego wymaga też wyrównywania szans w zakresie dostępu do edukacji – dlatego uruchomienie kierunku Kosmetologia w Płocku

zwiększy dostępność kształcenia w zakresie dla potencjalnych studentów z regionu mazowieckiego i całego kraju.

Program kształcenia realizuje zasadę zmiany paradygmatu kształcenia «od zorientowanego na nauczyciela do zorientowanego na studenta» uwzględniając rolę samokształcenia i zwiększenie odpowiedzialności osób uczących się za własny rozwój intelektualny i zawodowy.

Nakierowanie studiów na efekty kształcenia prowadzi do uzyskania przez absolwentów określonych kompetencji, które niekoniecznie muszą być osiągnięte przez uczestnictwo w zajęciach audytoryjnych, ale również w zakresie samokształcenia.

Absolwent osiągając efekty poprzez realizację przedłożonego programu kształcenia zostanie przygotowany do pracy w gabinetach kosmetycznych, gabinetach odnowy biologicznej, wizażu, charakteryzacji oraz do pracy w przemyśle kosmetycznym i udziału w targach kosmetycznych.

BIBLIOGRAFIA

1. Kennedy D. Designing Curricula based on Learning Outcomes, 2009. [Dok. elektr.] / D. Kennedy. – Tryb dostępu : <http://www.bjk.uw.edu.pl/files/ppt/kennedy.ppt>.
2. Kennedy D. Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide, 2007. [Dok. elektr.] / D. Kennedy, A. Hyland, N. Ryan. – Tryb dostępu : <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>.
3. Kraśniewski A. Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego? [Dok. elektr.] / A. Kraśniewski. – Tryb dostępu : http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/20111107_publicacja_MNISW_AK_111105_WA_PN.pdf.
4. Kossowska M. Szkolenia pracowników a rozwój organizacji, Oficyna Ekonomiczna / M. Kossowska, I. Sołtysińska. – Kraków, 2002.
5. Whiddett S. Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi, Oficyna Ekonomiczna / S. Whiddett, S. Hollyforde. – Kraków, 2003.
6. Wprowadzenie do projektu Tuning Educational Structures in Europe – Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu «Uczenie się przez całe życie». [Dok. elektr.]. – Warszawa, 2008. – S. 82–83. – Tryb dostępu : www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/efekty_ksztalcenia_pomoc.pdf.
7. Jagodzińska M. Wykorzystanie środków unijnych w minimalizowaniu wykluczenia społecznego i zawodowego u kobiet z terenu popegeerowskiego [w:] Edukacja a rynek pracy. Od procesów do efektów kształcenia / Red. Wisniewska E., Jagodzińska M., Przybyszewska K. – PWSZ Płock, 2012. – S. 273.
8. Przybyszewska K. Podwyższanie kwalifikacji zawodowych. Agencja Rozwoju Regionu Kutnowskiego / K. Przybyszewska. – S.A. Kutno, 2011. – S. 4.
9. Przybyszewska K. Ewaluacja szkoleń podnoszących kwalifikacje osób pracujących z wykorzystaniem środków unijnych [w:] Edukacja a rynek pracy. Od procesów do efektów kształcenia / Red. Wiśniewska E., Jagodzińska M., Przybyszewska K. – PWSZ Płock, 2012. – S. 265.
10. Jagodzińska M. Zaspokajanie potrzeb mieszkańców Domu Pomocy Społecznej / M. Jagodzińska. – Wyd. Korepetytor, Płock, 2013. – S. 76.

ПЕРЕДУМОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Інтеграція вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору та приєднання країни до Болонського процесу пов'язані з проблемами, розв'язання яких бачиться в реформуванні системи підготовки кадрів згідно з міжнародними вимогами та які є потужним поштовхом до позитивних змін у системі вищої освіти України [1]. Одним із шляхів, що забезпечить ефективність такого реформування є інновації в освіті як процес творення, запровадження й поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних і управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану.

Сучасний етап розвитку музичної педагогіки пов'язаний зі змінами підходів до професійної підготовки педагога-музиканта. Ці зміни обумовлені інноваційними процесами в галузі вищої педагогічної освіти, а саме:

- демократизацією процесу вузівської підготовки фахівців, що проявляється в самостійності вишів визначати форми, способи й умови організації освітнього процесу;
- потребами загальноосвітніх установ у педагогах, здатних до проектування власної педагогічної діяльності залежно від типу освітньої установи;
- необхідністю задоволення особистих запитів студентів, орієнтованих на можливість самостійного вибору освітнього маршруту й рівня педагогічної освіти;
- посиленням ролі науково-дослідної складової в професійній педагогічній діяльності, що відображає нові підходи до осмислення ролі науки в сучасній педагогічній освіті [2, 63].

Перераховані інноваційні процеси стосуються як сфери загальної, так і професійної музичної освіти. У сфері останньої інноваційна активність пов'язана зі змістовими й організаційно-структурними перетвореннями, які обумовили якісні зміни в професійній підготовці педагога-музиканта.

Організаційно-структурні перетворення реалізуються на основі багаторівневої вищої педагогічної освіти. Необхідність цього введення була обумовлена низкою протиріч у галузі вищої музично-педагогічної освіти:

- між існуючою уніфікованою системою підготовки педагога-музиканта й індивідуально-творчим характером його діяльності;

- між потребою загальноосвітніх установ і вишів у кардинальному переході від інформаційно-пояснювального методу до діяльнісного підходу, що орієнтований на розвиток пізнавальної активності й творчого потенціалу учнів і монофункціональною підготовкою випускників музично-педагогічних вишів, традиційно побудованою за принципом вузької спеціалізації;
- між традиційним підходом до «якісного поліпшення» освітнього процесу у виші за рахунок доповнення змісту навчання новими дисциплінами й збільшенням обсягу знань у відриві один від одного, а також тенденцією, що тяжіє до цілісності й фундаментальності музично-педагогічної освіти;
- між традиційною побудовою курсу «Методика музичного виховання» у виші, що орієнтована на єдині шкільні програми й підручники та необхідністю врахування альтернативних програм і підручників, які вільно обираються вчителем музики в школі [2, 330].

Упровадження багаторівневої музично-педагогічної освіти дозволяє подолати технократичні тенденції в професійному становленні педагога-музиканта, намітити шляхи вирішення протиріч між типовою підготовкою педагога-музиканта та індивідуально-творчим характером його професійної діяльності. Започаткування нових державних стандартів вищої освіти дозволили впорядкувати структуру та зміст вищої музично-педагогічної освіти й розглядаються:

- як визнаний суспільством рівень освіченості його членів, що гарантує їм дієздатність і адаптацію до існуючих соціально-економічних умов;
- як обов'язкові умови, без виконання яких неможливе збереження й відтворення культури;
- як еталон, за допомогою якого людина може судити про рівень власної освіти;
- як гарант соціальної захищеності особистості від неякісних освітніх послуг.

Державні освітні стандарти в галузі багаторівневої музично-педагогічної освіти дозволили з гуманістичних позицій встановлювати зв'язок між загальнокультурним, психолого-педагогічним і предметним компонентами освіти. Переваги багаторівневої освіти полягають у тому, що кожний суб'єкт навчання може вибрати для себе індивідуальний освітній маршрут і відповідний йому рівень педагогічної освіти. Такий підхід до професійного навчання обумовив нові вимоги до змісту основної освітньої програми підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів.

Традиційний підхід до музично-педагогічної освіти спирався на актуалізацію предметної підготовки студентів. Саме предметна підготовка в традиційній системі була кінцевою метою в ієрархії цілей підготовки педагогів-музикантів, а вдосконалення цієї системи не торкалося структури освітнього процесу та його організаційних форм. Розробка ж інноваційних підходів до музично-педагогічної освіти в системі багаторівневого навчання була обумовлена змінами соціальних орієнтацій сучасного суспільства, розширенням сфери освітніх послуг і зростанням рівня суспільних запитів до освіти й поставила перед фахівцями в галузі музичної освіти принципово нові вимоги, для реалізації яких необхідні були якісні зміни структури, змісту й організаційних форм усієї системи музично-педагогічної освіти.

Вищезазначена система відповідає єдності таких вимог, як:

- оптимальне сполучення установок світової освітньої системи й національних вимог;
- урахування регіональних потреб, що сприяють задоволенню регіонів країни у відповідних фахівцях;
- збалансоване співвідношення між загальноосвітньою та професійною підготовкою з погляду обсягу й послідовності освоєння її змісту [3, 117].

Такий підхід до побудови змісту музично-педагогічної освіти забезпечує його фундаментальність, результатом якого виступає компетентність і мобільність педагога-музиканта, що проявляється в його здатності свідомо перебудовувати свою професійну діяльність відповідно до запитів суспільства у сфері освітніх послуг.

Важлива вимога до сучасної музично-педагогічної освіти полягає в збільшенні долі самостійної роботи педагога-музиканта в процесі освоєння основної освітньої програми підготовки. Ця вимога обумовлена відмовою від традиційного керівництва процесом музичної підготовки фахівця, коли основний акцент робився на репродуктивному характері організації навчально-пізнавальної діяльності, на пріоритеті дій за поданим зразком, що призводило до звуження спектра пізнавальних мотивів студентів і не сприяло формуванню їх суб'єктної позиції, а найбільш істотні результати досягалися відтворенням студентами моделей, запропонованих педагогом у результаті пасивного засвоєння інформації.

Особливістю багаторівневої системи музично-педагогічної освіти є її орієнтація на особистість студента як соціальну цінність суспільства. Такий підхід до підготовки педагога-музиканта припускає гуманізацію навчання, суть якого:

- у диференціації музичної освіти відповідно до запитів особистості;
- у сполученні інваріантності й варіативності змісту музичної освіти;

- у розумінні ролі музичної культури в життєдіяльності всього суспільства.

Інноваційні зміни в структурі, змісті й організації підготовки фахівця-музиканта, відповідаючи вимогам соціокультурної ситуації, зберігають спадкоємний зв'язок із кращими вітчизняними традиціями в галузі музичної освіти. Ця наступність проявляється:

- у розумінні статусу музичної освіти як фактора розвитку людини;
- у пріоритеті духовного початку в змісті музичної освіти над технічним;
- в орієнтації на оптимальне поєднання раціонального й емоційного підходів у сприйнятті музики;
- в опорі на принцип індивідуального підходу до студентів з різним рівнем базової підготовки;
- в оптимальному сполученні вимогливості до студента з одночасним наданням йому творчої свободи;
- у гуманітарній спрямованості музичної освіти, що припускає взаємозв'язок емоційного й раціонального компонентів у збагненні морально-естетичного змісту музики;
- у ціннісній орієнтації отриманих знань, у розумінні їх значимості не стільки для виконання практичної функції у якості вчителя музики, скільки задля рефлексії власної професійної діяльності та ролі знання в збереженні музичної культури в цілому;
- у відкритості музичної освіти цінностям наукового знання й особливостям інших культур за умови поваги до власної.

Висвітлені ознаки музичної освіти становлять стійку константу вітчизняних традицій. Вступаючи у взаємодію з інноваційними процесами в галузі музичної освіти, ці традиції обумовлюють специфіку національної освіченості, породжуючи й власні способи зберігання, передачі та відтворення культурного досвіду поколінь, втіленого в музичному мистецтві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / За ред. В. Г. Кременя ; Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
3. Кривозуб В. Ф. Інтеграція музично-педагогічної освіти України в світовий освітній простір / В. Ф. Кривозуб // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : збірник наукових праць. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. – Вип. 5. – С. 115–122.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВНЗ

Глобальні зміни в сучасному суспільстві, складний і динамічний характер професійної діяльності спеціалістів, розширення міжнародних зв'язків країни ставлять перед системою вищої освіти завдання глибокого й ґрунтовного освоєння методик розвитку творчого мислення студентів, його використання в практиці професійної діяльності. Особливо це стосується майбутніх педагогів.

На сучасному етапі модернізації вищої школи особлива увага приділяється вдосконаленню навчально-виховного процесу, коли майбутніх педагогів залучають до активної навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє їх особистісному розвитку й самоосвіті. Разом із тим, професійна діяльність педагогів суттєво ускладнюється, а саме тим, що в умовах інноваційного розвитку загальноосвітньої школи зростає обсяг педагогічних прийомів, дій і операцій, виконанням яких педагог повинен володіти досконало, діючи миттєво, тут і зараз. Креативні здібності найбільше проявляються в моменти самостійного вибору, відкриття нового, перенесення знань на інші ситуації, під час вирішення оригінальних і нестандартних проблемних завдань, що особливо важливо стає із зростанням частки розумової праці та творчих рішень у всіх сферах педагогічної діяльності. У зв'язку з цим, розвиток креативних здібностей майбутніх педагогів у педагогічному ВНЗ, на нашу думку, є нагальним завданням сучасної вищої школи.

Таким чином, нам бачиться, що нині існує об'єктивне протиріччя між необхідністю розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів та обмеженими для цього можливостями традиційних дидактичних засобів і моделей навчання, що застосовуються в педагогічних ВНЗ.

З урахуванням необхідності розв'язання означеного протиріччя було обрано проблему дослідження, що потребує відповіді на запитання: які психолого-педагогічні умови сприяють розвитку креативних здібностей у студентів педагогічного ВНЗ.

Насамперед відзначимо, що розвиток креативних здібностей студентів у педагогічному ВНЗ являє собою цілеспрямований і особистісно-орієнтований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студентів, у ході якого викладач, використовуючи різні види й форми проблемних завдань, а також метод проектів, прагне досягнення студентами особистісного «акме» при дотриманні певних психолого-педагогічних умов.

Вважаємо за доречно виокремити три групи критеріїв розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів.

1. Мотиваційно-ціннісне ставлення до професійно-орієнтованої діяльності. До цієї групи можна віднести ціннісно-мотиваційне ставлення до освоєння студентами програми професійної освіти; їх прагнення вирішувати завдання різного ступеня складності; їх бажання працювати в групах; зацікавленість студентів у власному професійному зростанні.

2. Інтелектуально-творчі вміння. У цю групу включено такі вміння, як: пошук навчально-пізнавальної інформації з різних джерел; уміння творчо працювати над виконанням поставлених завдань, приймати нестандартні рішення, швидко орієнтуватися в нових умовах; уміння оригінальним способом вирішувати прості завдання та творчо переробляти вже існуючі ідеї.

3. Рефлексія власної діяльності. Рефлексивний компонент, на наше переконання, виражається в умінні працювати з різною інформацією (виділяти головне, визначати проблему, генерувати ідеї, знаходити взаємозв'язки між фактами та явищами); в умінні виконувати навчальні завдання (репродуктивні, проблемні, частково пошукові) за різними темами; в осмисленні того, що було здійснено; в критичності мислення.

Показниками сформованості креативних здібностей у майбутніх педагогів може виступати: мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості студента педагогічного ВНЗ в освоєнні професійної діяльності; знання прийомів і способів вирішення професійних практичних завдань, уміння творчо використовувати їх; розвиненість творчого мислення; емоційно-вольові якості особистості майбутніх педагогів (цілеспрямованість, працездатність, здатність керувати своїми діями, задоволеність діяльністю), самооцінка й аналіз власної творчої діяльності.

Отже, вважаємо, що технологію навчання, спрямовану на розвиток креативних здібностей у студентів педагогічного ВНЗ, доцільно розглядати як послідовність педагогічних процедур, операцій і прийомів, що становлять у сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої в практиці роботи викладача вищого закладу сприяє розвитку як креативних здібностей студентів, так і їх цілісному особистісному розвитку. При цьому, дана технологія передбачає диференціацію студентів за групами з урахуванням рівня розвитку їх креативних здібностей, що дозволяє технологічно точно здійснити відбір змісту навчання на аудиторних заняттях. Технологія містить елементи комунікативного й проблемного навчання, включає пошукові методи, завдяки яким студенти педагогічного ВНЗ здійснюють самостійний пошук і дослідження проблем, творчо застосовують та здобувають знання, формуючи внутрішню мотивацію для досягнення власного «акме».

Відзначимо, що ефективність розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів в умовах ВНЗ може забезпечуватися сукупністю таких психолого-педагогічних умов: чітка цілеспрямованість даного процесу, системно-змістове забезпечення навчальних предметів у процесі їх вивчення; домінування активного пізнавального інтересу в мотиваційній структурі особистості студента та творчому характері навчальної діяльності; формування у студентів внутрішньої мотивації для досягнення «акме»; управління розвитку креативних здібностей студентів на основі паритетних суб'єкт-суб'єктних відносин із викладачем; конструктивна операціонально-діяльнісна спрямованість у вивченні навчальних предметів, що створює умови для розвитку креативних здібностей студентів з урахуванням рівня їх розвиненості; мотиваційно-ціннісна орієнтація під час вивчення профпредметів, що виникає на основі формування стійкого інтересу й мотивації до розробки навчальних проектів, вирішення проблемних завдань на аудиторних і позааудиторних заняттях.

Таким чином, процес розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів в умовах ВНЗ являє собою цілеспрямовану діяльність з боку закладу. Ефективний розвиток креативності студентів у процесі освоєння програми професійного навчання може бути забезпечено за рахунок використання в навчально-виховній діяльності спеціальної технології. Психолого-педагогічними умовами досягнення необхідних результатів такої технології навчання повинно бути забезпечення: чіткої цілеспрямованості; мотиваційно-ціннісного ставлення до професійно-орієнтованої діяльності; творчої активності й уяви в процесі розробки навчальних проектів і вирішення проблемних завдань на аудиторних та позааудиторних заняттях; домінування активного пізнавального інтересу в мотиваційній структурі особистості студента; суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом; конструктивної операціонально-діялісної спрямованості у вивченні навчального предмета.

О. О. Ільмінська

Українська інженерно-педагогічна академія

КЛАСИФІКАЦІЯ ОБ'ЄКТІВ ЯК ОСНОВА УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

На сьогодні в харчовій галузі спостерігається процес розширення асортименту продукції та поява інноваційних технологій їх виробництва. У зв'язку з цим актуальною є проблема класифікації об'єктів харчової галузі й узагальнення значної кількості технологій у системі професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

Проблему класифікації об'єктів як логічної операції вирішують у своїх роботах В. Х. Арутюнов, В. Н. Вагін, А. Д. Гетьманова, В. В. Давидов, М. Г. Дехтярьов, Д. П. Кирик, В. М. Мішин та ін. У харчовій галузі класифікацію об'єктів розробляють В. М. Завгородня, О. О. Кондрашова, Н. В. Коник, Т. О. Пешкова, І. В. Сирохман, А. І. Українець та ін. Не зважаючи на достатньо значний внесок учених, актуальною проблемою залишається розробка узагальненої системи класифікації об'єктів харчової галузі, яку можна було б визначити як основу узагальнення змісту навчання майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

У новій енциклопедії філософії [4, 255] визначено, що «класифікація – це загальнонаукове та загальнометодологічне поняття, що означає таку форму систематизації знання, коли вся галузь досліджуваних об'єктів представлена у вигляді системи класів, або груп, за якими ці об'єкти розподілені на підставі їх подібності в певних властивостях. Класифікація покликана вирішувати два основних завдання: представляти в надійному та зручному для огляду й розпізнавання вигляді всю галузь і укласти в собі максимально повну інформацію про її об'єкти».

Класифікацію часто розуміють як операцію розподілу понять на групи [1]. Але, як показує практика, класифікація є операцією об'єднання множини об'єктів у певні групи за характерними ознаками. Класифікацію об'єктів виконують за ієрархічним принципом, що означає виділення певних рівнів розташованих один над одним. Операція класифікації об'єктів дозволяє із значної кількості об'єктів формувати однорідні групи, об'єднувати об'єкти в групи, узагальнювати їх за тотожними ознаками. Тому, у навчальному процесі підготовки майбутніх інженерів-технологів класифікація є основою узагальнення змісту навчання.

Класифікацію об'єктів харчової галузі широко застосовують у товарознавстві продовольчих товарів. О. О. Кондрашова визначає класифікацію товарів, як систематизований їх розподіл на групи або класи за загальними та найбільш характерними ознаками [2]. В основу традиційної класифікації об'єктів харчової галузі покладені такі ознаки: походження товарів, хімічний склад, призначення, ступінь обробки, сировина, рецептура, технологія виробництва, якість, торгова класифікація та ін.

Так, залежно від походження харчові продукти можна поділити на продукти тваринного, рослинного й мінерального походження; за хімічним складом – на білкові, жирові, вуглеводні, мінеральні; за ступенем обробки – на сирі, напівфабрикати, готові вироби; за призначенням – на харчові та смакові. За торговою класифікацією харчові продукти поділять на такі групи: хлібобулочні, кондитерські, рибні, м'ясні, молочні, плодоовочеві, винно-

горілчані та ін. Залежно від призначення харчові продукти поділяються на продукти масового споживання, лікувальні й лікувально-профілактичні продукти, продукти дитячого харчування, продукти харчування для спеціальних груп населення. Така класифікація об'єктів харчової галузі є складною, нагромадженою та незручною. Відсутність єдиної структури класифікаційних ознак ускладнює процес розподілу об'єктів харчової галузі для узагальненого змісту навчання майбутніх інженерів-технологів.

У харчових технологіях сировина, харчові продукти, технології, обладнання є об'єктами навчання. Ці об'єкти розглядаються як складні системи. Тому для класифікації об'єктів харчової галузі раціональним буде використання положень системного підходу.

Згідно системного підходу [3] для об'єктів харчової галузі основними ознаками класифікації можна виділити такі: призначення та використання об'єкта харчової галузі; структура, будова, склад або конструкція об'єкта; принципи, механізми дії та функціонування об'єкта; параметри, характеристики та властивості об'єкта харчової галузі. Ці ознаки пропонуються нами для формування універсальної системи класифікації об'єктів харчової галузі (рис. 1).

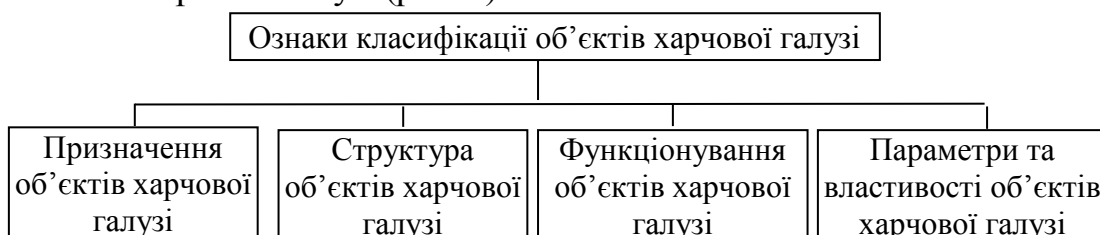


Рис. 1. Універсальна система класифікації об'єктів харчової галузі

Така універсальна система класифікації об'єктів може бути основою узагальнення змісту навчання майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гетманова А. Д. Логика : учебник / А. Д. Гетьманова. – М. : Высшая школа, 2002. – 416 с.
2. Кондрашова Е. А. Товароведение продовольственных товаров : учебное пособие / Е. А. Кондрашова, Н. В. Коник, Т. А. Пешкова. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 416 с.
3. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія / М. І. Лазарев. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
4. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / предс. научно-ред. совета В. С. Степин. – М. : Мысль. – Т. IV. – 2010. – 736 с.

МОНІТОРИНГОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Останнім часом відзначається певна тенденція щодо інтенсифікації досліджень із питань управління загальноосвітнім навчальним закладом, що знаходить своє відображення в нормативно-правових документах України. Так, Національна доктрина розвитку освіти наголошує на створенні нової моделі управління освітою [4]. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року одним із напрямів її реалізації визначається модернізація системи управління освітою, що передбачає професійну підготовку компетентних менеджерів системи освіти, формування управлінців нової генерації, здатних мислити й діяти системно, у тому числі в кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності та ефективно використовувати наявні ресурси [5].

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 08.08.2013 № 1135, яким затверджені зміни до Типового положення про атестацію педагогічних працівників, призначення працівників на посади керівників загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів має відбуватися після проходження ними атестації. Висуваються вимоги до керівників ЗНЗ, серед яких: уміння організовувати та проводити моніторингові дослідження. Зокрема, серед питань, які з'ясовує атестаційна комісія в процесі вивчення професійної діяльності керівних кадрів навчальних закладів, зазначено підсумки моніторингу роботи з педагогічним колективом та іншими працівниками навчального закладу [2].

Однак, незважаючи на наявність таких вимог, на сьогодні відсутні унормовані показники, за якими має здійснюватися вимірювання професійної компетентності керівника ЗНЗ, у тому числі моніторингової компетентності, що передбачає оволодіння керівниками загальноосвітніх навчальних закладів технологією освітнього моніторингу.

Згідно з Порядком проведення моніторингу якості освіти моніторингові дослідження проводяться в п'ять етапів: визначення мети, завдань, термінів, процедури, методів проведення моніторингу та критеріїв оцінювання; підготовка інструктивно-методичних матеріалів щодо проведення моніторингу; проведення моніторингу; аналіз результатів моніторингу, підготовка статистичної та аналітичної інформації про якість освіти; оприлюднення зазначеної інформації [3]. У роботі Т. Лукіної ці етапи більш деталізовано: 1) визначення мети, завдань, об'єктів дослідження; розрахунок і формування вибірки; побудова графіка досліджень; визначення

критеріїв і показників оцінювання; вибір методів дослідження й узагальнення статистичної інформації; 2) розроблення інструментарію та його апробація; підготовка інструктивно-методичних матеріалів; вибір статистичних і математичних методів опрацювання й обрахунку одержаних результатів дослідження; 3) проведення дослідження; 4) аналіз та інтерпретація результатів дослідження; узагальнення статистичної інформації; виявлення чинників впливу, кореляції між чинниками впливу; оцінювання отриманих результатів аналізу, їх інтерпретація, підготування висновків; 5) формулювання рекомендацій щодо коригувальної роботи; оприлюднення результатів дослідження [1, 46].

Саме тому компоненти моніторингової компетентності будемо визначати відповідно до змісту етапів проведення моніторингових досліджень за Т. Лукіною.

1.1. Організація моніторингових досліджень. Зазначені компетентності передбачають усвідомлення керівником ролі й місця моніторингових процедур в управлінській діяльності загальноосвітнього навчального закладу; уміння самостійно формулювати мету й завдання моніторингу, виходячи з потреб навчального закладу; правильно обирати об'єкт дослідження та відповідно до нього визначати показники якості освіти; планувати дослідження (розробляти програму моніторингових досліджень, розраховувати вибірку його учасників, складати графік проведення моніторингу, обирати методи дослідження та форми узагальнення інформації); здійснювати необхідні організаційні заходи.

1.2. Розроблення інструментарію та оцінка його якості. Оволодіння керівниками шкіл запропонованою групою компетентностей дозволить добирати якісний і валідний інструментарій відповідно до мети та завдань дослідження; самостійно створювати інструментарій для проведення моніторингу якості освіти за показниками умов, процесів і результатів у загальноосвітньому навчальному закладі й оцінювати його якість.

1.3. Проведення моніторингу. Ця група компетентностей містить знання та розуміння щодо процедури збору інформації; уміння дотримуватись інструкцій щодо проведення досліджень, фіксування результатів у процесі спостереження; забезпечувати високий ступінь об'єктивності вимірювань і достовірності отриманої інформації; використовувати валідний інструментарій та науково обґрунтовані методи досліджень відповідно до визначеної мети, завдань і об'єкту досліджень.

1.4. Аналіз та інтерпретація результатів моніторингових досліджень. Запропоновані компетентності спрямовані на здійснення аналітичної діяльності за підсумками моніторингу й передбачають знання та розуміння

методів обробки й аналізу даних; уміння узагальнювати інформацію на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій; аналізувати та інтерпретувати отримані дані; використовувати науково обґрунтовані методи аналізу результатів дослідження, зокрема, аналітичні методи математичної статистики (кореляційний, дисперсійний і регресійний аналіз); формулювати чіткі висновки за результатами досліджень.

1.5. Планування роботи загальноосвітнього навчального закладу за результатами моніторингу. Наступна група компетентностей дозволить керівникам загальноосвітніх навчальних закладів визначати конкретні проблеми за результатами аналізу моніторингових досліджень; розробляти комплекс коригувальних заходів щодо подолання виявлених проблем; ураховувати результати моніторингу під час здійснення планування роботи загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, оволодіння керівниками ЗНЗ зазначеними групами компетентності сприятиме підвищенню їх професійної компетентності, складовою якою є компетентність щодо моніторингу якості освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
2. Про затвердження Змін до Типового положення про атестацію педагогічних працівників : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.08.2013 № 1135 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>.
3. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 14.12.2011 № 1283 (зі змінами та доп.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-п>.
4. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
5. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.

Т. І. Ключкова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РИЗИКИ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСІВ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ

За останні роки в системі вищої освіти Великої Британії змінилися погляди й підходи на існуючі проблеми в галузі управління ризиками діяльності, що негайно призвело до утворення нової моделі ризик-менеджменту, у якій комплексно розглядаються ризики всіх видів і напрямів діяльності організації. Відбувається узгодження циклу управління ризиками з усталеним циклом управління вищими навчальними закладами. З'являється можливість отримувати порівняльні оцінки за всіма видами

ризиків завдяки оптимальному підходу між методами й моделями для визначення специфічних видів ризиків.

Важливою для розуміння сутності процесуальних засад менеджменту ризиків є характеристика особливостей існуючих механізмів управління ризиками в британських університетах, де цей процес є невід'ємною складовою організаційного менеджменту.

Існуючі механізми управління ризиками.

1. Університети намагаються впроваджувати процес управління ризиками на системній основі, одночасно «знизу вгору» і «згори вниз»; він є інтегрованим у всі існуючі управлінські структури та пов'язаним із стратегічними цілями університетів. Підхід цілеспрямовано організовано як комплексний, оскільки він дозволяє максимально збільшити шанси успішного виявлення ризиків і забезпечити, наскільки це можливо, щоб ризикам надавалося пріоритетне значення в управлінському мисленні на всіх рівнях у межах університету [1].

2. Головну відповідальність за організацію управління ризиками несе Рада університету, однак контроль за ходом процесу попередження й подолання ризиків здійснює спеціально створений Комітет з аудиту та ризиків (ARC), що діє від імені Ради [3].

3. У реєстрі інституційні ризики класифікуються таким чином:

- *ризики, пов'язані зі стратегічними цілями університету*: сприяти повній реалізації потенціалу студентів; здійснювати дослідження, що визначають світовий престиж університету; розширювати межі впливу університету від регіонального рівня до глобальних масштабів; досягати фінансової стійкості; заохочувати професорсько-викладацький склад і сприяти його розвитку; забезпечувати стале, ефективне функціонування організації;
- *потенційні ризики* (репутаційні; кадрові; майнові й інфраструктурні; у роботі зі студентами; фінансові; організаційні; комерційні; інформаційні та ІТ-ризики);
- *інші операційні ризики* (що нелегко класифікувати).

4. Для кожного ризику в реєстрі встановлено його категорію, ймовірні причини й наслідки; визначено вплив і ймовірність (кожен за чотирьохбальною шкалою); встановлено «власника» ризику – тобто виконавця, відповідального за управління ризиками та здійснення контролю вже на місці для зниження ризику; і, нарешті, зафіксовано інші заходи з пом'якшення наслідків ризику, що можуть знадобитися для управління ризиком як у короткостроковій, так і довгостроковій перспективі.

5. Виконавча група ректорату (VCEG) розглядає ризики, принаймні, двічі на рік. Є два окремі аспекти цього процесу. По-перше, VCEG здійснює аналіз реєстру ризиків: визначає будь-які нові ризики, переглядає існуючі ризики у відповідних випадках і контролює хід здійснення управління існуючими ризиками. По-друге, на різній стадії протягом року Група здійснює огляд шляхом перехресного впливу на існуючі інституційні ризики [3].

6. Реєстр ризиків також переглядається один раз на рік Комітетом з аудиту та ризиків, і такий огляд надає можливість більш загального аналізу механізмів управління ризиками; ризик-менеджмент входить до програми внутрішнього аудиту.

7. Крім того, щорічні звіти перед Радою університету про досягнення цілей, викладених у стратегічній карті, містять розділ, безпосередньо присвячений ризикам; експертизи всіх нових проектів, подані до комітетів університету, також включають розділ про ризики.

8. На місцевому рівні декани й члени Виконавчої групи ректорату несуть відповідальність за забезпечення того, щоб управління ризиками було впроваджене в усі управлінські процеси, що відбуваються в межах факультетів і, відповідно, університету в цілому. Річне інтегроване (комплексне) планування (ІРЕ) вимагає подання списку основних ризиків; декани й члени Виконавчої групи сигналізують адміністрації університету про ризики, що мають сильний вплив і високу ймовірність виникнення, про суттєві ризики, які виходять за межі можливостей їх попередження, а також про ризики, що можуть мати наслідки за межами університету.

Обов'язки деканів та керівництва університету

9. Декани факультетів, а також керівники служб ризик-менеджменту повинні забезпечити, щоб управління ризиками було впроваджене в усі управлінські процеси в рамках відповідних факультетів і підрозділів. Зокрема, вони несуть відповідальність за те, щоб на рівні факультету ключові ризики ідентифікувалися, оцінювалися та приймалися заходи щодо їх мінімізації або усунення; створювався реєстр ризиків. До їх обов'язків входить також забезпечення того, щоб про основні ризики повідомлялося на нарадах керівництва університету й виникаючі ризики розглядалися та вносилися до реєстру; щоб відповідальність за кожен окремий ризик було покладено на конкретну особу; щоб було визначено й запроваджено заходи управління ризиками; щоб особа, відповідальна за управління ризиками, призначалася в рамках факультету; щоб річний аналіз ризику проводився в межах щорічного планування; щоб ризики оцінювалися як частина експертизи кожного нового проекту.

10. Члени Виконавчої групи ректорату мають обов'язки по відношенню до служби ризик-менеджменту, аналогічні тим, що виконують керівники служби ризик-менеджменту щодо їх власних підрозділів.

11. Керівники служб ризик-менеджменту повинні повідомляти декану або керівнику Виконавчої групи про будь-які з таких ризиків (якщо вони вже визначені):

- ризики, що мають сильний вплив і високу ймовірність виникнення;
- істотні ризики, які служба ризик-менеджменту не здатна зменшити або усунути та/або які вимагають передачі їх іншому відповідальному органу;
- ризики, у випадку яких служба ризик-менеджменту потребує допомоги в зниженні або усуненні;
- ризики, які, ймовірно, можуть мати наслідки за межами університету [3].

12. Деканів і керівників Виконавчої групи, у свою чергу, просять повідомляти адміністрацію університету про будь-які ризики, що належать до однієї з вищезазначених категорій.

13. Річне інтегроване планування (ІРЕ) є ключовим елементом у межах здійснення моніторингу, оцінки ризиків і звітності щодо них на рівні факультету, служби ризик-менеджменту. Відповідні рекомендації включені до вказівок щорічного інтегрованого планування.

Ідентифікація ризиків

14. Як зазначено вище, основна відповідальність деканів і керівників служб ризик-менеджменту полягає в забезпеченні того, щоб управління ризиками було належним чином інтегровано у відповідних структурах. Вони самі визначають методи, які вважають за краще для виявлення, оцінки й управління ризиками з урахуванням часу та ресурсів, наявних у їх розпорядженні – але повинні використовувати шаблон, передбачений у щорічному інтегрованому (комплексному) плануванні (ІРЕ) під час складання річної прибутковості з урахуванням ризику.

Категоризація ризиків

15. Ризики повинні бути класифіковані за схемою. Це може гарантувати, що основні ризики не залишать поза увагою, допомогти в процесі документування й запобігати тому, щоб остаточний реєстр ризиків не був занадто довгим. У силу необхідності, деякі ризики можуть бути зазначені в більше, ніж одній категорії; а факультети й служби ризик-менеджменту повинні вибрати, яка категорія, на їхню думку, найбільше підходить для таких ризиків.

Оцінка ризиків

16. Існують два основні параметри: *ймовірність* – наскільки ймовірно те, що відбудеться; *вплив* – наскільки значними можуть бути наслідки [2].

Таким чином, з метою з'ясування процесуальних аспектів запровадження ризик-менеджменту схарактеризовано особливості побудови індивідуальних профілів ризику установ, створення спеціальних структурних одиниць – комітетів або команд (risk committees, risk teams) і Комітету ризик-менеджменту (Risk Management Committee), основними завданнями яких є: нагляд за впровадженням ризик-менеджменту; визначення й перегляд на регулярній основі політики, методології та стандартів ризик-менеджменту; забезпечення обізнаності всіх співробітників необхідності ефективного ризик-менеджменту; моніторинг ризик-менеджменту та періодична звітність перед адміністрацією вишів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Risk Management Policy: Registry's Office: University of Cambridge – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.admin.cam.ac.uk>.
2. HEFCE. Quality Risk Management in Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.hefce.ac.uk>.
3. The University of Leeds. Risk Management: guidance for faculties, schools and services [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.leeds.ac.uk>.

І. М. Ковтун

Севастопольський міський гуманітарний університет

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Інноваційні зміни в суспільному житті України, вихід її на міжнародну арену вносять свої корективи й у систему освіти. Інтеграція вищих навчальних закладів у освітній європейський простір, приєднання до Болонського процесу зумовлюють якісне оновлення змісту освіти й структури підготовки майбутніх фахівців.

Результатом такого оновлення повинна стати підготовка конкурентноспроможного, висококваліфікованого фахівця, який володіє базовими компетентностями, що дозволяють йому на основі власного досвіду успішно вирішувати проблеми в усіх сферах і видах діяльності.

У зв'язку з цим у різних галузях вищої освіти тривають пошуки ефективних методик формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Чільне місце посідає ця проблема й у системі підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів української мови.

Теоретичні й методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів-філологів висвітлювали І. Бакаленко, Т. Гусєва, В. Денисенко, Л. Калініна, С. Ніколаєва, І. Соколова й ін., однак переважно вони стосуються підготовки вчителів іноземної мови. Лише окремі наукові розвідки присвячено підготовці вчителів української мови (О. Семеног, Т. Симоненко).

Об'єктивний рівень фахової підготовки вчителя-словесника визначається сформованістю його лінгвістичної компетентності. Від рівня знань мови, теоретичних відомостей про неї, умінь і навичок користуватися кодифікованими мовними засобами, залежить уміння здійснювати мовленнєву комунікацію загалом.

Аналіз наукових праць лінгводидактів (О. Біляєва, А. Богуш, М. Вашуленка, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко, І. Хом'яка, О. Хорошковської та ін.) дає можливість стверджувати, що для ефективної організації процесу формування лінгвістичної компетентності важливо визначити підходи до навчання мови.

У руслі сучасної парадигми освіти актуальними для окресленої нами проблеми є **особистісно зорієнтований, діяльнісний, когнітивно-комунікативний, компетентнісний**.

Особистісно зорієнтований підхід посідає чільне місце в освітній сфері починаючи з 80–90 років ХХ століття у зв'язку з упровадженням особистісно зорієнтованого навчання, ключові положення якого розкриваються в дослідженнях А. Амонашвілі, І. Беха, Б. Гершунського, П. Каптерева, І. Підласого, О. Савченка, А. Хуторського, І. Якиманської та ін.

Сутність окресленого підходу досить повно розкриває І. Якиманська: «В основі його лежить визнання індивідуальності, самотності, самоцінності людини, її розвитку не як «колективного суб'єкта», а перш за все, як індивіда, наділеного своїм суб'єктивним досвідом» [3, 184].

Особистісно зорієнтований підхід знаходиться в тандемі з **діяльнісним**, основоположниками якого вважають у психології С. Рубінштейна й О. Леонтьєва, у дидактиці П. Гальперіна. Цей підхід ґрунтується на розумінні життя людини як певної «сукупності, точніше системи діяльностей, що змінюють одна одну» [2, 181] – ігрова, навчальна, трудова, громадська тощо. Саме діяльність як спосіб буття людини є одним із чинників розвитку особистості. Лінгводидакти, визначаючи роль діяльнісного підходу в мовній освіті, пов'язують його, передусім, із включенням особистості в різноманітні види мовленнєвої діяльності, яка реалізується в процесі комунікації (Т. Донченко, О. Горошкіна, С. Караман, Г. Михайловська, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Т. Симоненко). У зв'язку з цим послуговуються терміном комунікативно-діяльнісний підхід. Нам імponує цей термін, оскільки, з одного боку, у процесі навчальної діяльності студент активно здобуває лінгвістичні знання й презентує їх через різні види мовленнєвої діяльності, з іншого – саме здобуті знання забезпечують якість мовленнєвої комунікації.

Суттєву роль у процесі формування лінгвістичної компетентності студентів-філологів відіграє **когнітивно-комунікативний підхід**, що виник на основі синтезу комунікативної й когнітивної методик, запропонованих М. Пентилюк, О. Горошкіною, А. Нікітіною. Основним категоріальним поняттям цієї методики є концепт – «глибинне значення розгорнутих змістових структур тексту», яке репрезентується (передається) словом, словосполученням, реченням, текстом. У концепті відображаються комунікативні мотиви й прагнення мовців. Оволодіння концептами – це оволодіння мовними одиницями як засобами пізнання й відображення навколишнього світу.

Особливості побудови навчання мови на основі когнітивно-комунікативного підходу висвітлюються в роботах зарубіжних і вітчизняних учених Н. Арутюнової, Г. Барабанова, І. Бім, Л. Босова, В. Дем'янкова, О. Кубрякової, О. Селіванової, С. Шатілова, А. Johns й ін.

Згідно з означеним підходом формування лінгвістичної компетентності розглядається як складний когнітивний процес, що протікає у свідомості людини, пов'язаний з появою й становленням знань про мовні одиниці, формуванням понять про них, усвідомленням їх ролі в пізнанні й перетворенні навколишнього світу й себе самого.

Застосування когнітивно-комунікативного підходу під час вивчення мови забезпечує інтенсифікацію навчального процесу, стимулює мовленнєво-розумову активність студентів, сприяє формуванню в них лінгвістичного концепту.

Особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи тісно пов'язані з **компетентнісним**, оскільки ґрунтується на особистості студента й може бути реалізованим тільки в процесі виконання ним певного комплексу дій.

Компетентнісний підхід передбачає спрямування освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. «Діяльність людини, зокрема й засвоєння будь яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них і оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у тій чи іншій життєвій сфері. Якщо сфера життя, у якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані «ключові» чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність»[1, 17].

У вітчизняній дидактиці концепцію компетентнісного підходу обґрунтовано Н. Бібік, О. Локшиною, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Тарашенко, С. Трубачовою під час розроблення міжнародного проекту «Освітня політика та освіта “рівний - рівному”». У лінгводидактиці значення цього підходу розкривається в роботах А. Богущ, О. Кучерук, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко й ін. На думку вчених, саме сформовані компетентності є «тими індикаторами», що дозволяють визначити готовність особистості до активної участі в житті суспільства.

Застосування означених підходів під час формування лінгвістичної компетентності дає можливість трансформувати отримані знання, уміння й навички в суб'єктивні надбання, які можна виміряти, скерувати навчальну діяльність майбутніх учителів української мови на здобуття досвіду застосування цих надбань, усвідомлення потреби в них для професійної реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – 2. изд., стер. – М. : УРСС, 2003. – 211 с.
3. Личностно-ориентированное обучение: Хрестоматия для студентов гуманитарного ф-та высших учебных заведений / сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М. : СГУ, 2005 – 263 с.

Т. М. Корж

Севастопольський інститут банківської справи
Університету банківської справи Національного банку України

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ НЕМОВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Володіння іноземною мовою завжди ставило в пріоритетне становище не лише фахівця в певній галузі знань і виробництва, але й будь-якого індивіда. У даний час знання іноземної мови перетворюється з елітарного уміння на життєву необхідність у зв'язку з розширенням політичних, економічних, соціокультурних, освітніх і особистих контактів.

Саме знання іноземної мови (донедавна англійської, хоча більш актуальною стає формула English+1) створює умови для реалізації тих можливостей, які з'явилися після підписання Болонської декларації в 1996 році, тобто участь у програмах академічної мобільності, професійного зростання протягом усього життя, подорожі, соціокультурних обмінів, працевлаштування на світовому ринку праці. У зв'язку з цим особливі завдання поставлені перед дисципліною «Іноземна мова» у вищих навчальних закладах немовного профілю (НВНЗ), де професійна орієнтація

навчання та студентоцентричність стають основними напрямками в навчанні іноземним мовам і закріплені в Типових програмах [4; 5] та ОПП фахівців, що, безсумнівно, ставить викладачів іноземних мов НВНЗ перед необхідністю спеціальної підготовки.

Сьогодні викладачам не достатньо просто володіти іноземними мовами й знати загальну методику викладання дисципліни для того, щоб ефективно навчати студентів НВНЗ. Особливий час висуває особливі вимоги. Знаннєвий підхід, при якому абсолютною цінністю виступали знання, уміння й навички, вже не відповідає потребам підготовки високо мобільного, адаптивного фахівця, який уміє отримувати професійну інформацію зі стрімко зростаючого інформаційного потоку, застосовувати її для вирішення виробничих завдань і знаходження оптимальних рішень. Вирішальну роль починають відігравати здібності, уміння та стратегії, що об'єднані «зонтичним» поняттям «компетенція».

У рамках компетентнісного підходу можливо сформулювати й описати траєкторії професійного зростання фахівця для досягнення акмеологічних характеристик і конструювання інноваційної реальності. В основу розуміння професійної компетентності викладача іноземних мов НВНЗ ми поклали коротке, але містке визначення І. О. Зімньої: «Компетентність – це успішна дія в конкретній ситуації» [1, 37]. З огляду на це професійна компетенція викладача іноземної мови НВНЗ може бути визначена як складна, інтегративна діяльність, що спирається на власні професійні якості (володіння мовою, методикою викладання як загальною, так і для спеціальних цілей, базові знання спеціальності, яку вивчають студенти), психологічні характеристики (здатність спілкуватися), уміння використати інформаційно-комп'ютерні технології та засоби в навчальному процесі, відкритість до інноваційних процесів, уміння організовувати індивідуальну траєкторію професійного зростання й спрямована на підготовку майбутніх фахівців до ефективного виконання їх професійних обов'язків в умовах світової економіки / науки / виробництва / сфери обслуговування.

Тому, у структурі професійної компетенції викладача іноземних мов НВНЗ ми виділяємо комунікативну компетенцію, методичну компетенцію, психолого-педагогічну, предметну, інформаційно-комп'ютерну, інноваційну та антрепренерську (підприємницьку).

Комунікативна компетенція викладача іноземних мов НВНЗ як ніякий інший аспект професійної діяльності реалізує принцип навчання протягом усього життя, оскільки мова динамічно розвивається й потребує постійної практики та оновлення. Підвищенню комунікативної компетенції сприяють курси підвищення кваліфікації при провідних ВНЗ, підготовка та складання

мовних екзаменів FCE (*First Certificate of English*), CAE (*Certificate of Advanced English*), CPE (*Certificate of Proficiency in English*), IELTS (*International English Language Testing System*), TOEFL, які підвищують рівень володіння англійською до міжнародних стандартів. Особливе значення слід приділити оволодінню професійною лексикою того регістра (підмови) спеціальності, яку вивчають студенти. Для створення курсу професійної англійської мови для профільних спеціальностей НВНЗ викладач повинен володіти дискурсивною, жанровою і стратегічною компетенціями.

Нерозривно з комунікативною компетенцією викладача пов'язана предметна компетенція, тобто базові знання тієї спеціальності, яку вивчають студенти. Викладач іноземної мови НВНЗ повинен володіти базовими поняттями спеціальності, відстежувати останні новини й досягнення в цій сфері, підтримувати тісний зв'язок із викладачами основних дисциплін і фахівцями в даній галузі.

Методична компетенція викладачів включає в себе як знання загальної методики викладання іноземних мов, так і основних підходів, методів та прийомів формування іншомовної професійної комунікативної компетенції. Програми підготовки та складання іспитів з методик викладання англійської мови, такі як TKT (*Teaching Knowledge Test*), CELTA (*Certificate in English language teaching to adults*), CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) та ін., участь у семінарах і вебінарах, що проводяться провідними агенствами такими, як Macmillan, Linguist Center, Oxford University Press, Cambridge University Press та ін., членство в професійних об'єднаннях викладачів англійської мови TESOL-Ukraine, IATEFL-Ukraine не тільки сприяє підвищенню методичного рівня викладача, але й підвищують його самооцінку, професійний рейтинг.

Психолого-педагогічна компетенція передбачає здатність до ефективної міжособистісної та рольової взаємодії вчителя зі студентами, педагогічної рефлексії, гнучкості, емпатичності, здатності до співпраці, емоційної привабливості, знання закономірностей, принципів, методів і форм навчання й виховання молоді.

Інформаційно-комп'ютерна компетенція передбачає здатність осмислено й ефективно використовувати сучасні комп'ютерні та комунікаційні технології з метою здійснення міжособистісних комунікацій і організації робочих процесів. Дана компетенція забезпечує викладачам доступ до інформаційних джерел, які допоможуть йому постійно розвивати всі вищезазначені компетенції через участь у професійних он-лайн спільнотах і групах, вебінарах, доступ до архівів міжнародних конференцій, електронних бібліотек, подкастів, блогів тощо.

Інноваційна компетенція, яку розуміють як систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення всіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення [3], виконує роль такого собі каталізатора творчого підходу викладача до своєї професійної діяльності, допомагає йому сформувати власний стиль викладання й оберігає від емоційного вигорання, оскільки те, що робиться із захопленням, творчо не набридає.

Антрепренерська компетенція, яку ми трактуємо як здатність самостійно добувати нові знання та вміння, використовувати їх у практичній діяльності, необхідна сучасному педагогу для визначення й корегування списку власних компетенцій та формування лідерських навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2010. – 2963 с.
3. Петриченко Л. О. Теоретико-методологічні засади формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/343/84>.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування // Колектив авторів : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
5. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Колектив авторів: Амеліна С. М., Аззоліні Л. С., Жданова Н. С. та ін. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.

Т. А. Лазарєва

Українська інженерно-педагогічна академія

ІННОВАЦІЙНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ

Система змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі визначається системою цілей підготовки до технологічної, організаційної, управлінської, експлуатаційної, проектної та наукової творчої діяльності, а також системою цілей формування професійно важливих якостей студентів. У роботах [1; 2] зазначено, що система змісту професійної підготовки студентів є системою з постійно змінними кількістю, структурою, параметрами навчального матеріалу. Тому її можна визначити як динамічну систему, що розвивається. Ураховуючи цей факт, можна встановити, що система змісту повинна відображати неперервний динамічний процес подання й засвоєння навчального матеріалу. Складовими змісту навчання є системи знань з предметної галузі, умінь і професійно важливих якостей.

Слід відзначити, що за традиційною професійною підготовкою майбутніх інженерів-технологів харчової галузі знання, уміння та професійно важливі якості формуються в процесі вивчення об'єктів (харчових продуктів, технологій, обладнання), що вже розроблені й впроваджені у виробництво. Зміст такого навчання носить переважно репродуктивний характер. Репродуктивний характер змісту навчання не дозволяє студентам у повній мірі формувати творчі здібності й готуватися до творчої професійної діяльності. Але на першому етапі професійної підготовки репродуктивна частина змісту необхідна для засвоєння існуючого досвіду професійної діяльності. У подальшому повинен бути здійснений перехід до продуктивної частини змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.

Основою продуктивної частини змісту професійної підготовки майбутніх фахівців може бути евристичний підхід, який досліджували В. Андрєєв, М. Анісімов, О. Гузалова, М. Кабанець, І. Калошина, В. Кан-Калік, С. Касярум, І. Лернер, В. Нагаєв, А. Нізовцев, В. Оконь, О. Онишко, В. Сластьонін, А. Хуторський, О. Шандиба, В. Шубинський.

Відмінною рисою такого навчання є те, що повний обсяг змісту навчання не задається зовнішньо викладачем, а кожний студент конструює та створює зміст навчання. Зміст евристичного навчання створюється студентами в процесі їх навчання, як результат, що неперервно ними генерується. У студента формується система творчої професійної діяльності лише в разі власної навчальної творчої діяльності під час створення інноваційних об'єктів.

Таким чином, виділимо дві складові змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів, а саме:

- репродуктивну частину змісту навчання;
- продуктивну (творчу) частину змісту навчання.

Репродуктивна частина змісту навчання розроблена й упроваджена в традиційних методиках професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі. Але для формування майбутньої творчої діяльності інженерів-технологів важливу роль відіграє саме продуктивна частина змісту навчання, яка в традиційних методиках майже не розроблена.

Продуктивна частина змісту навчання повинна відображати професійну творчу діяльність інженера-технолога харчової галузі. Основною ознакою такої діяльності є вирішення проблемних ситуацій, що виникають у виробництві.

З розвитком науки, техніки та технологій існуючі об'єкти харчової галузі (продукти, технології та обладнання) перестають задовольняти споживачів і виробників за багатьма критеріями й параметрами

екологічності, економічності, безпеки та ін. Для розуміння виникаючої проблеми студенту необхідно засвоїти систему критеріїв і параметрів розробки й удосконалення об'єктів харчової галузі.

Для розв'язання виробничих проблем необхідно застосувати такі прийоми та методи, які дозволяють отримати інноваційні об'єкти харчової галузі. Принципи застосування прийомів і методів, а також механізм отримання рішення творчих задач необхідно сформулювати в студента для подальшої професійної творчої діяльності.

Отже, інноваційний зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі повинні складати такі складники (рис. 1):

- система критеріїв і параметрів розробки й удосконалення об'єктів харчової галузі;
- прийоми та методи розв'язання творчих задач;
- інноваційні об'єкти харчової галузі.



Рис. 1. Складові інноваційного змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі

Розроблена структура інноваційного змісту дозволяє здійснювати професійну підготовку майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої виробничої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
2. Зиновкина М. М. Педагогическое творчество / М. М. Зиновкина. – М. : МГИУ, 2007. – 258 с.

С. Ф. Лук'янчук

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

Інноваційний розвиток вищої педагогічної освіти в університетах США передбачає посилення уваги до проблеми підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища американських шкіл.

Останнім часом у США зросла кількість політиків і аналітиків, які жорстко критикують університетські програми підготовки вчителів за невідповідність теоретичних знань, які вони пропонують студентам, тим вимогам, що постають перед ними на практиці. У Стандартах Національної Ради з Акредитації Освіти Вчителя (NCATE Unit Standards) за 2009 рік перед майбутніми вчителями поставлено вимогу виробити за період професійної підготовки розуміння різноманітності стилів навчальної діяльності учнів різного етнічного походження й уміння адаптувати методи навчання відповідно до цих стилів. У цьому зв'язку важливим для майбутніх учителів є оволодіння культуровідповідними педагогічними вміннями. Дослідниця Ж. Гай визначає культуровідповідне навчання як використання відомостей про культуру, попередній життєвий досвід і стилі навчальної діяльності етнічно різноманітних учнів з метою забезпечення більшої ефективності навчального процесу.

Готовність до роботи майбутніх учителів обумовлюється двома чинниками: рівнем університетських курсів і якістю педагогічної практики в школах. У зв'язку з цим американські освітяни проводять дослідження щодо створення ефективного навчального плану й програм підготовки майбутніх учителів. Реформа університетських програм підготовки передбачає надання студентам можливості вивчати й використовувати на практиці результати психолого-педагогічних досліджень щодо культурно обумовлених домінуючих стилів пізнавальної діяльності та специфіки невербальних способів комунікації учнів різноманітного етнічного походження. Обов'язковим є включення курсу з полікультурної освіти студентів. Наголошується на необхідності забезпечення партнерської взаємодії університетів і коледжів на всіх етапах розроблення такого курсу: обґрунтування, планування, визначення його змісту, кількості годин (юнітів), добір методів навчання й оцінювання, планування бажаних результатів.

Проте, сама лише наявність курсу з полікультурної освіти вважається недостатньою. Освітяни Р. Гарріс, Ч. Ігел і Т. Клемонс розробили рекомендації, у яких головна увага приділяється забезпеченню полікультурної спрямованості всього навчального плану програми підготовки вчителів. На думку авторів, полікультурний навчальний план підготовки майбутніх учителів повинен включати елементи самовираження й соціальної справедливості; педагогічну практику слід узгоджувати з полікультурним навчальним планом; учителі-наставники в школах повинні проходити спеціальну підготовку для роботи із студентами-практикантами; учителі-наставники повинні мати погляди й переконання, які б відповідали ідеям полікультурної педагогіки; до програм підготовки вчителів для роботи в місь-

ких школах необхідно включати компонент, який би передбачав перебування студентів-практикантів у громадах їхніх учнів; викладачам закладів підготовки вчителів варто стати частими відвідувачами шкіл-партнерів.

Одними з основних інновацій у процесі реформування програм педагогічної освіти в США стали такі, як виділення більшої кількості годин на педагогічну практику, посилення зв'язку між змістом полікультурної освіти й педпрактики, інтенсивна підготовка студентів до практики, старанний добір і підготовка вчителів-наставників, моніторинг процесу. Коледжі й університети заздалегідь планують те, який практичний досвід мають отримати студенти під час практики. Для цього створюються спеціальні інформаційні пакети (information packet), що містять необхідну інформацію про мету й завдання практики. Їх надають учителям-наставникам, яких прикріплюють до практикантів. Таким чином, досягається погодженість між університетом і школою. Головними вимогами, які ставляться перед програмами проходження практики, є: 1) міцна організаційна структура з чітко визначеними завданнями для всіх учасників; 2) ефективна взаємодія всіх осіб, які задіяні в програмі; 3) здійснення вчителями-наставниками високопрофесійного менторства.

Чимало американських дослідників пов'язують успіх програм полікультурної підготовки майбутніх учителів із розширенням педагогічної практики за межі школи й зануренням студентів-практикантів у середовище громади. Вони вважають, що для майбутніх учителів корисно мати безпосередній контакт із тим оточенням, у якому вони будуть невдовзі працювати, дізнаватися більше про учнів, їхні інтереси, культуру, батьків, особливості побуту. Педагогічна практика в культурно різноманітному середовищі сприяє розвитку в студентів полікультурної компетентності.

Важливою стратегією в інноваційному розвитку вищої педагогічної освіти в США є курс на максимальну стандартизацію університетських програм підготовки вчителів у межах штату і навіть усієї країни, оскільки це сприятиме узгодженості й надасть можливість централізовано перевіряти ефективність курсів.

Головна роль у створенні університетських програм підготовки майбутніх учителів належить викладачам закладів педагогічної освіти. Американські освітяни все частіше піднімають питання змін у етнічному представництві професорсько-викладацького складу закладів педагогічної освіти та підвищення рівня їх професійної майстерності відповідно до завдань полікультурної освіти й виховання. Адміністрації коледжів і університетів нерідко віддають перевагу представникам етнічних і расових меншин при наймі на вакантні посади викладачів та інших працівників своїх закладів.

Вагомою інноваційною складовою системи американської педагогічної освіти стало створення Шкіл професійного розвитку (Professional Development Schools) при університетах. Це діючі школи, які спеціально реорганізовані з метою створення умов для партнерської взаємодії викладачів університету, вчителів школи і випускників курсів підготовки вчителів. Після отримання ступеня бакалавра молоді вчителі протягом одного навчального року працюють у Школах професійного розвитку. Ці заклади виконують роль навчальних лабораторій, у яких учителі-початківці під керівництвом учителів-наставників і викладачів університету отримують практичні вміння роботи з культурно й мовно різноманітними учнями.

Оцінювання науковцями США ефективності програми підготовки майбутніх учителів в контексті полікультурності проводиться на всіх її рівнях: інтеграція полікультурного матеріалу в усі навчальні курси, вивчення полікультурного курсу, педагогічна практика. Дослідники враховують наявність у студентів знань і уявлень про культуру учнів, їх погляди й переконання, навички викладання, вміння взаємодіяти з диверситивними учнями, чутливість до їх потреб, залучення до роботи досвіду батьків і громади тощо.

Т. М. Максименко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ЯК МОТИВАЦІЙНА ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Сучасна вітчизняна освіта потребує підготовлених учителів, здатних на високому професійному рівні виконувати своє призначення. Усе це актуалізує необхідність оволодіння фахівцем високою професійно-педагогічною культурою, свідченням якої, на думку багатьох учених, є наявність у вчителя сформованої професійної-педагогічної позиції, що розглядається як складова компетентності вчителя (В. І. Загвязинський, І. О. Колесникова, А. К. Маркова); як головна ланка педагогічної професіограми (С. Л. Смирнов, І. Б. Котов, Є. М. Шиянов); як умова існування педагогічної діяльності (С. М. Кульневич, Л. А. Струценко); як тип професійної поведінки вчителя й характеристика його готовності до педагогічної діяльності (В. О. Сластьонін, В. Е. Тамарин, Д. С. Яковлева).

Професіоналізм викладача як особистості – це якісна характеристика його як суб'єкта педагогічної праці, що відображає високий рівень розвитку професійно-важливих і особистісно-ділових якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності. Рівень продуктивності діяльності викладача значною мірою залежить від його професійно-

педагогічної позиції (лат. *positio*, від *pono* – розміщую, ставлю) – системи сформованих настанов і ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок світу, педагогічної діяльності, педагогічних явищ, які визначають характер діяльності, поведінки, спілкування вчителя, його місце і роль у професійній діяльності й повсякденному житті.

Відповідно до підходу А. К. Маркової [2], поняття «професійно-педагогічна позиція» визначає стійкі системи ставлень учителя до учнів, до себе, до колег, визначає його поведінку, стиль життєдіяльності. В. А. Сластьонін вважає, що позиція педагога визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, які пред'являє й надає йому суспільство. З іншого боку, діють внутрішні, особистісні джерела активності – потяги, переживання, мотиви й цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали [3]. На думку В. І. Слободчикова, унікальність педагогічної позиції, специфіка педагогічної праці взагалі й освіти в цілому визначається «різницею вікових потенціалів» у структурі дитячо-дорослої спільності; саме зустріч дорослого з будь-яким іншим поколінням уперше породжує педагогічно-особистісно й професійно визначену – позицію [4].

Е. І. Артамонова вважає, що професійно-педагогічна позиція педагога виражає суб'єктну систему відносин, теоретико-методологічних знань, ціннісних орієнтацій і визначальний рефлексивно особистісний спосіб педагогічної діяльності. До структури входять: особистісна концепція життя; система установок, що визначають єдину спрямованість особистості на ідеал («Я-концептуальне»); переконання (включаючи релігійні), поважне ставлення до переконань інших людей, розуміння ролі переконань у своєму професійному становленні («Я-ідеологічне»); норми й правила поведінки вчителя, що існують у суспільстві, поведінкові стереотипи, пов'язані із соціальною роллю вчителя («Я-юридичне»); етика й семіотика поведінки вчителя («Я-етичне»). До професійної позиції вчителя відноситься й те, що, за словами автора, пов'язує її зі стилем духовності: по-перше, гуманні установки, що диктують індивідові оцінки соціальних процесів і його власних вчинків («Я-законодавче»); по-друге, набір символів і відповідних їм значень, знань, необхідний для опису процесів і для розуміння сенсів і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності («Я-інформаційне»); по-третє, високі результати пізнання, прояв якостей духовності вчителя в його поведінці («Я-виконавче») [1, 17].

Відповідно, О. В. Темченко [5] визначив і сформулював основні компоненти професійної позиції вчителя: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент віддзеркалює рівень умотивованості вчителя до здійснення педагогічної діяльності та включає такі показники: усвідомлення моральних цінностей педагогічної професії, асертивність поведінки; креативність та ініціативність; соціальне відчуття.

Когнітивно-діяльнісний компонент розкриває систему компетентності педагога й характеризується такими показниками: усвідомлене ставлення до збагачення й поглиблення знань і професійного розвитку, прагнення до формування тактичних і стратегічних цілей, усвідомлення професійних дій і рішень, стійкість позиції, внутрішня дисципліна педагога.

Рефлексивний компонент зумовлює регулятивно-коригувальну діяльність учителя, систему особистісних норм регуляції поведінки й уміщує показники: розуміння педагогом необхідності вироблення професійно важливих якостей особистості, відкритість до спілкування, усвідомлення рольової поведінки, соціальна зрілість.

Отже, позиція особистості педагога визначає вектор його професійної діяльності, відображає специфіку індивідуальної свідомості, сукупності значущих цінностей і міжособистісних відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артамонова Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя : автореф. дисс. ... док. пед. наук / Е. И. Артамонова. – М., 2000. – 40 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Академия, 1996. – 278 с.
3. Слостенин В. А. Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М., 1997. – 260 с.
4. Слободчиков В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72.
5. Темченко О. В. Педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Темченко. – Х., 2010. – 22 с.

А. М. Михайлик

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Найхарактернішою особливістю нинішнього цивілізаційного етапу в суспільстві є наявність стрімких, всеохоплюючих освітніх змін. Забезпечити якість цих змін покликана післядипломна педагогічна освіта, яка має розвинути природні здібності людини, навчити її самостійно здобувати знання впродовж життя, творчо мислити, опановувати великі інформаційні масиви. Реалізація цього завдання покладена на вчителя, знання й уміння якого треба привести у відповідність із нинішніми суспільними вимогами та світовими тенденціями.

У сучасних умовах інноваційного розвитку України й освіти актуальною постає проблема якісного оновлення системи післядипломної освіти та її найвагомішої складової – системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Інноваційна діяльність педагогів стає основним напрямом реалізації модернізаційних реформ у освіті й одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України в цілому. Це визначає ключові пріоритети роботи системи післядипломної педагогічної освіти.

На нашу думку, основні завдання підготовки вчителів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти полягають у тому, щоб:

- 1) допомогти кожному вчителю в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, які визначають загальний підхід до реалізації актуальних проблем сучасної школи;
- 2) формувати здатність керівників і педагогів працювати в інноваційному середовищі;
- 3) спрямувати на опанування методів самостійного пошуку знань у різних сферах науки й культури, теорії та практики;
- 4) віднайти разом з учителем способи реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності, особливо в організації дослідно-експериментальної роботи;
- 5) діагностувати й здійснювати моніторинг рівня розвитку професіоналізму.

Основу нормативної бази інноваційної діяльності в освіті складають Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про науково-технічну діяльність», «Про авторське право і суміжні права» та ін.

Зокрема, рішенням Колегії МОН України від 29.05.2003 затверджено «Середньострокові пріоритетні напрями інноваційної діяльності галузевого рівня у сфері освіти». До цих напрямів увійшли: інноваційні технології навчання; інтерактивні методи навчання з використанням інформаційних технологій; створення комп'ютерно орієнтованих методів систем навчання з різних предметів і навчальних дисциплін; розроблення й запровадження новітніх дидактичних моделей і технологій профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах тощо.

Серед багатьох завдань післядипломної педагогічної освіти пріоритетним вбачається посилення зорієнтованості на запити конкретних навчальних закладів і самих учителів на оволодіння та втілення інновацій. Ініціювання новаторства, його наукову й організаційну підтримку, розробку операційно-технологічного інструментарію актуалізації передових ідей і впровадження досвіду новаторів у широку педагогічну

практику слід вважати основною змістовою формою участі післядипломної освіти в практичному проведенні реформ галузі. Саме через організацію інноваційної діяльності педагогів післядипломна освіта може вийти на реалізацію всього комплексу завдань свого нового функціонального призначення.

Що ж стосується власне змісту післядипломної освіти, то тут вирішальне значення має швидкий перехід від навчання педагогічним методикам до навчання педагогічним технологіям. У змісті післядипломної педагогічної освіти інновації реалізуються через індивідуалізацію освітнього процесу, авторські навчальні програми, методичні рекомендації, методичні збірки. Особлива увага звернена на розробку педагогічних технологій, які поєднують технологізацію навчального процесу, можливості творчої роботи педагога та особистісні орієнтації навчально-виховного процесу. Такі зміни у змісті післядипломної освіти чітко вписуються в загальну модель її функціонування, що носить інноваційний характер.

Реформація освітніх технологій проявляється в появі нових технологій, таких як проектна, розвивальна, модульно-розвивальна, технологія критичного мислення, модульного навчання, колективного творчого виховання, програмового навчання, колективного способу навчання, проблемного навчання, особистісно орієнтованого навчання; спецкурсів як доповнення до навчальних предметів.

Науково-методичне забезпечення інноваційної державної освітньої політики є основним призначенням сучасних закладів післядипломної освіти. З цієї позиції вони мають виконувати не тільки традиційні функції (освітню, інформаційну, консультативну), а й нові (дослідницьку, проектувальну, експертну). Важливими в цьому контексті постають питання розвитку потреб учителя щодо професійного вдосконалення, вибору доцільної організації моделі цього процесу, спрямованого на визначення й реалізацію власної освітньої та життєвої траєкторії.

В Україні вже сформовано прогностичну модель розвитку післядипломної педагогічної освіти, що ґрунтується на сучасних освітніх технологіях, світових стандартах, принципі «освіта впродовж усього життя».

Наукові дослідження й освітня практика довели, що з метою підготовки молоді до життя в інформаційному суспільстві необхідно зорієнтувати, передусім, педагогічних працівників, на інноваційний розвиток і адаптацію до процесів інформатизації.

Отже, результатом інноваційної діяльності є створення вдосконалених або нових освітніх (дидактичних, виховних, управлінських) систем, технологій, методик, методів, форм. Якісні результати інноваційної

діяльності, зокрема підвищення кваліфікації, зростання педагогічної майстерності, дають змогу стверджувати, що інноваційна діяльність є одним із пріоритетних факторів розвитку будь-якої освітньої системи.

Л. В. Моторна

Вінницький технічний коледж

ЗМІСТ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ВНЗ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Оновлення освіти – справа вельми складна. Удосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації пов'язане з необхідністю модернізації науково-методичної роботи, її вдосконалення на інноваційній основі. Ідеться, насамперед про залучення педагогів у творчу діяльність та дослідно-експериментальну роботу й формування в них нових підходів до організації науково-методичної роботи, нового розуміння педагогічної творчості [1].

Відповідно до сучасних вимог освіти у ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації зросла потреба у викладачах, які здатні модернізувати зміст своєї діяльності шляхом критичного, творчого її удосконалення, використання досягнень науки й перспективного педагогічного досвіду, активно проводили б власні наукові дослідження та були спроможними організувати науково-дослідницьку роботу серед студентів. Хоча ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації не є тими навчальними закладами, що повинні впроваджувати наукову діяльність, і викладачі є педагогічними, а не науково-педагогічними працівниками, та їх наукова діяльність є вимогою часу. Тому організація науково-методичної роботи є одним з основних напрямів діяльності методичної служби коледжу.

Вирішити проблему методологічної переорієнтації процесу навчання й виховання на розвиток компетентного, конкурентноздатного фахівця, можна тільки шляхом підвищення ефективності праці кожного педагога, якнайповнішого використання його потенціальних творчих можливостей.

Для того, щоб вирішити ці завдання потрібен новий погляд на структуру та зміст науково-методичної роботи з педагогічними кадрами. Тільки така методична робота, що організована на наукових засадах, може забезпечити підтримання належної професійної форми як кожного з її учасників, так і колективу в цілому, забезпечити адекватну реакцію на всі інноваційні процеси, що відбуваються й у освіті, і в суспільстві в цілому. Звичайно, це не означає, що викладачі щодня мають займатися науковими дослідженнями, але вони мають побудувати власну концепцію науково-дослідницької роботи, поставити певну мету, спрогнозувати результат і уміло рухатися до виконання.

Проведений теоретичний аналіз змісту методичної роботи в навчальних закладах дозволив виявити, що:

- зміст методичної роботи повинен носити цілісний, системний характер, охоплюючи всі її напрями;
- основною метою функціонування методичної роботи є: підвищення професійної кваліфікації й удосконалення педагогічної майстерності викладачів коледжів.

Дослідження показало, що зміст методичної роботи в коледжах потребує значного оновлення. Проте, дістали актуальності такі тенденції розвитку системи методичної роботи в коледжах:

- виявлення ефективних форм підвищення методичної кваліфікації педагогічних працівників на основі вивчення ними передового досвіду, колективних та індивідуальних професійних потреб педагогів;
- пошук форм і методів організації науково-методичної роботи, що сприяють творчому розвитку педагогів, формуванню їх наукового світогляду й управлінських навичок;
- запровадження інноваційних технологій навчання й виховання;
- залучення педагогів до науково-дослідної роботи;
- створення авторських методичних посібників, підручників тощо.

Позитивні зрушення в оновленні змісту науково-методичної роботи ґрунтуються на розвитку особистісних і професійних якостей педагогічних працівників.

Визначено, що зміст методичної роботи обов'язково включає: вивчення викладачами основних державних нормативних документів про освіту; знання актуальних проблем фундаментальних, психолого-педагогічних наук; упровадження інноваційних технологій навчання й передового педагогічного досвіду; участь у науково-дослідній роботі, науково-практичних конференціях, семінарах, конкурсах професійної майстерності та ін [4].

Сьогодні відомі форми методичної роботи передбачають колективну, групову й індивідуальну роботу. І, звичайно, для забезпечення систематичної практичної допомоги кожному педагогові слід використовувати всі ці форми. Проте, і практичний досвід, і сучасні теоретичні дослідження дійшли висновку про те, що методичну роботу необхідно перебудувати так, щоб вона була зорієнтована на особистість педагога. Тому перевагу в системі науково-методичної роботи слід віддавати індивідуальним формам і методам організації діяльності [1].

Однією з найефективніших форм індивідуальної методичної роботи є проведення методичних консультацій із найрізноманітніших актуальних

питань і самоосвіта. Індивідуальні консультації можуть проводитися в результаті проведеного аналізу відвіданих занять, або вивчення педагогічного досвіду, а також у тому випадку, якщо у викладача виникають ті чи інші питання й труднощі.

Наступною ефективною формою є самоосвіта. Самоосвіта здійснюється за індивідуальними планами, зміст яких має зв'язок із проблемою, над якою працює весь педагогічний колектив, сприяє вдосконаленню й розширенню психолого-педагогічних знань і умінь, підвищенню власної професійної майстерності. У процесі самоосвіти виділяють такі ступені послідовних вихідних витків спіралі процесу самоосвіти: 1) елементарна (низька), безсистемна, спонтанна самоосвіта, зумовлена переважно впливом зовнішніх чинників (наприклад, викладачу доручено підготувати виступ на засідання методоб'єднання). Їй властиві періодичний характер і недостатньо усвідомлена особистістю потреба в розвитку власних творчих здібностей; 2) допустима (середня) самоосвіта, що базується на осмисленні особистістю багатогранної педагогічної технології, врахуванні внутрішніх резервів, усвідомленні тактичної мети діяльності, самоаналізі її результатів і виявленні прагнення вдосконалювати свою професійну майстерність; 3) оптимальна (висока) самоосвіта, систематична, цілеспрямована, зумовлена набуттям суб'єктом професійних знань на методологічному, теоретичному й технологічному рівнях, а також здатністю синтезувати їх у процесі досягнення стратегічної професійної мети та власного самоствердження; 4) ідеальна (найвища) самоосвіта, що стала для викладача постійною, життєво необхідною потребою та характеризується самопізнанням, самореалізацією, самопрогнозуванням пошукової педагогічної роботи, у результаті чого формується певна професійна позиція й виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Науково-методична робота у вищому навчальному закладі І–ІІ рівня акредитації : методичний вісник. – К. : ЦППО АПН України, 2001. – 44 с.
2. Данилова Г. С. Методичні служби України: проблеми, управління, професійна підготовка : навч.- методичний посібник/ Г. С. Данилова. – К. : ВМН, 1997. – 255 с.
3. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р. С. Гуревич. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 410 с.
4. Павлютенков Є. М. Організація методичної роботи / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х. : вид. Група «Основа», 2005. – 80 с.
5. Дородних В. В. Педагогічні умови організації методичної роботи в коледжі / В. В. Дородних // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 5 (155). – Донецьк : ДонНТУ, 2009. – С. 297–302.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ЯК ПРІОРИТЕТНЕ ЗАВДАННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У сучасних умовах інтеграції вітчизняної вищої школи в європейський і світовий освітній простір виникає потреба модернізації системи педагогічної освіти в усіх її ланках [6]. Особливої актуальності набуває питання формування здорового способу життя як пріоритетне завдання модернізації професійної підготовки вчителя.

Аналіз наукових робіт і публікацій свідчить, що питання модернізації вищої педагогічної освіти України та окремі аспекти формування здорового способу життя учнів досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені О. Адєєва, Л. Белова, В. Бобрицька, Г. Грішіна, Ф. Даян, Д. Джордан, П. Джуринський, Б. Долинський, О. Жук, Л. Зацепіна, Л. Іванова, Ю. Кобяков, М. Козуб, І. Малашихіна, Л. Малоросвіло, В. Нестеренко, С. Нікитенко, А. Е. Нолт, А. Носов, С. Омельченко, О. Самдал, Г. Серіков, Б. Сміт, М. Сентизова, Д. Сомов, Н. Трет'якова та ін. Проте цілісного дослідження, присвяченого проблемі формування здорового способу життя учнів як пріоритетного завдання модернізації професійної підготовки сучасного вчителя, здійснено не було.

Здоровий спосіб життя слід розуміти як процес дотримання людиною в повсякденному житті певних норм, правил і обмежень, що сприяють збереженню здоров'я, оптимальному пристосуванню організму до умов середовища, високому рівню працездатності в навчальній і професійній діяльності [1].

Аналіз наукових джерел і нормативних документів дозволяє стверджувати, що професійна підготовка вчителів до формування здорового способу життя учнів здійснюється засобами формальної та неформальної професійної підготовки. Так, формальна професійна освіта передбачає підготовку майбутнього вчителя під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Неформальна професійна підготовка здійснюється шляхом проведення тренінгів, курсів підвищення кваліфікації, семінарів, наукових конференцій із формування здорового способу життя учнів для вчителів середніх навчальних закладів.

Основним засобом модернізації професійної підготовки вчителя, як формальної, так і неформальної, виступає модернізація змісту педагогічної освіти. У контексті модернізації та розвитку інноваційних технологій відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.

колективом фахівців, до складу якого ввійшли С. Страшко, М. Гриньова, Л. Животовська та ін., у 2001 р. було розроблено концепцію валеологічної освіти педагогічних працівників. Згідно з цією концепцією, основна мета валеологічної освіти педагогічних працівників полягає у формуванні валеогенного світогляду майбутнього вчителя [11].

На сьогодні, згідно зі стандартом загальної середньої освіти, у навчально-виховний процес школи впроваджено новий обов'язковий предмет «Основи здоров'я» для учнів 1–9 класів [3]. В Україні підготовку вчителя основ здоров'я офіційно розпочато з 2006 р. після затвердження Галузевого стандарту вищої освіти зі спеціальності 6.010100 – «Валеологія». Відповідно до цього стандарту бакалавр валеології повинен готуватися як учитель предметів оздоровчого спрямування (основ здоров'я, валеології, безпеки життєдіяльності, медико-санітарної підготовки) загальноосвітніх навчальних закладів I–II ступеня та організатор валеологічної служби й отримати відповідну кваліфікацію. У контексті модернізації змісту педагогічної освіти до навчальних планів уведено такі предмети: валеологія, валеологічні основи психічного й фізичного здоров'я, основи медичних знань із методикою навчання, безпека життєдіяльності з методикою навчання, педагогіка, психологія та забезпечення валеологічної служби [10].

Зазначимо, що викладання таких дисциплін, як вікова фізіологія, безпека життєдіяльності, основи екології, валеологія включено до переліку обов'язкових предметів у програмі підготовки вчителів решти спеціальностей, окрім спеціальності 6.010100 – «Валеологія». Проте вищезазначені дисципліни формують валеологічну компетенцію більш теоретичного характеру, що стає на заваді використання знань майбутнього вчителя на практиці для формування здорового способу життя учнів.

Оптимізація процесу формування валеологічного світогляду майбутнього вчителя передбачає введення до навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів предметів оздоровчого спрямування, передусім, авторських курсів (наприклад, «Вікова фізіологія і шкільна гігієна», «Вікова фізіологія і валеологія», «Екологія людини», (рекомендовано комісією з валеології МОН України), «Основи медичних знань і охорони здоров'я», «Анатомія, фізіологія і основи медичних знань» (для студентів біологічних і небіологічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів IV рівня акредитації, кваліфікаційні рівні «бакалавр» і «спеціаліст»)).

Подібні підходи дозволять підвищити якість валеологічної освіти педагогічних працівників і сприятимуть збереженню здоров'я та високої працездатності населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адєєва О. В. Методика підготовки майбутніх педагогів до валеологічного забезпечення професійної діяльності / О. В. Адєєва // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2007. – № 3. – С. 130–135.
2. Вовк В. П. Психологічна наука і сучасні підходи до модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kand-psihol-n-vovk-vp-psihologichna-nauka-i-suchasni-pidhodi-do-modernizatsiyi-profesiynoyi-pidgotovki-maybutnogo-vchitelya>.
3. Навчальна програма з основ здоров'я для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/926/2010>.
6. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 60–66.
7. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
8. Jourdan D. The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. [Електронний ресурс] / D. Jourdan, O. Samdal, F. Diagne, G. S. Carvalho. – Режим доступу : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18784053>.
9. Smith B. J. Challenges in teacher preparation for school health education and promotion [Електронний ресурс] / B. J. Smith, W. Potts-Datema, A. E. Nolte. – Режим доступу : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16739508>.
10. Навчально-методичний комплекс дисциплін фахової підготовки бакалавра за напрямом «Здоров'я людини*» : наук.-метод. зб. / Кол. авт. // заг. ред. С. В. Страшко. – К. : Освіта, 2013. – 360 с.
11. Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників // Вища освіта. – 2001. – № 6. – С. 34–38.

І. Б. Нестеренко

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ЗМІСТ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Сьогодні, з входженням світового співтовариства в третє тисячоліття, ми стали свідками кардинальних зрушень, великих змін і новацій, які охопили всі грані людської діяльності. Як зазначає В. Г. Кремень, «...на межі тисячоліть відбувається історичний перехід людства від індустріальної до інформаційної цивілізації» [2, 3].

У зв'язку з цим у багатьох країнах світу постає завдання якісної підготовки фахівців, котрі б могли володіти навичками комунікабельності, мобільності, сприймати суспільні зміни не як професійно-особистісну кризу, а як можливість для подальшого саморозвитку, самовдосконалення,

самореалізацію у творчому педагогічному пошуці. Саме на вчителів покладаються надзвичайно важливі функції розбудови громадянського суспільства, серед яких формування споживацької культури громадян, вирішення етичного аспекту проблеми соціальної нерівності, пом'якшення наслідків у загостренні протистояння між різними верствами населення (багатими й зубожілими) тощо [1].

Відомі українські дослідники наголошують, що якісна підготовка вчителів є визначальною передумовою успішного реформування й оновлення систем освіти, адже вчитель – ключова постать, покликана створити новий образ національної та інтернаціональної освіти ХХІ століття [3, 38]. Головна функція вчителя полягає в передачі духовних надбань і цінностей із покоління в покоління, а також у вмінні виховати людину, створити особистість, передати свої знання іншим.

Приєднавшись до Болонського процесу в 1999 році, Польща розпочала процес модернізації педагогічної підготовки фахівців згідно з європейськими стандартами. Саме тому період кінця 90-х років ХХ ст. – початку ХХІ ст. в цій країні науковцями визначається як доба значних змін і перетворень у багатьох сферах суспільного життя, найважливіше місце серед яких посідає – реформування освіти. Реформи в системі освіти Польщі мають багато спільного з освітніми реформами, що здійснюються в Україні, тому аналіз досвіду їх проведення в сусідній державі є важливим і актуальним.

Прагнучи адекватно відповісти на виклики й вимоги сучасності з урахуванням реалій наукового та культурного поступу, впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів на розвиток національних освітніх систем, педагоги здійснюють модернізацію більшої частини змісту вищої освіти за загальноєвропейськими зразками, пов'язану з вибором нової освітньо-стратегічної парадигми, розширенням спектру цілей вищої освіти, новими теоретичними та практичними підходами в підготовці молодих спеціалістів, децентралізацією, демократизацією та усупільненням освіти, гуманізацією та гуманітаризацією змісту освіти, зміною навчальних планів і програм.

Оскільки одним із провідних напрямів реформування вищої освіти є *освітня стандартизація*, зміст педагогічної підготовки в Польщі, а також шляхи його оновлення й реформування формалізуються в державних стандартах. Таким чином, держава бере на себе відповідальність формулювати перелік обов'язкових елементів змісту освіти, що мають, на думку законодавців, загальнонаціональне суспільне значення.

Зауважимо, що в польській вищій освіті існують загальні стандарти для різних напрямів навчання й окремо стандарти, підготовлені для вчителів, що говорить про особливу підготовку вчителя в Польщі, а також відрізняє

педагогічну освіту від такої освіти інших країн, у тому числі й від України. Стандарти для підготовки вчителів суттєво відрізняються за своїм змістом і структурою від решти стандартів, що утворюються за загальними правилами й мають однакову структуру. Створення та імплементацію всіх освітніх стандартів у Польщі координує Комісія освіти Головної Ради.

Оновлений 17 січня 2012 року міністром освіти Кристиною Шумілас педагогічний стандарт уніс суттєві зміни до змісту підготовки вчителів, серед яких основні модифікації стосуються: *організації навчання, погодинного навантаження, підвищення ролі практичного навчання, гнучкості навчання* [4].

Структура нового стандарту (досить відмінна від попередньої версії 2004 року) складається з чотирьох компонентів, більша частина яких є новою для змісту вищої педагогічної освіти Польщі: опис результатів навчання (загальні результати й додаткові); опис процесу та організації навчання (навчання на студіях, післядипломне навчання, реалізація модулів навчання); модулі навчання; організація педагогічної практики.

У зв'язку з виходом нового стандарту підготовки вчителів, починаючи з 2012–2013 навчального року, професійна підготовка має *модульний характер*, а її реалізація залежить від того, який освітньо-кваліфікаційний рівень здобуває студент. Такий підхід є абсолютно новим у методиці навчання вчителів і полягає в опрацюванні студентами трьох основних модулів:

1. *Перший* – містить заняття певного напрямку підготовки (спеціальності), наприклад: історія, математика, біологія або дошкільна освіта;
2. *Другий* – пов'язаний із педагогічною та психологічною підготовкою, що здійснюється з урахуванням різних етапів освіти (дитячий садок і початкова школа, середня школа, гімназія), а також з отриманням навичок роботи з дітьми, які потребують особливих потреб (інваліди або хронічно хворі діти);
3. *Третій* – пов'язаний із дидактикою (загальною або предметною).

Крім трьох основних існують також два додаткових модулі, у межах яких студент може обирати свою підготовку до вивчення другого предмета – *четвертий і п'ятий модулі* – здійснюється підготовка у сфері спеціальної педагогіки.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що Польща активно працює над модернізацією змісту вищої педагогічної освіти, чим виконує обов'язки, поставлені перед країнами-учасниками Болонського процесу. Актуальні проблеми такої модернізації значною мірою залежать від педагогічного стандарту, а також від змін і доповнень, що вносяться до нього (стандарту).

ЛІТЕРАТУРА

1. Керестень І. С. Розвиток і становлення освітньої системи Угорщини: проблеми і перспективи / І. С. Керестень, Й. Міс // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2010. – № 19. – С. 166–170.
2. Кремень В. Г. Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи XXI століття / В. Г. Кремень // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : матеріали Міжнародної наукової конференції 16–17 травня 2000 року / за ред. С. О. Сисоевої і О. Г. Романовського. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 3–4.
3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.
4. Tabaszewska M. Nowe standardy kształcenia nauczycieli [Електронний ресурс] / Małgorzata Tabaszewska. – Режим доступу : http://www.bibliotekako.pl/news.aid,1460,Nowe_standardy_ksztalcenia_nauczycieli.html.

О. І. Огієнко

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

НАПН України

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Формування в Україні інноваційної моделі розвитку диктує нові пріоритети системі освіти, взагалі, та педагогічній освіті, зокрема, вимагаючи її стабільної динамічності, невинного генерування інновацій, які б сприяли безперервному оновленню знань, і як наслідок – економічному й соціальному зростанню країни. Інноваційність стає провідною парадигмою сучасної освіти, яка в умовах процесу глобальної трансформації культури потребує переорієнтації педагогічної освіти на інноваційний шлях розвитку. Джерелом формування теорії інноваційних процесів у освіті є загальна теорія інновацій (інноватика), становлення якої розпочалося на початку XX століття з робіт Г. Тарда, М. Кондрат'єва, Й. Шумпетера. Наприкінці XX століття науковцями формувалася поняттєво-термінологічний апарат, досліджувалися нові типи соціальних феноменів, які складають інноваційну реальність (І. Лапін, Є. Іванцов, Е. Іскандаров, Л. Косалс та ін.). У наукових дослідженнях сучасності творчо переосмислюються та розвиваються теорії циклічного розвитку суспільства (М. Кондрат'єв), механізми інноваційного розвитку (С. Глаз'єв, Ю. Яковець та ін.). Інноваційні процеси в освіті розглядаються у наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених (В. Адольф, В. Андрущенко, А. Бірюков, М. Волинська, Ф. Ільїн, С. Клепко, В. Кремень, В. Нечаєв, Н. Ладижець, В. Лазарєв, Б. Мартирисян, А. Сбруєва, а також Г. Бекер, Е. Брукінг, Дж. Коулман та ін.), зокрема, створення та вживання інновацій у вищій школі, умови ефективного їх функціонування, методики навчання, проектування інноваційних педагогічних технологій викладачів і студентів тощо.

Основною метою нашого дослідження стало визначення теоретико-методологічних засад інноваційного розвитку педагогічної освіти.

Інноваційний розвиток педагогічної освіти зумовлюється змінами, що відбуваються в суспільстві в галузі економіки, політики, освіти тощо, необхідністю відповідати потребам сучасної школи. Під інноваційним розвитком освіти розуміють комплекс створених і запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів і умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Це вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які у своїй сукупності складають основу інноваційної політики.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити два підходи до визначення поняття «інновація»: структуралістський, який акцентує на незмінності інновацій на різних етапах її життєвого циклу й процесуально-орієнтовний, що розглядає інновацію як значно більш динамічну категорію, на формування й функціонування якої впливають соціальні, політичні, економічні та інші чинники. Педагогічні інновації відносяться до другого підходу й розглядаються як теоретично обґрунтоване, цілеспрямоване та практико-орієнтоване нововведення, яке здійснюється на трьох рівнях:

- ✓ макрорівні, на якому інновації стосуються змін у всієї системі освіти та призводять до зміни її парадигми;
- ✓ мезорівні, на якому інновації спрямовані на зміни в освітньому просторі конкретного навчального закладу;
- ✓ мікрорівні, на якому інновації спрямовані на створення нового змісту освіти, нових технологій, форм і методів навчання.

Інноваційна парадигма освіти базується не на відтворенні готового знання, а на готовності до дії в різноманітних ситуаціях, на оволодіння компетенціями, які дозволяють отримувати, переробляти та використовувати нову інформацію. Звідси парадигма інноваційного розвитку педагогічної освіти орієнтує діяльність вищого навчального закладу на досягнення цілей і завдань його інноваційного розвитку й потребує нових підходів в управлінні, та організації навчально-виховного процесу.

Інноваційні процеси в педагогічній освіті є механізмом її самоорганізації та розвитку, необхідною умовою її існування та розвитку.

Науковці до законів перебігу інноваційних процесів у освіті відносять: незворотну дестабілізацію педагогічного інноваційного середовища, стереотипізацію педагогічних нововведень, циклічність інноваційних процесів і закономірність фінальної реалізації (І. Дичківська, Л. Подимова, О. Попова, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін).

Зауважимо, що специфіка інноваційного розвитку педагогічної освіти зумовлена, у першу чергу, особливостями організації навчально-

виховного процесу, який базується на ситуаціях творчості, активного й самодетермінованого засвоєння особистістю культурних цінностей.

Основу інноваційного розвитку педагогічної освіти складають: культуроцентристська парадигма; компетентністний підхід; психолого-педагогічна теорія контекстного навчання.

Інноваційний розвиток педагогічної освіти базується на принципах неперервності й варіативності, науковості, технологічності, включення методології у зміст освіти, діалогізму й фасилітації, формування екологічної свідомості, гуманізації та рефлексивності. Їх аналіз виявив важливість і принцип рефлексивності.

Основними напрямками в контексті Болонського процесу, що зумовлюють інноваційний розвиток вищої освіти, взагалі, й педагогічної освіти, зокрема, є:

- ✓ перехід на дворівневу систему підготовки;
- ✓ перегляд змісту основних освітніх програм і їх подання за модульним принципом;
- ✓ реалізація компетентностного підходу в змісті й процесі освіти;
- ✓ введення бально-рейтингової системи оцінки й контролю якості освіти.

Це передбачає перенесення акценту з процесу навчання на його результати, зміну ролі викладача, особистісний підхід до студента із забезпеченням його продуктивної пізнавальної діяльності; необхідність сутнісних перетворень у всіх ланках педагогічної системи: у цінностях, цілях, змісті, процесі й результатах навчання та виховання, у характері діяльності викладачів і студентів, формах і методах навчання, виховання й контролю, у освітньому середовищі, відношеннях із зовнішнім середовищем, якості й рівні фінансової, матеріально-технічної, організаційної, правової та кадрової підтримки освітнього процесу.

Ураховуючи особливості інноваційної політики в галузі освіти розвинених країн світу, організаційно-педагогічними умовами інноваційного розвитку педагогічної освіти вважаємо: розробку державних стратегій інноваційної педагогічної освіти; підвищення престижу педагогічної професії; оновлення системи професійної підготовки вчителя; підготовку висококваліфікованих, компетентних спеціалістів, здатних до соціальної адаптації й забезпечення подальших якісних суспільних освітніх перетворень; якісне оновлення змісту, форм, методів навчання й виховання; розробку інноваційних освітніх технологій; інформатизацію усіх рівнів освіти, повне забезпечення навчальних закладів комп'ютерами, розширення доступу до освітніх ресурсів мережі Інтернет; розробку нових ефективних механізмів економіки освіти, багатоканальних систем фінансування

навчальних закладів і розширення їх автономії у використанні коштів; створення оптимальних умов для розвитку системи неперервної освіти та навчання впродовж життя; якісне оновлення й налагодження взаємозв'язків у системі освіти, науки й виробництві; реалізацію компетентнісного підходу в педагогічній освіті; стимулювання інноваційної діяльності вчителя; формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності; підвищення педагогічного професіоналізму; модернізацію системи управління педагогічної освітою.

О. М. Полякова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ДО ПИТАННЯ ДІАЛЕКТИЧНОГО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КАТЕГОРІЙ «ТЕАТРАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ» І «ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ»

Активна інтеграція термінів театральної діяльності до категоріально-понятійного апарату педагогічної науки розпочалася у 80-ті роки ХХ століття (І. Зязюн) та триває досі. На сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти педагогічний дискурс оперує низкою відповідних понять: театральна педагогіка, акторсько-режисерська педагогіка, драма в освіті, драмогерменевтика, акмеодрама, форум-театр, педагогічний артистизм, театралізація, театральна-ігрова діяльність, театральні технології, театральна-педагогічні технології тощо.

Проте, у колі досліджень відповідного спрямування спостерігається недостатня термінологічна конкретність. Водночас, у контексті вимог компетентнісного підходу в освіті все більшої уваги, зокрема, набуває питання технологізації навчальної діяльності як одного із засобів його інтенсифікації.

На перетині окреслених вище векторів виникає потреба з'ясування логічних відносин категорій «театральні технології» та «театральна-педагогічні технології».

Науковий пошук у заданому напрямі розпочнемо зі змістової характеристики категорії «технологія», адже неухильність слідування вимогам логіки спрямовує нас до визначення поняття «театральні технології» як видового стосовно поняття «технології». Термін «технологія», з філософської точки зору, – це реальність, яка у функціональному плані забезпечує ті чи інші цивілізаційні здобутки (тобто виступає механізмом новацій і розвитку), а по суті є сферою цілеспрямованих зусиль (політики, управління, модернізації тощо), які, у свою чергу, суттєво детермінуються низкою соціокультурних факторів [2]. Тобто, це упорядкована (у часі, просторі, методиці взаємодії тощо) сукупність засобів реалізації людьми конкретного складного процесу діяльності шляхом поділу його на систему

послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які мають на меті досягнення високої ефективності певного виду діяльності.

Зважаючи на вищенаведене визначення, ми трактуємо театральні технології як упорядковані (у часі, просторі, методиці взаємодії суб'єктів і предметів тощо) сукупності засобів реалізації людьми процесу діяльності, провідною інтегративною характеристикою яких виступає театральність [4]. У тлумаченні ж поняття «театральність», ми поділяємо точку зору М. Євреїнова, який пояснює його змістове наповнення як непереборне прагнення людини «вдягнути маску» [1]. Принагідно наведемо позицію Т. Полякової, підсумком наукового дослідження якої стала розробка теоретичних основ розгляду театральності як педагогічної категорії для конкретизації уявлень про творчий розвиток учителя [5]. Зауважимо, що для характеристики творчого розвитку вчителя в контексті його здатності застосовувати засоби театральної педагогіки в освітньому процесі, спираючись на відповідні власні особистісні здобутки, більш влучною нам видається така інтегративна характеристика, як педагогічний артистизм.

Дотримуючись заявленого вище сутнісного трактування змісту поняття «технологія», можемо сформулювати визначення категорії «педагогічні технології» як упорядковані (у часі, просторі, методиці взаємодії суб'єктів і предметів тощо) сукупності засобів реалізації людьми процесу педагогічної діяльності.

Усвідомлюючи системність категорії «педагогічна технологія», наголосимо, що вона може бути представлена в трьох аспектах [6, 14]:

- науковому: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;
- процесуально-описовому – опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення бажаних результатів навчання;
- процесуально-дієвому – реалізація технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Системність категорії «педагогічна технологія» відображається також у її застосуванні в освітній практиці на трьох ієрархічних рівнях [6, 15]:

- загальнопедагогічному (загальнодидактичному): загальнопедагогічна (загально дидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, на певному рівні навчання;
- частковометодичному (предметному): застосовується в значенні сукупності методів і засобів для реалізації певного змісту освіти (у межах одного предмету, однієї спеціальності тощо);

- локальному (модульному): технологія окремих складових навчально-виховного процесу, розв'язання часткових дидактичних і виховних задач (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання певних особистісних якостей, технологія заняття, засвоєння знань, технологія повторення й контролю навчального матеріалу, технологія самостійної роботи тощо).

Уточнимо, що наш пошук передбачає предметом аналізу процесуально-описовий аспект педагогічної технології на її частковометодичному (предметному) рівні.

Повертаючись до предмету нашого вивчення, зазначимо, що вважаємо за доцільне, відповідно до законів логіки, тлумачити театральні педагогічні технології як сумісні, з відносинами перетину (перехрещення), стосовно, по-перше, театральних технологій і, по-друге, педагогічних технологій. Відповідно, ми розуміємо театральні педагогічні технології як упорядковані (у часі, просторі, методиці взаємодії суб'єктів і предметів тощо) сукупності засобів реалізації людьми процесу педагогічної діяльності, провідною інтегративною характеристикою яких виступає театральність.

Наостанок зазначимо, що практика вживання терміну «театральні технології», у межах наукових вимірів освітніх процесів, є достатньо поширеною (В. Букатов, І. Грицан, О. Кашина та ін.) на противагу категорії «театральні педагогічні технології», яка досі є мало вживаною та стосується тільки вивчення тих процесів педагогічного впливу, що спрямовані на дітей (І. Фузейнікова). Така ситуація, у світлі наведених нами тлумачень, видається нам дещо некоректною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Евреинов Н. Н. Демон театральности / Н. Н. Евреинов. – СПб. : Лет. сад, 2002. – 535 с.
2. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://iph.ras.ru/elib/3011.html>.
3. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др. ; под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989. – 302 с.
4. Полякова О. М. Театральні технології у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів / О. М. Полякова // Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів : монографія / [за заг. ред. : А. А. Сбруєвої та О. М. Полякової]. – Суми : Вид-во Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 388 с.
5. Полякова Т. Н. Театрально-игровая деятельность в творческом развитии учителя в процессе постдипломного образования: автореф. ... к. п. н. : 13.00.01 / Т. Н. Полякова. – СПб., 2010. – 49 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У Концепції розвитку професійної освіти в Україні зазначається, що без якісної підготовки фахівців, адаптованих до умов технологічного інноваційного розвитку галузей економіки, які мають високий рівень теоретичної підготовки та професійної компетенції, володіють багатофункціональними практико-орієнтованими вміннями, підготовленими до розв'язання виробничих завдань неможливо розвивати високотехнологічне виробництво, ті його напрями, що визначають темп розвитку економіки країни, забезпечують якість і конкурентоспроможність продукції [1; 3].

До цих виробництв належить і зварювальне виробництво. Якісна професійна освіта сучасних фахівців зварювальної галузі можлива за умови вирішення проблеми інтеграції фундаментальної та фахової складових професійної підготовки [2].

Метою дослідження є розробка інноваційних засобів представлення інтегрованого змісту навчання майбутніх інженерів зварювальної галузі.

До основних засобів представлення змісту навчання майбутніх інженерів зварювальної галузі належать традиційні аналітичні математичні моделі. Ці моделі пов'язують показники термодеоформаційних процесів під час зварювання металів з фізико-хімічними параметрами металів. До показників термодеоформаційних процесів при зварюванні металів належать:

- тимчасові й залишкові напруження, які можуть бути лінійними, площинними, об'ємними та дотичними;
- деформації, що виникають при зварюванні металів, які бувають нормальними, зсувними, вільними, пружними та пластичними;
- переміщення за осями координат.

До основних фізико-хімічних параметрів металів, що зварюються, належать:

- хімічний склад;
- механічні параметри (параметри міцності, твердості, пружності, в'язкості, пластичності);
- фізичні параметри (параметри теплопровідності, тепловіддачі, питомої теплоємності, коефіцієнту лінійного розширення).

У загальному випадку традиційні аналітичні моделі подання змісту навчання з термодеоформаційних процесів при зварюванні металів мають такий вид:

$$P_{\text{тд}i} = f(P_{\text{фх}1}, P_{\text{фх}2}, P_{\text{фх}3}, \dots, P_{\text{фх}n}),$$

де $P_{тді}$ – i -ий показник термодетормацийних процесів при зварюванні металів;

$P_{фх1}$, $P_{фх2}$, $P_{фх3}$, $P_{фхп}$ – фізико-хімічні параметри металів, що зварюються.

Крім фізико-хімічних параметрів металів, що зварюються, на показники термодетормацийних процесів при зварюванні металів суттєво впливають техніко-технологічні параметри процесу зварювання, зварювального обладнання й інструменту. До цих параметрів належать:

- температура зварювання;
- струм зварювання;
- напруга зварювання;
- швидкість зварювання;
- параметри зварювального інструменту (діаметр електрода, матеріал електроду);
- параметри зварювальної дуги.

Для забезпечення потрібних показників термодетормацийних процесів при зварюванні металів необхідно знати вплив на них техніко-технологічних параметрів процесу зварювання, зварювального обладнання й інструменту.

Традиційні аналітичні моделі цієї можливості не надають. Крім того, ці моделі мають ще низку недоліків: великий обсяг, мала наочність, складність вирішення за їх допомогою проблемних ситуацій за показниками термодетормацийних процесів, які виникають у процесі зварювання металів.

Цих недоліків не мають запропоновані нами редуційні (згорнуті) аналітичні моделі, що являють собою якісні залежності між показниками термодетормацийних процесів при зварюванні металів і техніко-технологічними параметрами процесу зварювання, зварювального обладнання й інструменту.

Узагальнена редуційна аналітична модель має такий вид:

$$P_{тді} = f(P_{т1}, P_{т2}, P_{т3}, \dots P_{тm}),$$

де $P_{тді}$ – i -ий показник термодетормацийних процесів при зварюванні металів;

$P_{т1}$, $P_{т2}$, $P_{т3}$, $P_{тm}$ – техніко-технологічні параметри процесу зварювання, зварювального обладнання й інструменту.

Таким чином, розроблено новий клас дидактичних засобів представлення інтегрованого змісту навчання технічних дисциплін майбутніх інженерів – редуційні аналітичні моделі. Розроблені моделі відрізняються простотою, наочністю й можливістю вирішення з їх допомогою виробничих проблемних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Є. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х. : УИПА, 2005. – № 10. – С. 7–21.
2. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи) / Козловська І. М. – Львів : Світ, 1999. – 302 с.
3. Супрун В. Стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в сучасних умовах / В. Супрун // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : матеріали Звітної науково-практичної конференції. – К. : ІПТО НАПН України, 2013. – С. 19–25.

Kinga Przybyszewska

Instytut Nauk Humanistycznych i Społecznych
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku (Polska)

KSZTAŁCENIE STUDENTÓW PEDAGOGIKI DO PRACY W PLACÓWKACH RESOCJALIZACYJNYCH

Współczesne tendencje w rozwoju zjawisk patologii społecznej wymagają od akademickiej kadry pedagogicznej nowych wyzwań w zakresie kształcenia i edukowania młodego pokolenia-pedagogów przyszłości. Aktualnie edukacja musi dostosować się i podążać za zmianami jakie niesie rzeczywistość społeczna. Studenci pedagogiki są przygotowywani do pracy i pełnienia ról zawodowych, szczególnie tam, gdzie partnerem interakcji jest drugi człowiek. Konieczne jest, aby edukacja studentów pedagogiki odbywała się z uwzględnieniem przemian społeczno-gospodarczych, które bez wątpienia mogą różnicować zachowania jednostkowe, jak i społeczne. Nie możemy zaprzeczać, że wymagania i oczekiwania wobec przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych są bardzo duże. Młoda osoba, bez doświadczenia zawodowego pragnąca wykonywać ten zawód musi być przygotowana do radzenia sobie z wieloma przeszkodami. To czas studiów przygotowuje ją do wykonywania zadań zawodowych, ale zasadnicze pytanie brzmi: **jak kształcić profesjonalistów?**

W standardach kształcenia dla kierunku pedagogika jest napisane «absolwent dysponuje podstawową wiedzą ogólnopedagogiczną, historyczno-filozoficzną, socjologiczną i psychologiczną niezbędną do zrozumienia społeczno-kulturowego kontekstu kształcenia, wychowania i pracy opiekuńczej oraz do kształtowania własnego rozwoju zawodowego. Ma umiejętność komunikacji społecznej, posługiwania się warsztatem diagnostycznym, wzbogacania i doskonalenia swojej wiedzy i kompetencji w zakresie praktycznego działania oraz tworzenia własnego warsztatu metodologicznego. Nabywa umiejętność refleksyjnego spojrzenia na własną rolę zawodową i rzeczywistość edukacyjną.

Absolwent uzyskuje podstawowe kwalifikacje zawodowe zależne od wybranej specjalności, z możliwością orientacji na konkretną specjalność pedagogiczną».¹

Pedagogika resocjalizacyjna, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym ma ze swej natury charakter interdyscyplinarny (wielowymiarowy). W swym głównym wymiarze odnosi się przede wszystkim do psychologii (model indywidualistyczny, diagnostyka, terapia), socjologii (model interakcyjny, kultura), biologii (sfera organiczna), filozofii (obszar teleologii i paradygmatów) i wielu innych dziedzin. Holistyczna rozpiętość pedagogiki resocjalizacyjnej stanowi źródło nowych wątków, co implikuje permanentne poszukiwanie różnych perspektyw badawczych, a to stanowi podwalinę do rozważań teoretycznych i metodologicznych procesów resocjalizacyjnych.²

Kwalifikacje zawodowe personelu, czyli jego kompetencje zawodowe stanowią podstawowy warunek podjęcia działań resocjalizacyjnych. Od personelu placówek resocjalizacyjnych zależy:

- organizacja pracy,
- zarządzanie i kierowanie społecznością pracowników,
- regulacja stosunków między wychowawcami (terapeutami) a wychowankami,
- profesjonalizm resocjalizacyjny, tj. umiejętność diagnozowania, negocjowania, programowania resocjalizacyjnego, oceniania przebiegu procesu korekcyjnego, opiniowania pracy z rodzinami wychowanków itp.,
- akceptacja pracy resocjalizacyjnej i nadanie jej odpowiedniego sensu,
- poziom zakres, formy i intensywność współpracy ze społeczeństwem.

Odpowiednie przygotowanie zawodowe, tj. wiedza i umiejętność jej wykorzystania, stanowią gwarancję realizacji tych zadań. Zdaniem M. Jagodzińskiej osoba pracująca z ludźmi przechodzącymi kryzys winna dysponować wiedzą pedagogiczną, psychologiczną i socjologiczną małych grup społecznych (mikrostruktur).³ Instytucja resocjalizacyjna musi dysponować personelem, którego jakość i liczba zagwarantują zarówno funkcjonowanie, jak i sprawność oraz skuteczność jej działania na poziomie optymalnym.

Biorąc pod uwagę oddziaływanie resocjalizacyjne, którego podstawą jest **diagnoza**, student winien być wyposażony w dobre przygotowanie pedagogiczno – psychologiczne, terapeutyczne poszerzone o konieczne treści socjologiczne, kryminologiczne, z zakresu patologii społecznej, psychopatologii, wiadomości z zakresu prawa w postępowaniu w sprawach nieletnich i prawa karnego

¹ D. Kukła .Pedagogika pracy jako niezbędny element w kształceniu pedagogiki w: Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości, Wyd.. UKW Bydgoszcz 2010 s.263

²S .Sobczak. Realistyczne podstawy pedagogiki resocjalizacyjnej w : Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana. red. M. Kopczyński, B.M. Nowak. Pedagogium, Warszawa, str.39.

³M. Jagodzińska, Zaspakajanie potrzeb mieszkańców Domu Pomocy Społecznej ,Wyd. M. Gałczyński, Płock, 2013r. str.53.

wykonawczego w zakresie aktualnego systemu penitencjarnego, pomocy postpenitencjarnej, kurateli sądowej i pracy socjalnej. Musi też umieć prawidłowo odczytać poszerzoną diagnozę psychologiczną i skorzystać w podstawowym zakresie z diagnozy psychiatrycznej.⁴

Pedagog resocjalizacji wykonuje pewną misję społeczną. Należy podkreślić, iż w przypadku kształcenia pedagogów, animatorów społecznych czy kuratorów sądowych, terminy «zawód» i «profesja społeczna» wyznaczają konieczność łączenia specjalistycznego formowania zawodowego z kształceniem środowiskowym nakierowanym na wypracowanie umiejętności określania i wypełniania misji społecznych. Wymaga to podnoszenia roli takich działań, które w swym bogactwie i różnorodności umożliwią optymalny i integralny rozwój jednostek biorących udział w procesie kształcenia.⁵⁶ W profesji pedagoga resocjalizacji zaliczanej do zawodów wymagających intensywnych kontaktów z ludźmi, bardzo istotne jest posiadanie wysokiego poziomu kompetencji społecznych.⁷ Wszystkie definicje umiejętności społecznych zwracają uwagę, że są one specyficznymi, behawioralnymi komponentami efektywnej interakcji społecznej.⁸

W prawidłowym kształtowaniu umiejętności pedagogicznych i społecznych ważną rolę odgrywają studencie praktyki zawodowe oparte na animowaniu działań osób nieprzystosowanych społecznie lub animowaniu działań wspierających osoby nieprzystosowane społecznie. Praktyki, w których uczestniczy student winny obejmować placówki o profilu resocjalizacyjnym, jak i profilaktycznym – zakłady karne i poprawcze, sądy, policja, ośrodki dla osób uzależnionych, szkolne ośrodki socjoterapii, a także w instytucjach edukacyjnych i prewencyjnych, prowadzących działalność profilaktyczną – szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie uzależnień, oraz placówki opiekuńczo wychowawcze: domy dziecka, rodzinne domy dziecka, rodziny zastępcze, adopcyjne, świetlice, MOPS-y (pod kontrolą pracownika socjalnego, asystenta rodzinnego, itp.), hospicja. Głównym zadaniem, celem praktyk jest umożliwienie studentowi kontaktu z bezpośrednim środowiskiem przyszłej pracy, w tym praktyczne poznanie systemu opieki i wychowania i terapii osób niedostosowanych społecznie, zarówno dzieci, młodzieży jak i dorosłych. Student zdobywa doświadczenie zawodowe związane z

⁴Recjalizacja tom 2 str 229.

⁵B. Maria Nowak. Animacja Środowiskowa w toku kształcenia pedagogów w : resocjalizacja ciągłość i zmiana. S 275.

⁶Głowacka M, Humańska M., Kurowska, Felsmann M, Łączna H. Continuing education. Pol. J. Environ. Stud. 2007 Vol. 16 nr 6D s. 204–207.

⁷Kompetencje społeczne (ang. *social competence*) – udowodniona (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym) zdolność samodzielnego stosowania posiadanych umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Kompetencje społeczne określa się bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii.

⁸Tamże.

profilem działalności placówki, w której odbywa praktykę. Program praktyk obejmuje zapoznanie studenta z całokształtem działalności wybranej placówki (instytucji) w tym jej formalno – prawnych podstaw funkcjonowania. W zależności od rodzaju placówki i programu przewiduje zdobycie umiejętności z zakresu:

- wspierania jednostki, rodziny i środowisk w działaniach profilaktycznych:
 - a) usprawniania podstawowych funkcji rodziny,
 - b) wstępnej diagnozy pedagogicznej,
 - c) metod pomocy rodzinie,
 - d) przeciwdziałania przemocy.
- organizowania i prowadzenia pracy profilaktycznej opartej na nowoczesnych metodach i formach działania.

Ponadto praktyka studencka budzi refleksje i przemyślenia co do słuszności podjętej decyzji o wyborze studiów i planów dotyczących dalszej pracy zawodowej. Jest miejscem, gdzie łączy się teoria z praktyką, miejscem, w którym student ma możliwość skonfrontowania wiedzy ze studiów z praktyką pedagogiczną.

Zakres tematyczny przekazywany studentom pedagogiki resocjalizacyjnej w przedmiotach kształcenia ogólnego, specjalnościowego i specjalistycznego otwierają go na wyzwania, jakie czekają na rynku pracy oraz na ciągłe doskonalenie siebie, a co za tym idzie własnego warsztatu pracy.

LITERATURA

1. Głowacka M., Humańska M., Kurowska, Felsmann M, Łączna H. Continuing education. Pol. J. Environ. Stud. 2007 Vol. 16 nr 6D s. 204-207
- Jagodzińska M., Zaspakajanie potrzeb mieszkańców Domu Pomocy Społecznej ,Wyd. M. Gałczyński, Płock, 2013
2. Kukła D. Pedagogika pracy jako niezbędny element w kształceniu pedagogiki w: Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości, Wyd.. UKW Bydgoszcz 2010
3. Nowak B. M. Animacja Środowiskowa w toku kształcenia pedagogów w : resocjalizacja ciągłość i zmiana. S 275.
4. Sobczak S. Realistyczne podstawy pedagogiki resocjalizacyjnej [w:] Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana. red. M. Kopczyński, B.M. Nowak. Pedagogium, Warszawa

О. В. Радзівська

Донбаський державний педагогічний університет

РОЛЬ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Нова філософія освіти, відмова від авторитарної педагогіки, ствердження ідей гуманістичної, особистісно зорієнтованої педагогічної парадигми, перехід від накопичення знань – до вміння оперувати знаннями, від «одноразової» освіти – до безперервної, від поточної організації навчання – до індивідуальної, виводить на порядок денний необхідність перебудови системи освіти в контексті вимог і можливостей ХХІ століття, тобто осучаснення й модернізації всіх її ланок і зокрема – змістової та процесуальної компоненти підготовки майбутніх учителів. Перед вищою педа-

гогічною освітою постає задача створення необхідних умов не тільки для засвоєння студентами педагогічного знання (науково-теоретичного, методологічного, методичного) як частини загальнолюдської культури, але й для розвитку в майбутніх учителів творчої активності, належної концептуальності, панорамності професійного мислення, здатності до інноваційного типу життєдіяльності, до самонавчання й самовдосконалення впродовж життя, до генерування нових нестандартних ідей, до педагогічної імпровізації.

У найближчому майбутньому професійна освіта в Україні має стати абсолютно іншою, здійснюватися на абсолютно іншому якісному рівні. Серед основних перспектив розвитку вітчизняної освіти, що мають особливу значущість виділяється: по-перше, спрямованість освіти на «формування у студентів не системи знань, умінь і навичок, а на формування заявлених державою компетенцій», а по-друге, підвищення якості підготовки кадрів на основі використання сучасних інформаційних технологій.

Нині проблема компетентності набуває нового звучання. Багато науковців говорять уже не просто про компетентність, а про професійну компетентність, як показник відповідності фахівця вимогам професійної діяльності. Аналіз наведених різними авторами визначень поняття «професійної компетентності» дозволяє зробити деякі узагальнення. Незалежно від особливостей тлумачення поняття *компетентність*:

- формується в процесі засвоєння людиною відповідної для неї діяльності;
- розуміється як інтегративне особистісне утворення, що представляє собою сукупність різних компетенцій людини;
- характеризує рівень готовності людини до діяльності, а також характер і ефективність її здійснення.

Крім того, усі науковці підкреслюють, що суть професійної компетентності відображає ділову надійність і здатність успішно й безпомилково здійснювати професійну діяльність як у стереотипних, так і в нестандартних ситуаціях. Компетентність має бути конкретизована не лише відносно побудови власного «Я» у нових умовах діяльності, а швидше спрямована на розкриття людини в самореалізації, яка може бути використана в «пошуку» себе як суб'єкта нової діяльності [2].

Останнім часом дана проблема привертає особливу увагу. На різних конференціях і в спеціальній літературі науковці, викладачі, соціологи з'ясовують, які конкретно цілі й завдання можна ставити в процесі використання нових інформаційних технологій у викладанні тих чи інших гуманітарних дисциплін, як ставляться самі викладачі до даного унікального інструменту та як вони можуть сприяти вдосконаленню процесу навчання.

По-перше, сучасні інформаційні технології є надзвичайно корисними для підвищення ефективності самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов; дозволяють підвищити професійний рівень майбутнього вчителя; дають можливість постійного зворотного зв'язку. По-друге, відповідають принципам індивідуального навчання; забезпечують високий рівень інтерактивності; збільшують мотивацію навчання. А також дозволяють майбутньому педагогу орієнтуватися в системі сучасної освіти й виконувати різноманітні методи навчання у своїй подальшій діяльності [3, 23].

Отже, розглянемо *формування професійної компетентності майбутніх перекладачів* як процес професійно-особистісного становлення фахівця під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, що ініціюють власну активність студентів із формування їхньої професійної діяльності як майбутніх викладачів.

Погоджуючись із думкою Н. О. Яциніної, зазначимо, що процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційних технологій визначається трьома етапами:

Перший етап – теоретично-практичний – створює базу формування професійної компетентності, коли студенти оволодівають знаннями й первинними вміннями, необхідними для здійснення професійної комунікації, за рахунок проведення аудиторних занять із спеціалізованих дисциплін на основі педагогічних програмних засобів, а також з використанням автентичних матеріалів мережі INTERNET. Так, використання засобів сучасних інформаційних технологій дозволяє здійснити на цьому етапі формування професійної компетентності майбутніх викладачів: накопичення граматичних знань іноземної мови, за допомогою використання спеціалізованих комп'ютерних програм; поповнення словникового запасу, як активного, так і пасивного, лексику сучасної англійської мови, що відображає певний етап розвитку культури народу, соціальний і політичний устрій суспільства; ознайомлення з культурознавчими знаннями, що включають мовний етикет, особливості культури, традицій країни, мова якої вивчається; удосконалення навичок читання, на основі використання мультимедійних електронних підручників чи матеріалів мережі INTERNET різного ступеня складності; удосконалення вміння аудіювання на основі педагогічних програмних засобів або автентичних звукових текстів мережі INTERNET; удосконалення вміння монологічного й діалогічного висловлювання на основі проблемного обговорення матеріалів мережі. Проте проходження першого етапу є лише «першим кроком» на шляху формування професійної компетентності.

Другий етап – рефлексивно-закріплюючий – у процесі квазіпрофесійної діяльності одержані на першому етапі знання й уміння закріплюються, набувають цілісного характеру, водночас, за рахунок участі в організованій іншомовній мережевій комунікації в студентів формується певний рівень професійних якостей, необхідних для участі в професійній діяльності. На вищезазначеному етапі формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови, використання сучасних інформаційних технологій дозволяє здійснити: удосконалення вмінь усної та письмової комунікації, різних способів комунікативної діяльності, в ході якої іноземна мова виступає як засіб формування й формулювання думок; живий діалог культур, у процесі якого відбувається занурення студентів у культуру країни, мова якої вивчається, ознайомлення з особливостями мовної поведінки різних народів в умовах спілкування; відпрацьовування вмінь саморегуляції, компенсаторних умінь у процесі синхронної комунікації з носіями мови, що відрізняється непередбачуваністю, спонтанністю висловів; формування культури мережевого спілкування.

Третій етап – коригувально-стабілізуєчий – у процесі навчально-професійної діяльності здійснюється стабілізація та закріплення вмінь і навичок, що відображають досліджувану компетентність. На основі творчої самостійної діяльності формуються професійні якості, а також відбувається накопичення досвіду професійної діяльності, формується ціннісне ставлення до неї. На коригувально-стабілізуючому етапі завдяки використанню нових інформаційних технологій відбувається включення студентів у перекладацьке співтовариство за допомогою мережевої взаємодії; надання свободи у виборі власної траєкторії формування професійної компетентності; усвідомлення своїх професійних можливостей у процесі перекладацької самореалізації.

Отже, процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційних технологій визначається як поетапний рух від мети через засіб до результату. Цей процес відбувається шляхом упровадження технології, що забезпечує поетапне формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах комплексного використання сучасних інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорошенко Ю. О. Дидактичні функції мультимедійних технологій навчання у початковій школі / Ю. О. Дорошенко, М. М. Левшин, Ю. С. Мельник, В. Ю. Савченко // Інформаційні технології в науці та освіті : тр. другої Всеукр. конф. молодих науковців (Черкаси, 25–27 жовт. 2000 р.). – Черкаси : Черкас. держ. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2000. – С. 90-91.

2. Изучение профессиональной компетентности педагогов : метод. рек. – Калуга, 1994. – 39 с.

3. Проблемы информационной культуры : сб. ст. / под ред. Ю. С. Зубова, И. А. Андреевой. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1994. – 215 с.

4. Яциніна Н. О. Сутність інформаційної компетентності майбутнього вчителя / Н. О. Яциніна // Теорія і методика навчання та виховання : збірник наукових праць. – В. 13. – Харків : ОВС, 2004. – С. 151–156.

Н. М. Радько

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ АКТИВНОГО ГРОМАДЯНИНА В УМОВАХ «ВІДКРИТОГО СУСПІЛЬСТВА»

Проблема громадянського виховання й становлення майбутнього фахівця, як особистості, громадянина, людини високої моральності й моралі висувається на перший план, і в наш час стає найбільш значущою для сучасного «відкритого суспільства». Адже громадянське виховання тим і цінно, що для майбутнього країни важливо не тільки, які знаючі фахівці будуть створювати багатство країни, а й якими будуть їхні світогляд, громадянська, моральна позиція, дії та діяльність по відношенню до себе, до інших людей, до власної держави, до представників інших націй і народностей.

За дослідженнями сучасних учених, педагогів, соціологів аналіз складної соціально-культурної та економічної ситуації, яка утворилася в перехідний період розвитку українського суспільства, дає можливість із занепокоєнням констатувати зміни, що відбулись у системі традиційних соціокультурних і громадянських цінностей – таких, як моральність, духовність, порядність. Так, у суспільному і, зокрема, в студентському середовищі з'явилися процеси, дії, діяльність, що мають руйнівний характер, не сприяють зміцненню й збагаченню громадянських позицій, відповідального ставлення до цінностей українського суспільства, зорієнтованого на демократичні, правові, цивілізовані форми й способи організації життя, праці, навчання та творчості тощо [1; 2].

Вищезазначене певною мірою пояснюється як розгубленістю і пасивністю педагогів країни, породженою тим, що «зверху» вже не задаються точні ідеологічні установки, не пропонується набір чеснот, якими повинна володіти молода людина, немає і звичної жорсткої структури контролюючих органів, що не дозволяють збитися із загального шляху, так і, врешті-решт, відсутністю цільової установки на необхідність здійснення спеціальної роботи з громадянського виховання вищих навчальних закладів. Це ще раз підкреслює, що професійна підготовка вчителя в системі вузівської освіти часто не відповідає соціально-педагогічним запитам часу. У нашому випадку, майбутнього педагога, соціального педагога недостатньо

цілеспрямовано готують до формування особистості громадянина, якому належить жити в сучасному демократичному суспільстві, правовій державі й бути щасливим у цьому житті.

У зв'язку з вищезазначеним, вважаємо актуальною думку Н. Щуркової, яка стверджує про недоліки професійної підготовки щодо організації тонкого й складного виховного процесу: «...невелика кількість часу, відведена на підготовку фахівця в галузі виховання, змушена витратитися лише на вивчення азів з організації деяких форм роботи з дітьми в позаурочній діяльності. Така постановка справи сама по собі формує в студента-педагога хибне уявлення про розрив навчання й виховання, про автономність цих процесів і незалежність їх один від одного, а ще гірше, про пріоритетність навчання над вихованням і другосортність виховного процесу відносно процесу навчання» [4]. Про низький рівень підготовки студентів педагогічних вузів до здійснення громадянського виховання школярів свідчать також дослідження О. Песоцької, Н. Вахрушева та ін.

Ми вважаємо недостатнім використання загальних форм виховної роботи зі студентами в процесі занять, проведення практики та інших заходів, навпаки, – необхідна системна робота з громадянського виховання, що включає активне використання можливостей процесу модернізації освіти, зокрема, повного використання вузівського компонента й дисциплін за вибором, включаючи такі дисципліни як, наприклад, «Теоретичні основи громадянського виховання», «Методика громадянського виховання», «Форми та методи громадянського виховання підлітків » та інші, які сприятимуть формуванню громадянськості, а отже – і виконанню функцій активного громадянина.

Ми дотримуємося думки Т. Ціпан про те, що громадянськість сприяє реалізації таких функцій:

- комунікативно-дискусійної, яка проявляється в громадянській світоглядній позиції особистості, емоційній включеності, логічності й послідовності аргументації під час обговорення актуальних проблем життєдіяльності громадянського суспільства й держави;

- діагностичної – проявляється у здатності визначити небезпечні тенденції суспільно-політичного життя, які загрожують інтересам особистості як громадянину, а також державі й суспільству;

- прогностичної – співвідноситься із здатністю особистості прогнозувати розвиток явищ суспільного життя для вироблення власної громадянської позиції стосовно явищ суспільно-політичного життя з опорою на певні конституційні громадянські права й обов'язки;

- рефлексивної (аналітико-оцінювальної) – передбачає виявлення здібностей до самоаналізу власної громадянської позиції, самоаналізу життєдіяльності відповідно до інтересів розвитку держави й суспільства;

- вибіркової – передбачає вибір варіантів і способів громадянської поведінки, яка орієнтується на інтереси держави, суспільства й самої особистості;

- смислотворчої – передбачає державно й соціально орієнтовану динаміку ціннісно-мотиваційної сфери особистості в постійно змінюваних умовах громадянської життєдіяльності;

- опосередкованої – сприяє співвідношенню зовнішньої дії та внутрішнього стану з громадянськими цінностями й побудову на цій основі відповідних реакцій, дій і громадянської життєдіяльності;

- критичної, що проявляється у ставленні особистості до альтернативних їй цінностей (національних, загальноєвропейських, проросійських тощо [3].

Отже, реалізація державних програм, спрямованих на виховання людини, як громадянина своєї країни, вимагає деякого переосмислення педагогічної та соціальної діяльності державних інститутів, причетних до виховання й освіти молоді. А саме реалізація вищезазначених функцій дозволить забезпечити не лише формування досить високої соціальної активності в умовах «відкритого суспільства» (участь у діяльності студентської групи, навчального закладу, неформальних груп, мітингах, демонстраціях тощо), але й виховання свідомого, критичного, корисного для суспільства громадянина.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко В. Г. Громадянське виховання студентів у системі вищої технічної освіти / В. Г. Бутенко // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – 2010. – № 1 (2). – С. 145–158.

2. Сухомлинська О. В. / Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2006. – №. – С. 2–7.

3. Ціпан Т. С. Формування громадянськості в підлітків в умовах дитячо-юнацьких об'єднань / Т. С. Ціпан // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – Вип.15. Кн. II. – С. 153–161.

4. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Надежда Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 118 с.

РОЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Реалізація ключових завдань інноваційної освіти неможлива без використання нових засобів комунікації та сучасних інформаційних технологій. Вища освіта покликана дати майбутнім фахівцям глибокі знання в різних галузях наук, забезпечити їх професійну підготовку та готувати до дослідницької діяльності.

Сьогодні дедалі більше уваги приділяється організації, проведенню та контролю самостійної роботи, що здійснюється в таких формах: завдання для самостійної роботи, консультації, колоквіуми, контрольні роботи, курсові роботи тощо.

Активними методичними прийомами можна вважати й такі, які через вибудову логічних зв'язків дають можливість студентам швидше проникнути в сутність складних явищ і процесів, теоретичних питань і висновків, зрозуміти їх і засвоїти. У нашій практиці ми широко застосовуємо різноманітні методи, що дозволяють активізувати індивідуальну роботу студентів: метод моделювання професійних ситуацій, розв'язання педагогічних задач, ділові ігри, дискусії, психолого-педагогічні замальовки, рольові ситуації тощо.

Однією з форм індивідуальної роботи студентів, що сприяє залученню майбутніх учителів до наукової діяльності, творчої педагогічної праці є навчально-дослідницька та науково-дослідницька діяльність, що покликана забезпечити тісну єдність навчально-дослідницької та практичної роботи студентів.

Основними завданнями студентської навчально-дослідницької роботи можна визначити: оволодіння методикою науково-дослідницької роботи; розвиток умінь, з опорою на педагогічну практику й науку, вирішувати навчально-виховні завдання; удосконалення навичок і прийомів раціональної розумової праці; активізація та інтенсифікація пізнавальної, пошукової діяльності майбутніх учителів тощо.

Використовуються різні форми навчально-дослідницької роботи: реферати, доповіді з педагогічних проблем; індивідуальні завдання під час лабораторних занять; включення проблемних ситуацій у лекції; індивідуальні завдання дослідницького характеру на період педагогічної (навчальної та виробничої) практики.

Вважаємо, що раціонально організована навчально-дослідницька робота є основою підготовки майбутніх учителів до науково-дослідницької діяльності. Уміння глибоко аналізувати, самостійно мислити, найбільш продуктивно застосовувати отримані знання на практиці – це основні якості, які допомагає розвивати в майбутнього учителя науково-дослідницька робота.

Наукова дослідницька робота в педагогічному закладі має бути чітко спланована. Під час її організації й планування ми враховуємо: введення елементів наукових досліджень у різні види навчального процесу; планування індивідуальної науково-дослідницької роботи в позаурочний час; установлення тісного зв'язку індивідуальної науково-дослідницької роботи, що проводиться протягом начального й позанавчального часу; робота над єдиною темою наукового дослідження протягом усього періоду навчання у виші.

Окреслимо основні завдання науково-дослідницької роботи: оволодіння науковими методами пізнання педагогічних явищ, процесів; формування в майбутніх педагогів дослідницьких умінь і розвиток здібностей до творчої пошукової діяльності; навчання студентів методів і засобів розв'язання педагогічних проблем; розвиток якостей особистості учителя-дослідника, експериментатора.

Діючою навчальною програмою у вищому навчальному закладі передбачені індивідуальні науково-дослідницькі завдання (ІНДЗ). Тематика дослідницьких завдань розробляється викладачем з урахуванням спеціалізації студента, рівня його теоретичної підготовки, наукових інтересів, здатності до наукової діяльності.

Максимальна індивідуалізація навчання найкраще досягається саме за рахунок самостійної дослідницької роботи.

Отже, виникає необхідність приділяти більше уваги вивченню особистості студента, виявленню його інтересів.

На першому етапі виконання індивідуального науково-дослідницького завдання увага студента акцентується на формуванні в нього вмінь наукового аналізу, оволодіння навичками рецензування, анотування, об'єктивної оцінки наукових джерел.

Студентам пропонуються різні форми індивідуальних науково-дослідницьких завдань: реферат, есе, наукова доповідь, проект, наукова стаття (з подальшою публікацією кращих статей у студентському науковому виданні) тощо.

Роботу студента над науковою статтею ми починаємо з консультації, під час якої уточнюється назва теми, визначаються проблеми, мета й завдання, база дослідження, прогнозуються очікувані результати.

Наступним етапом є самостійний пошук студентом літературних джерел, їх аналіз, після чого знову проводиться консультація, на якій викладач разом зі студентом складають орієнтовний план публікації. Далі починається безпосередня робота студента над текстом статті.

Під час підготовки до семінарських занять з історії педагогіки, порівняльної педагогіки, педагогічної практики студенти також виконують елементи наукових досліджень.

Проблемні завдання та вправи орієнтують студентів на самостійний пошук знань у процесі вивчення теоретичного матеріалу, спрямовують на творче осмислення першоджерел, виявлення педагогічних закономірностей.

Практика свідчить, що виховання творчого майбутнього вчителя неможливе без засвоєння теоретичних основ педагогічної науки та вироблення вмінь оперувати її положеннями в процесі розв'язання професійних завдань. Індивідуальна робота, як важливий засіб розвитку індивідуальних можливостей майбутніх учителів, у своїй основі повинна мати активну діяльність, тому що «властивості особистості, які розвиваються за активної взаємодії з оточуючим середовищем, визначаються якістю діяльності й об'єднуються в складні утворення, що залежать від змісту діяльності суб'єкта, яка реалізує його ставлення до дійсності, підкоряючись її об'єктивним властивостям».

Це передбачає пошук нових методів організації індивідуальної роботи, які забезпечують активність студентів під час виконання індивідуальних завдань.

Активні форми й методи індивідуальної роботи розвивають не критичне мислення, допомагають шукати самостійні, оригінальні варіанти відповідей і шляхи вирішення навчальних проблем.

Особистісно-діяльнісний, індивідуальний підхід у підготовці вчителя виступає запорукою успіху формування сучасного майбутнього педагога, розвитку його духовного, інтелектуального й морального багажу, творчих можливостей і здібностей.

Таким чином, науково-дослідницька діяльність студентів у вищій школі є важливим компонентом підготовки висококваліфікованих фахівців і спрямована на виконання таких основних завдань: формування наукового світогляду; оволодіння студентами методологією та методами наукового дослідження; розширення теоретичного кругозору й наукової ерудиції майбутнього фахівця; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у розв'язанні теоретичних і практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності, залучення їх до розв'язання наукових проблем; поглиблення

знань у певному науковому напрямі, виконання курсових і дипломних проектів, підготовки наукових публікацій тощо.

У змісті діяльності вищого навчального закладу основним має стати формування інноваційного освітньо-виховного середовища, яке передбачає інтеграцію у світовий освітній простір; комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів; оволодіння інноваційними й експериментальними видами діяльності.

Л. Ю. Сімоненко

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

РЕАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІЙ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Серед засобів, необхідних для забезпечення ефективної реалізації процесу підготовки спеціалістів у вищих закладах освіти, особливе значення відведено науково обґрунтованому, раціонально спланованому контролю сформованості професійної компетентності студентів.

На основі аналізу наукових досліджень ми визначаємо контроль сформованості методичної компетентності майбутніх філологів як навчально-пізнавальну дію, що є обов'язковим складником навчально-виховного процесу й полягає у визначенні дієвості та ефективності організації процесу формування методичної компетентності, з'ясуванні рівня засвоєння програмного матеріалу з фахових дисциплін і володіння методичними вміннями й навичками. Проте перевірка сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх філологів повинна свідчити не лише про правильність або неправильність організації процесу навчання, але й відслідковувати кожен етап цього процесу, а саме: чи відповідають використані форми, методи, прийоми та засоби навчання кінцевому результату або певному етапу навчання.

Правильно організований контроль дозволяє викладачеві оцінити рівень професійно необхідних знань, умінь і навичок студентів, активізувати їхню самостійну роботу, скорегувати процес навчання, обираючи найбільш адекватні його меті форми, методи та прийоми, визначити власні недоліки в педагогічній діяльності.

Основна мета контролю, як слушно зауважує В. Дороз, полягає у виявленні рівня засвоєння студентами знань теорії методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах, розумінні важливості теорії для планування та проведення навчально-виховної роботи в загальноосвітніх закладах і обсягу вмінь поєднувати набуті знання для вирішення практичних завдань навчання української мови, а його завдання – визначити рівень

теоретичної, методичної підготовки студентів: глибини та міцності теоретичних знань, володіння термінологією, здатності творчо використовувати знання для вирішення конкретних методичних завдань, володіння основними професійно-методичними вміннями (гностичними, комунікативно-навчальними, конструктивно-планувальними, організаційними тощо).

Сформульована мета пов'язана, передусім, із визначенням якості засвоєння студентами навчального матеріалу, навчанням їх прийомів взаємоконтролю й самоконтролю, вихованням ініціативності й відповідальності за виконану роботу. Якщо цілі контролю сформованості методичної компетентності успішно реалізовані, то можна вважати, що контроль виконав певні педагогічні функції.

Науковці не одностайні у визначенні функцій педагогічного контролю. Так, Н. Буханевич основними функціями перевірки й оцінювання навчальних досягнень вважає *діагностичну, коригувальну, прогностичну, навчальну, розвивальну, виховну, стимулювально-мотиваційну*.

А. Алексюк і Ю. Бабанський виокремлюють такі функції контролю: *освітня, діагностична, виховна, чи функція стимулювання; вимірювальна та оцінна; розвивальна; прогностично-методична, чи керівна*.

Серед низки функцій контролю, теоретично обґрунтованих у психолого-педагогічній літературі, особливе значення, на думку В. Бочарнікової, мають *навчальна, стимулювальна та контролююча*, реалізація яких дозволяє обрати оптимальні шляхи організації навчання, створити умови для продуктивного контролю за рівнем знань, умінь і навичок студентів.

Т. Турком вважає, що педагогічний контроль виконує такі функції: *навчальну (освітню), діагностично-коригувальну, оцінювальну, стимулюючу, розвивальну, виховну і прогностично-методичну*, що стосується й викладача (який отримує досить точну інформацію про ефективність своєї діяльності), і студентів, оскільки вибір оптимальної методики навчання, удосконалення методів навчання, може суттєво вплинути на кінцевий результат – якість професійної підготовки випускника ВНЗ.

На думку А. Єсаулова, контроль реалізує *контролюючу, стимулюючу, навчальну, виховуючу, розвиваючу, перевіряючу, активізуючу, закріплюючу, повторюючу, коректуючу, оптимізуючу, караючу, оцінюючу, залякуючу, констатуючу, комунікативну, діагностичну, дисциплінуючу, керуючу* функції.

У деяких дослідженнях, крім зазначених функцій, виділяють ще функцію зворотного зв'язку (С. Хольченко), зауважуючи, що «лише

постійно маючи інформацію про те, як «поводить» себе, як реагує клас або група на вплив того, хто (що) навчає (учитель, викладач, технічні й електронні засоби навчання тощо), можна надійно йти вперед шляхом оволодіння знаннями, вміннями й навичками».

Ми беремо до уваги всі класифікації функцій контролю. Проте, на нашу думку, контроль сформованості методичної компетентності майбутніх філологів передбачає здійснення таких функцій:

навчально-розвивальної, що реалізується під час застосування різних форм контролю (тести, усне опитування, екзамен, контрольна робота тощо) з метою повторення, закріплення набутих знань, умінь і навичок, їх усвідомлення, уточнення, доповнення. До того ж, контроль навчає студентів раціонально планувати навчальний час, вимагає активізації уваги, пам'яті, мислення, уяви, умінь і навичок аналізувати, порівнювати, зіставляти й узагальнювати набуті знання з професійно орієнтованих дисциплін;

діагностично-корегувальної, суть якої полягає в отриманні інформації про помилки й прогалини в знаннях і вміннях студентів, визначенні причин їх виникнення, усуненні самотійно або за допомогою викладача. Результати діагностичних перевірок дають змогу викладачеві скорегувати процес формування методичної компетентності;

методично-прогностичної, мета якої – отримати найбільш достовірну інформацію про результативність процесу формування методичної компетентності, спрогнозувати напрями подальшої роботи, обрати найбільш ефективні форми, методи, прийоми та засоби не лише навчання, але й контролю. Водночас реалізація цієї функції дозволяє й викладачеві проаналізувати власну педагогічну діяльність, визначити шляхи її вдосконалення;

оцінювально-стимулювальної, що полягає у визначенні показників контролю сформованості методичної компетентності, а це, у свою чергу, стане підставою для аналізу процесу навчання. Крім того, результати оцінювання діяльності студентів можуть бути стимулом для вдосконалення їхніх професійних умінь і навичок.

Отже, знання та врахування функцій контролю сформованості методичної компетентності студентів – майбутніх філологів дають викладачеві вищого навчального закладу змогу дидактично обґрунтовано й методично доцільно здійснювати професійну підготовку.

ЗМІЦНЕННЯ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «ШВЕЙНЕ ВИРОБНИЦТВО» У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ФІТНЕС ТЕХНОЛОГІЙ

Здоров'я майбутнього фахівця розглядається сьогодні як головна складова людського капіталу, важливий ресурс особистісного та професійного зростання. На зниження рухової активності й погіршення стану здоров'я студентів напряму підготовки «Швейне виробництво» впливає комплекс несприятливих чинників: шум, вібрація, вплив шкідливих хімічних речовин, пил, а також незручність робочої пози (сидяча робота). А це, у свою чергу, призводить до появи різних функціональних відхилень, таких, як порушення осанки, розвиток серцево-судинних захворювань, діабету, надлишкової ваги, ожиріння. Актуальність цієї проблеми обумовлюється також ускладненням сучасної професії та зростаючими вимогами до фізичної підготовленості студентів на етапі опанування професією й адаптації до комплексу виробничих умов. Важлива роль у вирішенні цієї проблеми належить заняттям з фізичної культури. Таким чином, для зміцнення фізичного здоров'я молоді та підготовки освічених фахівців напряму підготовки «Швейне виробництво», здатних плідно працювати в нових соціально-економічних умовах, неможлива без використання здоров'язберігаючих технологій.

Вивчення й аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що проблеми збереження та формування здоров'я молоді постійно перебувають у центрі уваги науковців, а саме: збереження здоров'я, формування здорового способу життя дітей і підлітків.

Різним аспектам формування здорового способу життя й здоров'я, валеологічному вихованню дітей і молоді присвятили дослідження О. Жабокрицька, М. Зубалій, В. Оржеховська, С. Свириденко, В. Язловецький.

Питання впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес навчальних закладах висвітлювалося в дослідженнях багатьох науковців: О. Аксьонова, С. Грімблат, Н. Денисенко, О. Дубогай.

Отже, з метою зміцнення здоров'я фахівця напряму підготовки «Швейне виробництво», а також ураховуючи позитивний досвід науковців, вважаємо за доцільне використовувати здоров'язбережувальні технології в

навчально-виховний процес Криворізьського Міжрегіонального Центру професійної перепідготовки звільнених у запас військовослужбовців.

Поняття «здоров'язбережувальні технології» об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів. Як зазначає О. Н. Московченко, здоров'язбережувальні технології – це сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я індивіда; на основі оцінки параметрів здоров'я підібрати адекватне тренувальне навантаження, що дозволяє підвищити функціональні можливості організму з метою переходу його на новий рівень функціонування для збереження та зміцнення творчого потенціалу, підвищення рівня працездатності й соціальної активності, вирішення завдань спортивної підготовленості [3, 21].

За визначенням М. Смірнова, здоров'язбережувальні технології – це комплексна, побудована на єдиній методологічній основі система організаційних і психолого-педагогічних прийомів, методів, технологій, спрямованих на збереження, охорону й укріплення здоров'я учнів, формування в них культури здоров'я, а також на піклування про здоров'я педагогів [4, 67].

Виходячи з аналізу напрацювань науковців, можна говорити про те, що здоров'язбережувальні технології – це комплексна, побудована на єдиній методологічній основі система засобів, методів і прийомів, які створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці учнів у навчальному закладі та ті, що вирішують завдання раціональної організації навчально-виховного процесу.

Серед різноманіття здоров'язберігаючих технологій О. Ващенко та С. Свириденко [2, 1–6], виокремлюють такі їх типи: **здоров'язбережувальні** – технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних норм), відповідність навчального й фізичного навантажень можливостям дитини; **оздоровчі** – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія; **технології навчання здоров'ю** – гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання. Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем

до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти; **виховання культури здоров'я** – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Серед існуючих здоров'язбережувальних технологій, на нашу думку, важливе значення для зміцнення й збереження фізичного здоров'я студентів мають фітнес програми, головна мета та завдання яких, полягають у підвищенні життєвого тону, зростанні загальної та спеціальної працездатності, вихованні фізичних якостей, прискоренні закріплення рухливих навичок, покращенні техніки рухів і стимулюванні рухової активності, формуванні постави, завдяки використанню на заняттях функціональної музики, що є невід'ємними показниками успішності процесу зміцнення та збереження здоров'я.

До фітнес програм відносяться: аеробіка, степ аеробіка, фітбол-аеробіка, стретчинг, пілатес, шейпінг, фітнес-йога, але найбільшого поширення серед наведених фітнес-програм, набули програми, засновані на використанні видів рухової активності аеробної спрямованості.

Аеробіка – система вправ, направлених на розвиток аеробних можливостей енергозабезпечення рухової активності (Купер, 1989). Аеробіка – один із напрямів фізкультурно-оздоровчих фітнес-програм, побудованих на основі різних гімнастичних вправ. Використання аеробіки на занятті з фізичної культури уможливорює розвиток резервної потужності серця студентів, розвиток сили основних груп м'язів, а виконання аеробних вправ тривалістю до 40 хвилин сприяють розвитку витривалості. Загалом, систематичні заняття аеробікою сприяють нормалізації діяльності серцево-судинної та дихальної систем організму студентів, що, у свою чергу, значною мірою забезпечує гарне самопочуття, розвиває рухові якості, підвищує працездатність, виховує красу і легкість рухів і сприяє зміцненню здоров'я студентів.

Висновок. Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що зміцнення фізичного здоров'я студентів напряму підготовки «Швейне виробництво» можливе, завдяки впровадженню й використанню здоров'язбережувальних технологій на заняттях фізичною культурою, а саме фітнес програми – аеробіка, що сприятиме зростанню загальної та спеціальної працездатності студентів, вихованню їх фізичних якостей, прискоренню закріплення рухливих навичок, покращенню техніки рухів і

стимулюванню рухової активності, що є невід'ємними показниками успішності процесу зміцнення та збереження здоров'я студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемович О. І. Вплив різних видів фізкультурно – спортивних занять на рівень фізичного здоров'я підлітків / О. І. Артемович // Зб. наук. статей з галузі фіз. культури і спорту. – № 1. – С. 178–183.
2. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1–6.
3. Московченко О. Н. Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий) : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / О. Н. Московченко. – Москва, 2008. – 62 с.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

Т. С. Слухай

Національний медичний університет імені О. О. Богомольця

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «МЕДИЧНА ІНФОРМАТИКА» НА БАЗІ ПОРТФОЛІО

Самостійна робота (СР) відіграє важливу роль у підготовці фахівців будь-якої галузі, у тому числі й майбутніх лікарів. Проблема науково-обґрунтованої організації самостійної роботи студентів-медиків є вкрай важливою, адже її можна розглядати як основу безперервного професійного розвитку фахівця. Разом із тим необхідно зазначити, що нині спостерігається тенденція до збільшення частки самостійної роботи студентів-медиків з одночасним зменшенням аудиторного навантаження. Це вимагає впровадження якісно нових і активних методів організації самостійної роботи, орієнтованої на дослідницьку діяльність як форму реалізації продуктивної праці студентів, адже результативність самостійної роботи значною мірою залежить від технології її організації. Саме тому актуальною є проблема ефективної організації та розробки дієвих методик оцінювання самостійної роботи студентів-медиків.

Правильно розроблені та застосовані методики оцінювання СР сприяють підвищенню ефективності навчання, адже навчання й оцінювання тісно пов'язані між собою. Відомо, що навчання й оцінювання потребують чіткої конкретизації навчальних результатів, яких мають досягти студенти, а якісно розроблена методика оцінювання СР тісно пов'язана з характеристиками ефективного навчання.

Сучасні науково-педагогічні дослідження присвячені аналізу методики оцінювання самостійної роботи студентів на базі портфоліо. Портфоліо в перекладі з англійської мови – «папка, справа, посада»; з італійської – «папка з документами», «папка спеціаліста»; з французької – «викладати», «формулювати», «нести», а також «аркуш», «сторінка» або «досьє», «зібрання досягнень».

Під «портфоліо» студента з навчальної дисципліни, як правило, розуміють збірку матеріалів, що ілюструють особисті досягнення студента відповідно до навчальних цілей із дисципліни.

Цінність портфоліо для оцінювання СР студента полягає в розмаїтті видів зібраних даних, які становлять основу для винесення суджень про рівень виконання студентом СР. При цьому студенти відіграють активну роль у змістовому наповненні та веденні портфоліо.

Над створенням портфоліо студенти-медики працюють протягом вивчення дисципліни «Медична інформатика». Змістове наповнення портфоліо відбувається в чотири етапи.

На I етапі студенти вибирають тему проекту, визначають її актуальність та мету, визначають джерела даних, збирають дані. Зокрема, змістове наповнення I етапу може містити копії наукових статей; систематичні огляди; результати наукових досліджень у певній галузі; результати власних досліджень; гіперпосилання й веб-ресурси тощо.

II етап передбачає систематизацію та структурування даних, вибір методу обробки даних, здійснення обробки даних. Змістовим наповненням II етапу можуть бути систематизовані, узагальнені, формалізовані (за потреби) зібрані на попередньому етапі дані та результати їхньої обробки (діаграми, графіки, математичні моделі тощо).

III етап – це представлення результатів обробки даних у вигляді презентації, публікації чи веб-сайту.

На IV етапі студенти здійснюють самооцінку. Вони описують сильні й слабкі сторони виконаного проекту.

Оцінка за портфоліо студента виражається в балах, які сумуються з балами, отриманими студентом за поточну навчальну діяльність. Так, студент має змогу отримати за I і II етапи створення портфоліо від 2 до 12 балів, а за III і IV етапи – від 2 до 21 бала.

ЛІТЕРАТУРА

1. Формування дослідницьких навичок студентів у процесі вивчення дисципліни «Медична інформатика»: методичні рекомендації до організації самостійної роботи студентів / [Авт. І. Є. Булах, Л. П. Войтенко, Т. С. Слухай]. – К. : Вид-во НМУ імені О. О. Богомольця, 2012. – 16 с.

2. Романенко Ю. А. Теоретико-методичні основи технології портфоліо студента [Електронний ресурс] / Ю. А. Романенко // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. – 2013. – Режим доступу : <http://conferences.neasmo.org.ua/node/1141>.

3. Ярошенко О. Г. Контроль та оцінювання якості самостійної навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчання [Електронний ресурс] / О. Г. Ярошенко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України – 2009. – № 2. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2009_2/09yogson.pdf.

4. Intel® Навчання для майбутнього : посібник / [Авт. адап. до укр. видан. Н. В. Морзе, Н. П. Дементієвська]. – К. : Вид-во «Нора-прінт», 2005. – 416 с.

5. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : навч. посіб. / Н. В. Морзе ; [за ред. М. І. Жалдака]. – К. : Навч. кн., 2003. – 253 с.

Г. А. Умерова

РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет»

МЕСТО И РОЛЬ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Подготовка компетентного специалиста является одной из важнейших задач современного образования. Анализ литературы показывает популярность исследований профессиональной компетентности будущих специалистов различных направлений. Так вопросы повышения профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов и отдельных её составляющих рассматривались в научных трудах многих зарубежных и отечественных учёных: Э. Ф. Зеер, Е. Э. Коваленко, Л. З. Тархан, Л. Ю. Усеинова, Э. Р. Шарипова и др. Говоря об аналитической компетентности будущих специалистов, необходимо отметить научные труды – И. А. Абрамовой и Н. А. Зинчук, а так же научные публикации Л. П. Половенко, Т. В. Волковой (информационно-аналитическая компетентность будущего инженера-педагога в отрасли компьютерных технологий), О. П. Максимовой и др. Проведя анализ литературы, можно сделать вывод, что аналитическая компетентность будущих инженеров-педагогов швейного профиля детально ранее не была изучена. Соответственно возникает необходимость определить её место и роль в структуре профессиональной компетентности будущих специалистов данного направления.

Трактовка понятий профессиональной и аналитической компетентностей ведётся многими учёными. Так, достаточно ёмкое понятие профессиональной компетентности изложено в публикация И. А. Зимней – «профессиональные компетентности формируются для и проявляется в профессиональной деятельности человека» [3, 27]. А это значит, что именно

вид профессиональной деятельности будет характеризовать содержание профессиональной компетентности. Соответственно профессиональная компетентность инженера-педагога – это качественная характеристика степени овладения педагогом профессиональной деятельностью, обусловленная глубоким знанием свойств преобразуемых предметов труда, свободным владением средствами производства и обучения, способность осуществлять сложные культурособразные виды действий [4, 146]. Содержание профессиональной компетентности инженера-педагога раскрыто Л. З. Тархан с помощью десяти его составляющих: социально-психолого-педагогическая, дидактическая, специальная, методическая, информационная, управленческая, научно-исследовательская, общекультурная, коммуникативная и рефлексивная компетентности. В данном перечне отсутствует аналитическая компетентность, как одна из составляющих профессиональной компетентности.

Как ранее нами было опубликовано, под аналитической компетентностью будущего инженера-педагога мы понимаем интегральную характеристику личности будущего специалиста, которая направлена на: умение анализировать информацию в целях её использования в учебной и профессиональной деятельности; решение учебных и профессиональных вопросов методом анализа в условиях неполной информированности; умение анализировать собственную учебную и профессиональную деятельность, в целях повышения её эффективности; понимание и осознание изучаемого вопроса в процессе обучения и профессиональной деятельности через аналитическую деятельность.

Анализ исследований по вопросам формирования и развития аналитической и информационно-аналитической компетентностей показал следующие результаты определения их места в структуре профессиональной компетентности специалистов различных профилей подготовки. Так, И. А. Абрамова в диссертационной работе, выделяет аналитическую компетентность в структуре профессиональной, поясняя при этом, что «... аналитическая компетентность как бы пронизывает все остальные виды профессиональных компетентностей. ... Проявление отдельных компонентов аналитической компетентности в других видах профессиональных компетентностей не исключало факта существования этого вида компетентности, но затрудняло выделение её в самостоятельный вид» [1, 50–51]. Аналогичным образом описывает, но уже информационно-аналитическую компетентность, Е. С. Гайдамак, которая отмечает, что данный вид компетентности «... пронизывает все другие виды компетентности в составе профессиональной (в силу

фундаментальности понятий «информация» и «анализ») и является условием их совершенствования ...» [2, 36].

Далее, проведя анализ содержания каждой составляющей профессиональной компетентности инженера-педагога, определили роль аналитической компетентности в её структуре, проявляющаяся через аналитические компетенции (табл. 1).

Таблица 1

Определение роли аналитических компетенций в составляющих профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов

Составляющие профессиональной компетентности	Аналитическая деятельность может заключаться:
1	2
Социально-психолого-педагогическая компетентность	- в анализе собственной педагогической деятельности; - в анализе результатов обучения и воспитания; - в анализе сложившихся педагогических ситуаций; - в анализе сформированных отношений (или взаимоотношений) в коллективе, а также между обучающимися, для устранения проблемных ситуаций и т. д.
Дидактическая компетентность	- в анализе результатов обучения связанных с эффективностью выбора поставленных целей, задач, методов, средств и приёмов обучения
Специальная компетентность	- в анализе возможных вариантов решений производственных задач и выбор наиболее оптимального решения с учётом ресурсо- и материальносберегающего подхода; - экономический и экологический анализы использования новых технологий и их влияние на качество выполняемой работы; - в анализе эффективности выбранных вариантов проектных решений в производственных процессах
Методическая компетентность	- в анализе эффективности выбора методов обучения и их влияние на результаты усвоения знаний и умений
Информационная компетентность	- в анализе и синтезе профессиональной информации, для критического его осмысления и грамотного использования
Управленческая компетентность	- в анализе эффективности выбранных методов и способов управления собственной деятельностью и деятельностью обучающихся, а также в анализе эффективности и целесообразности выбора средств педагогического воздействия и взаимодействия; - в анализе результатов собственной управленческой деятельностью (выявление и исправление ошибок)
Научно-исследовательская компетентность	- в анализе и синтезе имеющейся научно-профессиональной информации; - в анализе эффективности внедрения или использования «новых знаний» в образовательно-профессиональную деятельность
Общекультурная компетентность	- в самоанализе о взаимодействии с окружающими людьми (руководством, коллегами, студентами)
Коммуникативная компетентность	

Рефлексивная компетентность	- в анализе собственной деятельности и эффективности выбранного пути развития; - в анализе сформированности и выбранных путей развития профессионально важных качеств личности; - в анализе эффективности распределения и использования личного времени, для достижения поставленных целей
-----------------------------	--

Соответственно на основе выполненного анализа мы соглашаемся с мнением исследователей, в том, что действительно отдельные элементы аналитической компетентности входят в состав каждой составляющей профессиональной компетентности посредством аналитических компетенций.

Обобщая вышеизложенное можно отметить, что аналитическая деятельность присутствует в каждой составляющей профессиональной компетентности инженера-педагога. Более того, следует отметить, что без аналитической деятельности, без осознанности её необходимости, составляющие профессиональной компетентности, не смогут гармонично и полноценно развиваться. Это даёт возможность выделить отдельную составляющую профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов – аналитическую компетентность. Соответственно перспективой дальнейших исследований в данной области будут заключаться в поиске оптимальной методики формирования аналитической компетентности при подготовке будущих инженеров-педагогов швейного профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И. А. Формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе средств и методов информатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Иванна Андреевна Абрамова. – Москва : РГБ, 2007. – 179 с.
2. Гайдамак Е. С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Сергеевна Гайдамак. – Омск : РГБ, 2006. – 214 с.
3. Зимняя А. И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : труды методического семинара [авторская версия] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Тархан Л. 3. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь : «Крымчупедгиз», 2008. – 424 с.

**ЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО – МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ З
ДИСЦИПЛІНИ «АНСАМБЛЬ (ЕСТРАДНИЙ ВОКАЛЬНИЙ)»
У СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

У доповіді обґрунтовується місце, значення й роль курсу «Оркестровий клас, ансамбль (естрадний, вокальний)», який викладається відповідно до авторського навчально-методичного комплексу в студентів напряму 6.020204 Музичне мистецтво (Учитель музики та керівник шкільного естрадного колективу (спеціалізація – «Естрада») денної форми навчання.

У будь-якій художній діяльності формування й розвиток особистості проходить швидшими темпами, тому що мистецтво (і, зокрема, естрадне вокальне мистецтво) активізує й задіює велику кількість різних сфер людини (студента й педагога), спонукує його до творчості, що також вимагає постійного розвитку від особистості, яка взаємодіє з мистецтвом. Активізуються пам'ять, увага, уява, певні емоції тощо. Сучасні вимоги до навчального-виховного процесу у ВНЗ спонукають до розробки не лише робочої програми з курсу, а навчально-методичного комплексу до дисципліни. Тому автором були розроблені робочі навчальні програми й навчально-методичні комплекси для спеціальності «Музичне мистецтво» (спеціалізація – «Керівник шкільного естрадного колективу») «Естрадний спів (вокал)», «Естрадний вокальний ансамбль», «Методика викладання естрадного співу», «Методика роботи зі шкільним естрадним колективом», «Педагогічна практика», «Студійна практика», спецкурс «Основи звукорежисури», у яких реалізований теоретичний і практичний досвід у сфері виховання особистості засобами естрадного вокального мистецтва.

Загальний зміст навчально-методичного комплексу «Оркестровий клас, ансамбль (естрадний, вокальний)»:

1. Загальна програма навчальної дисципліни.
2. Робоча навчальна програма дисципліни.
3. Інструктивно-методичні матеріали для індивідуальних занять і критерії оцінювання до них.
4. Інструктивно-методичні матеріали й завдання для самостійної роботи.
5. Засоби поточної (модульної) діагностики з критеріями оцінювання.
6. Завдання для підсумкового контролю.

Навчально-методичний комплекс також містить у собі таблиці розподілу годин на аудиторну й самостійну роботу студентів у межах теми, модуля, кредиту, рекомендації з розподілу балів, одержуваних студентами за

різні види робіт у межах тем, шкали оцінювання досягнень студентів (національна й ECTS), орієнтовний перелік художньо-педагогічного репертуару до кожного модуля, а також перелік базової та допоміжної рекомендованої літератури до курсу (у т.ч. з посиланнями на джерела в Internet) і посилання на корисні для студентів і педагогів інформаційні ресурси.

Метою викладання даної навчальної дисципліни є підготовка педагогів – керівників ансамблю й хору, які володіють навичками сумісного співу до якісного концертного виконання музичних творів, а також методикою їх розучування й розкриття ідейно-художнього змісту та виявлення стилістичних особливостей, а також озброєння їх основними особливостями функціонування голосового апарату співаків у ансамблі, формування необхідних ансамблевих вокальних навичок і вмінь майбутніх педагогів-музикантів.

Основні завдання курсу умовно можна об'єднати у три групи: теоретичні (формування професійних компетенцій студентів – майбутніх вчителів музики; усвідомлення основних положень курсу, формування світогляду компетентного педагога; систематизація знань щодо формування вокальних навичок); практичні (оволодіння навчально-методичними навичками щодо естрадного співу (вокалу); розвиток самостійності у вокально-методичній і виконавській роботі; формування в майбутніх педагогів знань, умінь і навичок, необхідних для самостійного аналізу навчального процесу, дослідження різноманітних методичних проблем і психолого-педагогічних ситуацій, розвиток здатності до постійної самоосвіти) та методичні (методика роботи над нотним текстом партитури; розвитку почуття ансамблю; досягнення творчої єдності в процесі сумісного виконання музичних творів).

Студенти після вивчення курсу мають знати: елементарні основи ансамблевого співу; критерії звучання ансамблевої партії; організаційно-виховні принципи роботи ансамблю; особливості художнього творення в процесі репетиційної роботи ансамблю та в концертних виступах. Уміти: використовувати в ансамблевому співі різні види звуковедення (*legato*, *non legato*, *staccato*); виконувати ансамблеві твори з різними фактурами викладення (гомофонно-гармонічними, гармонічними, поліфонічними); вивчати та виконувати твори для однорідного й мішаного складу ансамблю, 3^х та 4^х-голосного складу співаків. Оволодіти: навичками аналізу звучання естрадних творів; уміннями чистого інтонування; динамічного й темпоритмічного руху в процесі виконання сучасної естрадної та джазової музики; навичками роботи зі звукопідсилюючою апаратурою для виконавця вокального ансамблю.

Програма курсу, зокрема, містить основи особливостей окремих вокально-педагогічних шкіл, закономірностей вокальної педагогіки, методів і прийомів розширення співацького діапазону, вокально-технічної виразності. Також увага звертається на вміння працювати під час співу з мікрофоном, вміння координувати баланс між голосом і супроводом.

Спираючись на наукові дані про функції голосового апарату, така навчальна дисципліна як «Оркестровий клас, ансамбль (естрадний вокальний)» має: формувати розуміння механізмів співацького процесу, критерії якості співу й співацької майстерності, розвивати активний вокальний слух, формувати й удосконалювати вокально-технічні та виконавські навички, домагатися свідомого володіння голосом, розуміння естрадної етики й виконавської культури, а також використання можливостей звукопідсилюючої апаратури.

Співочий процес разом із його складовими елементами – це складний систематичний, послідовний і довготривалий процес, який проходить безпосередньо на заняттях із викладачем естрадного вокалу, а також містить у собі й самостійну роботу студентів над удосконаленням свого голосу.

Курс «Оркестровий клас, ансамбль (естрадний вокальний)» є однією з головних складових у комплексному професійному формуванні творчої особистості й музичному становленні майбутнього фахівця та тісно пов'язаний у педагогічному процесі з профільюючими предметами й дисциплінами.

Матеріалом курсу є педагогічний і концертний репертуар, що містить у собі різноманітний естрадний вокальний репертуар, який охоплює якомога більше стилів і напрямів естрадної музики, народні пісні в сучасній естрадній чи джазовій обробці, а також романси та класичні арії в сучасних обробках.

Важливе значення має виховання в студентів вимогливості до себе, цілеспрямованості, творчої активності й ініціативності. Дуже важливо виховати в студентів навички самостійної роботи над удосконаленням своєї професійної майстерності.

Репертуар підбирається з урахуванням вокальної та художньо-виконавської підготовки студента. Він має бути завжди доступним у вокально-технічному й музично-художньому планах, корисним для розвитку голосу, культури й виконавської майстерності на певному етапі.

Досвід роботи автора дозволяє формулювати певні висновки щодо значення естрадного вокального мистецтва для молоді та робити певні припущення щодо підвищення його популярності й у майбутньому, тому й виховна роль за умови правильного відбору зразків, імовірно, буде лише зростати. Мистецтво сучасної естради активно сприяє залученню молоді

до безпосередньої діяльності, перетворенню зі споживача мистецтва на творця, що буде індивідуально-зацікавлений у результатах і самому процесі навчання, зокрема в галузі музичної освіти. Багаторічний досвід автора свідчить також про широкі можливості виховання студентів у процесі вивчення курсу «Оркестровий клас, ансамбль (естрадний, вокальний)» за авторським навчально-методичним комплексом і розвитку їх особистісних якостей паралельно з навчанням і вихованням. Положення про виховання сучасної молоді засобами естрадного вокального мистецтва як одна з основ цілісного формування особистості шляхом вивчення курсу «Оркестровий клас, ансамбль (естрадний, вокальний)» відповідно до запропонованого авторського навчально-методичного комплексу доведено практичною діяльністю, тому перспективним вважаємо подальше дослідження професійно-педагогічних можливостей естрадного вокального мистецтва для виховання й становлення гармонійно розвиненої особистості студента – майбутнього педагога у сфері музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В. Г. Постановка голосу / В. Г. Антонюк. – К. : Вища школа, 2000. – 212 с.
2. Голубєв П. В. Поради молодим педагогам-вокалістам / П. В. Голубєв. – К. : Музична Україна, 1983. – 80 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 378 с.
4. Дрожжина Н. В. К проблеме сочетания эстрадного вокала с хореографией и пластикой / Н. В. Дрожжина // Проблемы взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти : зб. наук. праць. – Вип. II. – Харків : Стиль-Іздат, 2003. – С. 107–114.
5. Музична естрада. Словник / Укладач В. М. Откидач. – Х. : Видавець І. В. Якубенко, 2004. – 445 с.

Н. В. Шеверун

Институт педагогики НАПН Украины

КВАЛИФИЦИРОВАННОЕ УЧИТЕЛЬСТВО КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ГЕРМАНИИ

Первое десятилетие XXI ст. характеризуется усиленным вниманием к вопросам модернизации сферы образования. Обновление сектора общего среднего образования и улучшение его качества стало первоочередным стратегическим направлением развития национальной системы образования Украины и сегодня направлено на достижение уровня лучших мировых стандартов. Квалифицированное учительство является важным механизмом обеспечения качества общего среднего образования. Это, в свою очередь, предопределяет необходимость постоянного повышения квалификации, профессиональной мобильности, компаративного исследования проблемы профес-

сиональной подготовки высококвалифицированных специалистов. В этом тексте актуализируется потребность изучения опыта организации педагогического образования, накопленного ведущими зарубежными странами.

В Германии, как и в других европейских странах, качество сферы образования всегда было связано с перспективами развития цивилизации и рефлексией социально-общественных изменений. Исследованию проблемы качества общего среднего образования посвящены наработки многих немецких ученых : К. Арнольд (K. Arnold), Х. Бамбах (H. Bambach), С. Бойтель (S. Beutel), Ф. Винтер (F. Winter), В. Захер (W. Sacher) и др., которые отмечают, что одной из важных составляющих обеспечения качества общего среднего образования являются высококвалифицированные педагогические кадры, которым отводится значительная роль в осуществлении учебно-воспитательного процесса.

На современном этапе во всех землях Германии происходит реформирование процесса подготовки учителей для всех типов школ, во время которого особенное внимание обращается на такие мероприятия: более широкая практическая ориентация учебного процесса во время подготовки учителей; интенсификация отношений между теоретическим и практическим этапом обучения; особенная значимость адаптивного периода для молодых преподавателей; мероприятия по повышению уровня педагогической практики путем ввода диагностики на проверку уровня методической компетентности.

В декабре 2004 года Постоянной конференцией министров образования и культуры были приняты стандарты подготовки учителей (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften). Анализ официальных компетенций и стандартов в подготовке учителя дает возможность отметить реализацию новой коммуникативной методологической основы теоретико-практической профессиональной подготовки будущего учителя Германии в аспекте педагогического общения и определить критерии профессионализма учителя. Интегральный критерий рассматривает теоретико-практическую подготовку как процесс и результат готовности выполнять функции учителя на основе принятых стандартов компетенций. К личным критериям учителя-европейца также относятся высокий уровень владения социальной и профессиональной коммуникацией, отсутствие агрессивности, способность к компромиссу и взаимодействию с учениками, объективное оценивание и диагностика результатов обучения и воспитания каждого ученика.

В октябре 2008 года Постоянная конференция приняла общие требования относительно организации и содержания подготовки учителей, которые применяются во всех землях (Ländergemeinsame inhaltliche

Anforderungen für die Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken in Lehrerbildung). В сочетании со стандартами для подготовки учителей, они служат основой для аккредитации и регулярного оценивания учебных курсов, которые предлагаются с целью профессионального роста учителей. Все земли Германии сосредоточивают значительное внимание на повышение квалификации учителей в течение их профессиональной деятельности с целью улучшения качества их работы. Поэтому все преподаватели имеют доступ к непрерывному профессиональному развитию, которое осуществляется на основе посещения ими курсов при министерствах образования или связанных с ними учреждениях. На государственном уровне разрабатывается система мероприятий, направленных не только на обучение студентов в высших учебных заведениях, но и на их дальнейшее образование: референдарият (работа выпускника высшего учебного заведения под руководством опытного учителя), регулярное повышение квалификации, которая предоставляет право говорить о непрерывном образовании учителей. При этом отметим, что выпускники высших учебных заведений не получают дипломов непосредственно после окончания университета. На протяжении двух лет они являются учителями-практикантами, что предусматривает проведение уроков по предмету, участие в занятиях после работы, которые проводятся советником по предмету (в отечественной школе это методист) для молодых специалистов дважды в неделю. В случае успешного прохождения референдарията выпускники высших учебных заведений получают диплом установленного образца о высшем образовании и могут работать в школе в качестве учителя.

В педагогических, технических, художественных академиях, университетах, высших технических, педагогических, теологических и художественных школах существуют определенные особенности в подготовке специалистов, что позволяет дифференцировать квалификацию немецких учителей. Академии и университеты в своей деятельности больше ориентированы на теорию и научную работу. Педагогические высшие школы больше внимания уделяют прикладным исследованиям, изучению методики, дидактики, психологии, проведению школьной практики. Принцип культурной автономии земель, децентрализация образования в Германии также наложили определенный отпечаток на особенности обучения учителей в высших учебных заведениях и подготовку будущих специалистов. Прежде всего, это касается формы проведения вступительных экзаменов в вуз, количество дисциплин, которые изучаются студентами, прохождения практики, специализации, времени обучения. Например, преподавать немецкий, латинский, английский, французский языки, математику,

искусство в гимназии могут только учителя, которые прошли подготовку именно по такому университетскому курсу. Учителя с так называемым «полным» образованием принадлежат к наиболее высокооплачиваемой категории педагогических кадров. Специальность учителя для интегрированной, основной, реальной и начальной школ так же можно получить в немецком высшем учебном заведении. Время обучения составляет в среднем на 2–3 семестра меньше, чем для подготовки учителя гимназии (в зависимости от федеральной земли).

Проблема подготовки и постоянного повышения квалификации немецких учителей приобретает в настоящее время новый формат. В Германии существует государственная система непрерывной подготовки учительских кадров. Деятельность институтов повышения квалификации направлена на создание единого образовательного пространства Германии на основе разработки концепции непрерывного общекультурного и профессионального развития педагога, государственной стратегии и программы перспективного развития образования в стране. В своей деятельности институты повышения квалификации объединяют научно-исследовательские, учебно-методические, организационно-педагогические, координационно-управленческие и издательские функции. Отличия системы повышения квалификации немецких учителей заключаются в наличии Института модераторов (своего рода методистов, специалистов высокой квалификации, которые проводят занятия с молодыми учителями); вариативности и многоступенчатости курсов повышения квалификации учителей; медиаориентированности учебных предметов.

Курсы повышения квалификации учителей организуются в землях на центральном, региональном или местном уровне. На центральном уровне во всех землях обучение происходит в Институтах повышения квалификации, которые подчиняются Министерствам образования и культуры. Такие институты носят разные названия: Государственная академия (staatliche Akademie) или Академический институт повышения квалификации учителей (wissenschaftliches Institut für Lehrerfortbildung). На региональном уровне обучение осуществляется в Институтах повышения квалификации и их филиалах, а также средними звеньями школьного инспектората. На местном уровне обучение обеспечивается низшими звеньями школьного инспектората (Schulämter), а также на базе самих школ в форме семинаров, конференций, коллоквиумов. Повышение квалификации также доступно в виде курсов дистанционного обучения. Вообще, длительность обучения зависит от уровня организации. Так, на местном или региональном уровне обучение обычно проводится во второй половине дня или в вечернее время как

однодневная сессия или в виде серии занятий несколько раз в неделю. Однако иногда занятия могут организовываться и в течение всего дня. Обучение на центральном уровне длится минимум от двух до пяти полных дней. Вообще обучение на этом уровне может длиться до двух месяцев.

Следовательно, согласно принципу культурного суверенитета (Kulturhoheit), подготовка учителей в Германии показывает высокую степень диверсификации за уровнями и типами учебных заведений. Подготовка учителей сочетает предметное обучение, научную подготовку и тематическую дидактику, а также обеспечивает значимое соотношение теории и практики преподавания во время подготовки будущих специалистов. Значительную роль в профессиональной деятельности учителей играют курсы повышения квалификации разного уровня, которые открывают новые перспективы для их карьеры. Все это формирует основу для аккредитации и регулярного оценивания уровня профессиональной компетентности учителей и в то же время выступает в качестве важного элемента гарантии качественного развития школьного образования и процесса образования.

Małgorzata Jagodzińska

Instytut nauk Humanistycznych i Społecznych
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku (Polska)

KSZTAŁCENIE STUDENTÓW PEDAGOGIKI DO PRACY W PLACÓWKACH POMOCY SPOŁECZNEJ

W procesie kształcenia pedagogów do zawodu pracownika pomocy społecznej- pracownika socjalnego istotną rolę odgrywa kwestia wykształcenia. Poza formalną stronę związaną z udokumentowaniem wymaganych kwalifikacji ważne jest uzyskanie przez nich rzeczywistych kompetencji.⁹ System edukacyjny powinien zawierać zarówno elementy wertykalne, umożliwiające każdemu szanse zdobywania kolejnych szczebli wykształcenia, jak i horyzontalne, które działając na świadomość człowieka, pozwalają mu zrozumieć dotyczące go procesy społeczne i ich konsekwencje w kontekście indywidualnym, grupowym i społecznym. Wobec pracownika socjalnego kierowanych jest wiele oczekiwań natury etycznej, mających na celu wspomaganie ludzi dotkniętych problemami współczesnej cywilizacji. Zawód pracownika socjalnego wymaga realizacji wielu funkcji, wśród których wyróżnia się:

- diagnostyczną (rozpoznawanie potrzeb),
- planistyczną (układanie planów pomocy),

⁹ Kompetencja to: «zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających określonej organowi, zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności» – Słownik języka polskiego PWN, www.pwn.pl.

- terapeutyczną (prowadzenie poszczególnych przypadków i grup, udzielanie wsparcia emocjonalnego),
- administracyjną,
- organizacyjną (koordynacja pracy innych i własnej),
- usługowo- opiekuńczą,
- decyzyjną (podjęcie decyzji, czy dany przypadek wymaga szybkiej interwencji, wsparcia materialnego, a jeśli tak, to w jakim zakresie i formie),
- kontrolną (nadzorowanie, czy klienci przestrzegają ustalonych zasad),
- doradczo- informacyjną (doradzanie klientom, jak powinni postępować w sytuacjach kryzysowych),
- motywacyjną (przekonywanie i aktywizowanie klientów, aby podjęli określone działania).

Definicja zawodu pracownika socjalnego zmieniała się w zależności od warunków polityczno-społecznych naszego kraju. Ustawa o pomocy społecznej uchwalona dnia 29 listopada 1990r. określała pracę socjalną jako: «działalność zawodową skierowaną na pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu i odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie oraz na tworzeniu warunków sprzyjających temu celowi». Nowelizacja ustawy z dnia 16 lutego 2007 roku (zwana «dużą nowelizacją») wprowadziła kilka istotnych zmian w obowiązujących przepisach o pomocy społecznej (Dz. U. z 2007 r., nr 48, poz.320) wytyczając nowe zadania dla pracownika socjalnego. Według jej zapisu, pracownikiem socjalnym może być osoba, która spełnia jeden z wymienionych trzech warunków:

- posiada dyplom ukończenia kolegium pracowników służb społecznych,
- ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna,
- do dnia 31 grudnia 2013 roku ukończy studia wyższe o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego na jednym z kierunków: pedagogika, pedagogika specjalna, politologia, polityka społeczna, psychologia, socjologia lub nauki o rodzinie.

Profesjonalizm pracowników socjalnych jest triadą przygotowania zawodowego, kompetencji i umiejętności.¹⁰ W celu uzyskania tegoż profesjonalizmu Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 2 sierpnia 2005r. w sprawie specjalizacji w zawodzie pracownik socjalny (Dz. U. z 2005r.nr 154, poz.1289), wyznacza takie oto minimum programowe podczas szkolenia do zawodu pracownik socjalny:

- **dla I stopnia specjalizacji wyznacza się następujące moduły (§ 4):**
 1. umiejętności interpersonalne w pracy socjalnej,

¹⁰ Umiejętność, to „praktyczna znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś”.

2. wybrane zagadnienia z zakresu prawa rodzinnego, prawa karnego, prawa administracyjnego, prawa pracy oraz prawnych regulacji w zakresie zabezpieczenia społecznego, w tym ubezpieczeń społecznych i pomocy społecznej,
3. doskonalenie metod i technik pracy socjalnej z osobą, z rodziną i grupą, ze środowiskiem lokalnym,
4. metody oraz techniki tworzenia i oceny w pracy socjalnej.

- **dla II stopnia specjalizacji wyznacza się następujące moduły (§ 5.1):**

1. w zakresie przygotowania ogólnego:
 - a. system prawny i organizacyjny pomocy społecznej w wybranych państwach, w szczególności w państwach członkowskich UE,
 - b. praca w zespole – zespołowe rozwiązywanie problemów i konfliktów,
 - c. projekt socjalny – metodyka projektowania, promocja organizacji i działań socjalnych oraz metody ewaluacji,
 - d. interwencja kryzysowa – podstawy teoretyczne metody i podstawowe umiejętności jej stosowania w pracy socjalnej,
 - e. problem wypalenia zawodowego – psychologiczne i społeczne skutki oraz metody przeciwdziałania,
 - f. supervizja w pomocy społecznej – podstawy teoretyczne i modele stosowane w praktyce,
 - g. funkcje i zadania organizacji pozarządowych, ze szczególnym uwzględnieniem działających w pomocy społecznej,
 - h. pracownik socjalny jako animator środowiska lokalnego.
2. W zakresie przygotowania specjalistycznego:
 - a. interdyscyplinarna charakterystyka problemu – podstawowe wiadomości o aspektach socjologicznych, psychologicznych, medycznych i ekonomicznych,
 - b. metody pracy socjalnej z uwzględnieniem działań profilaktycznych,
 - c. instytucje i organizacje wsparcia społecznego,
 - d. projekt socjalny – przygotowanie i próba wdrożenia w trakcie specjalizacji.

Wyższe wykształcenie do pracy socjalnej jest podstawowym warunkiem do profesjonalizmu tego zawodu. Modele i programy edukacyjne kształcenia do pracy socjalnej mogą znacznie różnić się w doborze i proporcjach nauk wiodących np. na kierunkach pedagogicznych obok kształcenia interdyscyplinarnego będą dominowały przedmioty pedagogiczne: pedagogika społeczna, opiekuńcza, rodziny, porównawcza, andragogika, metody badań pedagogicznych, a na kierunkach socjologicznych, m.in.: socjologia ogólna, socjologia kultury, mikrosocjologia, makrosocjologia, metody badań socjologicznych. Koncepcja

kształcenia opiera się na ścisłym związku między wiedzą ogólną z zakresu nauk humanistycznych a wiedzą szczegółową z obszaru pracy socjalnej (wprowadzenie do problemów społecznych i pracy socjalnej, historia, teoria i praktyka pracy socjalnej, współczesne koncepcje pracy socjalnej, metody pracy socjalnej itp.) i zawodowego kształcenia praktycznego, umożliwiającego łączenie badania z działaniem (Kantowicz, 2005).

E. Kantowicz, w oparciu o dokumentację programową dla zawodu pracownika socjalnego (opracowaną przez MEN i MIPS w 1993r.) sporządziła listę szczegółowych umiejętności, które powinny charakteryzować pracownika socjalnego: umiejętności metodologiczne, związane ze stosowaniem wiedzy z zakresu prawa, menadżerskie, społeczne.

Według teorii J. H. Hollanda, idealnym kandydatem na stanowisko pracownika socjalnego jest osoba charakteryzująca się społecznym typem osobowości. Charakteryzują ją:

- umiejętności nawiązywania kontaktu z innymi ludźmi,
- zdolności interpersonalne,
- opiekuńczość, dojrzałość emocjonalna,
- umiejętność rozumienia drugiej osoby,
- zaangażowanie,
- zainteresowanie dla zagadnień społecznych.¹¹

Omawiając proces kształcenia wertykalnego umożliwiającego każdemu szanse zdobywania kolejnych szczebli wykształcenia są studia podyplomowe. Studia te należą do form kształcenia ustawicznego, które w opinii M. Głowackiej jest obowiązkiem w każdym zawodzie zorientowanym na świadczenie usług na rzecz człowieka¹². Oferta studiów podyplomowych związanych z pracą socjalną adresowane są do osób kierujących lub przygotowujących się do kierowania jednostkami organizacyjnymi pomocy społecznej, zobowiązanych do podnoszenia kwalifikacji zawodowych zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Polityki Społecznej z dnia 22 września 2004 roku w sprawie specjalizacji z zakresu organizacji pomocy społecznej oraz do wszystkich osób zainteresowanych pracą socjalną. Celem studiów jest zainteresowanie słuchaczy aktualną polityką społeczną i wskazanie na konieczność wielowymiarowego jej widzenia, zapoznanie słuchaczy z koncepcjami zmian polityki społecznej w warunkach gospodarki rynkowej. Zdaniem K. Przybyszewskiej udzielana pomoc winna udzielana być tak, aby

¹¹J. Łukasik, B. Panek: Projekt procesu rekrutacji na stanowisko pracownika socjalnego w ośrodkach pomocy społecznej w : Praca socjalna ,kwiecień-czerwiec, 2001, str.62.

¹²M.Głowacka, K.Kurowska, M. Humańska, M. Felsmann, H. Łączna. Post-graduate education of nurses. Pol. J. Environ. Stud. 2007 Vol. 16 nr 6D s. 200-203.

stymulowała do zmiany sytuacji życiowej. Pracownicy pomocy społecznej winni posiadać takie przygotowanie do pracy, aby budować system pomocy oparty nie tylko na prawach, ale i na obowiązkach.¹³

Ufam, że podobnie jak ja uważacie Państwo, iż kształcenie i kształtowanie kompetencji profesjonalnych powinno odbywać się przede wszystkim w toku kształcenia akademickiego. Szczególny nacisk należy położyć na wymagania stawiane w zakresie kształcenia czy doksztalcenia tak, aby stanowiły one wskaźnik profesjonalizmu adekwatny do wymagań społecznych. Jak kształcić?

Zdobytą wiedzę z obszarów kształcenia ogólnego, specjalistycznego i specjalnościowego należy uzupełnić o praktyki studenckie i hospitacje. Dzięki tym formom studenci zapoznają się z rzeczywistymi warunkami i sytuacjami z jakimi będą zmierzać się w życiu zawodowym.

Na podstawie osobistych doświadczeń jesteśmy świadomi, że właściwe wdrożenie do zawodu dokonuje się dopiero w trakcie regularnej pracy, a studia dają niezbędne podstawy teoretyczne i formacyjne. Dlatego też rozważane kwestie edukacyjne pracowników pomocy społecznej z perspektywy kształcenia i praktyk wciąż ewaluują tak jak otaczająca nas rzeczywistość społeczna.

Kształcenie pracowników socjalnych na poziomie wyższym wynika z naturalnych dążeń zawodu w kierunku profesji. Konsekwencją tego procesu akademizacji pracy socjalnej jest wpisanie jej do rejestru kierunków akademickich.

Małgorzata Jagodzińska, Kinga Przybyszewska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku (Polska)

KAPITAŁ LUDZKI JAKO CZYNNIK MINIMALIZUJĄCY MARGINALIZACJĘ SPOŁECZNĄ

Na współczesnym etapie rozwoju najbardziej rozwiniętych społeczeństw świata wiedza odgrywa priorytetową rolę i jest gwarantem innowacyjności, konkurencyjności i dobrobytu obywateli poszczególnych państw. Liczne badania dowodzą, że istnieje związek pomiędzy poziomem wykształcenia a statusem społeczno-ekonomicznym, prestiżem społecznym, miejscem zajmowanym w strukturze stosunków społecznych, mobilnością zawodową i życiową. Im wyższy poziom wykształcenia obywateli, tym wyższy poziom ogólnego rozwoju społecznego państw. Potwierdzają to dane zawarte w corocznych *Raportach rozwoju społecznego*. Z niewykształconej ludności rekrutują się często «ludzie wykluczeni», pozbawieni dostępu do rynku pracy w zawodach wymagających odpowiedniego wykształcenia i kwalifikacji, wykonujący niskopłatną i niepewną

¹³K. Przybyszewska, Problem bezdomności w Płocku, wyd. M. Gałczyński, Płock 2013, str.92.

pracę, którzy tworzą destrukcyjne uczestnictwo w życiu społecznym. Większość badaczy postrzega edukację jako stymulator rozwoju, mogący przeciwdziałać marginalizacji i jej niepożądanym skutkom. Edukacja wbrew pełnionym funkcjom i oczekiwaniom może jednak stanowić instrument wykluczania i utrwalania różnic, uwarunkowanych przez zróżnicowanie warunków rozwojowych w domu rodzinnym i położenie społeczne rodziców. Analiza sytuacji w oświacie pozwala stwierdzić, że w miejsce dotychczasowych mechanizmów selekcjonowania uczniów przez system szkolny wchodzi nowe, związane z koniecznością ponoszenia opłat za kształcenie i wychowanie, koniecznością długotrwałego i często kosztownego przygotowywania się do egzaminów i testów, opłacania kosztów dojazdu do szkół. Dla wielu młodych ludzi nie jest możliwa realizacja aspiracji edukacyjnych. Nie bez znaczenia dla dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej pozostaje niejednakowa atrakcyjność szkół na różnych poziomach.

Kapitał intelektualny – wiedza, doświadczenie, technologia, profesjonalne umiejętności, które dają organizacji przewagę konkurencyjną na rynku. Innymi słowy, kapitał intelektualny to wiedza, która może być zamieniona na wartość. Na kapitał intelektualny składają się cztery komponenty: kapitał ludzki, relacyjny, organizacyjny (zwany także strukturalnym) i społeczny¹⁴.

Kapitał ludzki – potencjał danego społeczeństwa, wyrażający się w wykształceniu jego członków, doświadczeniu życiowym, postawach i umiejętnościach, mogący służyć poprawie aktualnego i przyszłego dobrobytu danej społeczności¹⁵.

W oparciu o dotychczasowe doświadczenia Polski oraz innych krajów zakłada się bowiem, że odpowiednio wysoki poziom kapitału ludzkiego wydatnie zwiększa szanse na zatrudnienie. Z kolei, wykonywanie pracy bezpiecznej i dobrej jakości może pozwolić na uniknięcie ubóstwa i – co za tym idzie – wykluczenia społecznego.

Wykluczenie społeczne – sytuacja, w której dana jednostka będąca członkiem społeczeństwa nie może normalnie uczestniczyć w działaniach jego obywateli, przy czym ograniczenie to nie wynika z jej wewnętrznych przekonań, ale znajduje się poza kontrolą wykluczonej jednostki. Wykluczenie społeczne jest zjawiskiem wielowymiarowym i w praktyce oznacza niemożność uczestnictwa w życiu gospodarczym, politycznym jak i kulturowym, w wyniku braku dostępu do zasobów, dóbr i instytucji, ograniczenia praw społecznych oraz depriwacji potrzeb.¹⁶

¹⁴Na podstawie: L. Edvinsson, P. Sullivan. 1996. Developing a Model for Managing Intellectual Capital. "European Management Journal", s. 14.

¹⁵Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2020. Ministerstwo pracy i polityki społecznej. (projekt), Warszawa, luty 2013 r.

¹⁶Tamże, s. 80.

Wykluczenie edukacyjne to obszar wykluczenia społecznego, opisujący nierówności w dostępie do kształcenia, a także różne mechanizmy, których działanie tworzy te nierówności. Często definiuje się je jako bardzo niski poziom wykształcenia, powodujący ich niezdolność do uczestniczenia w ważnych aspektach życia zbiorowego: społecznych, gospodarczych, politycznych itp.¹⁷

Zgodnie z celami Strategii Lizbońskiej, w najbliższych latach, w Polsce prowadzone będą działania mające na celu wzmocnienie spójności społecznej. Integracja społeczna oraz przeciwdziałanie ubóstwu i wykluczeniu społecznemu ma następować przede wszystkim poprzez zapewnienie dostępu do edukacji i szkolenia zawodowego. Wszelkie diagnozy uwarunkowań rozwojowych w ostatnich kilku latach ukazują, że wartością kapitału ludzkiego w Polsce jest rosnący poziom edukacyjny młodego pokolenia i większa gotowość adaptacji do zmieniających się warunków gospodarki. Mankamentem jest niskie wykształcenie bądź niedostosowanie umiejętności do potrzeb współczesnego rynku pracy, szczególnie wśród osób starszych.

W ciągu najbliższych lat podstawowym celem strategii rozwoju będzie, zgodnie z nakreśloną w SWW Wytoczną 1.3.3 *Zwiększenie inwestycji w kapitał ludzki poprzez lepszą edukację i poprawę kwalifikacji*, zmniejszenie liczby osób, dla których główną przeszkodą w wejściu na rynek pracy lub utrzymaniu się na nim jest brak odpowiedniego wykształcenia oraz ograniczenie liczby osób o niedopasowanych umiejętnościach zawodowych. Osiągnięcie odpowiedniego poziomu edukacji będzie obejmowało wszystkie grupy wiekowe. Z jednej strony będzie skupiało się na kierowaniu wyborem ścieżki edukacyjnej, związanej z przyszłym zawodem, u osób młodych - wchodzących na rynek pracy. Szczególna uwaga w tym kontekście poświęcona zostanie na działania skierowane do ludzi młodych (centra i organizacje młodzieżowe), w tym napotykających na utrudnienia w dostępie do edukacji. Z drugiej zaś strony będzie dotyczyło osób starszych, mających trudności w utrzymaniu się na rynku pracy z powodu braku odpowiednich umiejętności, a także tej samej kategorii osób, które nie tylko z racji wieku, ale i w wyniku niskiego wykształcenia mają problemy ze znalezieniem zatrudnienia.

Powszechnie wiadomo, że występują istotne różnice w poziomie rozwoju oraz w uwarunkowaniach wewnątrz regionów, głównie w relacjach miasto – wieś.

W wyrównywaniu poziomu życia mieszkańców, poza inwestowaniem w infrastrukturę techniczną, polityka spójności będzie się koncentrowała na zmniejszaniu dysproporcji w zakresie rozwoju zasobów ludzkich. Niezbędna więc będzie realizacja przedsięwzięć prowadzących do zapewnienia

¹⁷Por. M. Muras, Wykluczenie i integracja społeczna a rozwój zrównoważony, [w:] Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie wskaźnikowe, UNDP i MPiPs, Warszawa 2006.

wystarczającego dostępu do edukacji czy dostępu do kultury. W ramach wsparcia dla obszarów wiejskich będą realizowane działania ukierunkowane na rozwój przedsiębiorczości, podnoszenie zdolności do zatrudnienia, zwiększenie mobilności zawodowej i przestrzennej, wyrównywanie szans w dostępie do rynku pracy, podniesienie poziomu wykształcenia, zwłaszcza pozarolniczych umiejętności zawodowych w wyniku dostępu do kształcenia ustawicznego¹⁸.

Wykluczenie społeczne często wiąże się ze zjawiskami patologii społecznej. Doświadczenia światowe pokazują uniwersalny charakter tych zjawisk oraz kumulację problemów przejawiająca się w występowaniu obszarów koncentracji społecznego wykluczenia. Obszary takie pojawiły się w Polsce po 1989 roku w związku z upadkiem szczególnie nieefektywnych i przestarzałych, często terytorialnie skoncentrowanych rodzajów aktywności ekonomicznej i sektorów gospodarki. Do najbardziej znanych należą popegeerowskie osiedla, niegdyś zależne od jednego pracodawcy. Obserwowane od lat wyłanianie się defaworyzowanych obszarów w postaci enklaw społecznych, w wysokim stopniu wiąże się ze wspomnianymi czynnikami sprzyjającymi wykluczeniu. Niebezpieczną cechą tych miejsc jest wyjątkowa koncentracja negatywnych cech położenia społecznego i silna skłonność do dziedziczenia statusu, bezradności i uzależnienia od przestarzałego, pasywnego systemu opieki społecznej, niezdolnego do mobilizacji i usamodzielniania podopiecznych, zwłaszcza dorastającej tam młodzieży.

Najliczniejszą i najbardziej dotkniętą długotrwałym bezrobociem grupę stanowią osoby z najniższymi kwalifikacjami. W końcu 2005r 65% bezrobotnych miało wykształcenie zasadnicze zawodowe i niższe. Istotnym czynnikiem różnicującym sytuację na rynku pracy jest płeć. Kobiety wcześniej od mężczyzn kończą aktywność zawodową, często też później ją rozpoczynają i odznaczają się (w każdym wieku) niższym wskaźnikiem zatrudnienia (w 2005r zaledwie 46,8%, wobec 58,9% dla mężczyzn) i aktywnością.

W związku z obecną sytuacją dot. spiętrzenia się wielu problemów rozwojowych, obszary wiejskie mają utrudniony dostęp do nowatorskich rozwiązań i aktualnej wiedzy w stosunku do aglomeracji miejskich. Skutkuje to niższym poziomem wykształcenia, niższym stopniem upowszechniania edukacji szkolnej i niższym stopniem, a nawet brakiem kształcenia ustawicznego.

Polskie doświadczenie w zakresie wdrażania Europejskiego Funduszu Społecznego wskazuje, że warto inwestować w człowieka.

W minimalizowaniu wykluczenia społecznego i zawodowego duże znaczenie odgrywają **instytucje szkoleniowe**. Są to publiczne i niepubliczne

¹⁸ Tamże , s. 79.

podmioty prowadzące edukację pozaszkolną, zarejestrowane w wojewódzkich urzędach pracy.¹⁹ Spełniają one kryteria dostępu w wielu ogłaszanych konkursach na dofinansowanie projektów ze środków EFS, głównie w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Jak wynika z danych MPiPS w latach 2005 – 2007 zarejestrowane instytucje szkoleniowe przeszkoliły łącznie ponad 1,825 mln osób, w tym ponad 944 tys. osób bezrobotnych i poszukujących pracy przeszkolonych na zlecenie urzędów pracy. Instytucje szkoleniowe oprócz szkoleń udzieliły także pomocy w uzyskaniu zatrudnienia dla ponad 106 tys. uczestników szkoleń (około 12%).²⁰

РОЗДІЛ 4. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Н. Г. Акімова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СУТНІСНІ ТА ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗНЗ

Тенденції розвитку сучасного суспільства та поява нових можливостей для реалізації професійного потенціалу сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу вимагають вирішення проблеми формування індивідуального стилю управління.

У наукових дослідженнях розкрито питання стилю педагогічного керівництва (О. О. Бодальов, Н. В. Бордовська, А. К. Маркова, А. Я. Ніконова, Л. М. Фрідман та ін.); визначено особливості індивідуального стилю діяльності (Є. А. Клімов, В. С. Мерлін, О. П. Саннікова та ін.).

З метою визначення *сутності* поняття «індивідуальний стиль професійної діяльності керівника» необхідно розглянути особливості його сутнісних складових, а саме таких дефініцій, як «індивідуальність», «стиль» та «професійна діяльність».

Л. М. Макарова зазначає, що «індивідуальність відноситься не стільки до окремих ознак людини, скільки до способу їх зв'язку в ній, до структури. Це особлива форма суспільного буття, так названа індивідуальна форма, що відрізняється від колективної механізмом поведінки, мотивами, інтересами. В умовах колективного життя людина виходить у своїй діяльності безпосередньо із суспільних задач, інтересів; в умовах індивідуального життя – зі своїх, з покликання власного Я» [3, 28].

¹⁹ Głębicka K., Rynek pracy w jednoczącej się Europie, Warszawa 2006, s. 14

²⁰ Grewiński M., Wielosektorowa polityka społeczna. O przeobrażeniach państwa opiekuńczego, Warszawa 2009, s.

Під стилем розуміють усталену цілісність, характерну єдність, систему прийомів і засобів діяльності, або характеристики продукту творчості, або своєрідний самопрояв особистості як суб'єкта діяльності [4].

Аналіз досліджень даної проблеми дозволяє стверджувати, що під індивідуальним стилем професійної діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу необхідно розуміти сукупність способів і прийомів роботи, що обумовлена особливостями індивідуальних характеристик особистості та специфікою фахової діяльності – у даному випадку – менеджера освіти.

Розглядаючи *змістові* особливості професійної діяльності керівника, необхідно зазначити, що її структура пов'язана не лише з пошуками оптимальних способів вирішення освітніх завдань, але й факторів, що попереджають виникнення конфліктних ситуацій. Керуючись науковими дослідженнями Н. В. Кузьміної [2], виокремимо п'ять компонентів професійної діяльності керівника сучасного ЗНЗ: гностичний, проєктивний, конструктивний, організаційний і комунікативний.

1. *Гностичний компонент* включає вміння, що забезпечують вивчення змісту й способів впливу на інших людей; особливостей процесу й результатів власної діяльності, її переваг і недоліків.

2. *Проєктивний компонент* включає вміння керівника формулювати стратегії розвитку школи; планувати діяльність педагогів протягом конкретного часового проміжку; планувати власну діяльність на тривалий час.

3. *Конструктивний компонент* включає вміння щодо формулювання тактичних завдань: планування змісту інформації про стан розвитку школи; проєктування керівником власної діяльності й поведінки з метою співпраці школи з іншими загальноосвітніми навчальними закладами.

4. *Організаційний компонент* включає вміння щодо оперативного вирішення завдань і пошуку різних варіантів вирішення проблем з метою успішного розвитку школи.

5. *Комунікативний компонент* включає вміння щодо вирішення завдань, встановлення педагогічно доречних взаємовідносин з тими, на кого спрямований вплив та з тими, хто виступає в ролі керівника даної системи й партнерів із професійної діяльності, тобто, колегами.

У контексті розгляду означеної проблеми вважаємо за необхідне акцентувати увагу до поняття «самоменеджмент», яке полягає у творчій самореалізації особистості сучасного керівника як менеджера навчально-пізнавального й навчально-виховного процесу в ЗНЗ. Самоменеджмент у сфері професійної діяльності керівника виступає набором управлінських впливів, спрямованих на себе як діяльного суб'єкта, з метою приведення своєї осо-

бистості до відповідного стану, необхідний для успішного здійснення організаційно-педагогічної діяльності. Педагог-керівник, як суб'єкт професійної управлінської діяльності з властивим їй механізмом самоуправління його особистістю, постійно здійснює певний комплекс зусиль, що упорядковують і призводять до необхідного стану його активності [1].

Отже, *сутність* індивідуального стилю професійної діяльності керівника ЗНЗ – це цілісність і єдність методів, які обумовлені індивідуальними якостями особистості керівника, що сприяють ефективному розвитку навчально-виховного процесу. *Зміст* індивідуального стилю професійної діяльності керівника ЗНЗ може включати наявність таких компонентів: гностичного, проективного, конструктивного, організаційного та комунікативного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник / І. В. Зайченко. – К. : Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.
2. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель, 2000. – 56 с.
3. Макарова Л. Н. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы / Л. Н. Макарова. – Тамбов, 2009. – 242 с.
4. Педагогічна майстерність : підручник / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

И. В. Бакунова

Северо-Кавказский федеральный университет (Россия)

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Исходя из фундаментальной идеи повышения качества образования посредством создания условий для развития личности учителя как «творца педагогического процесса, носителя и субъекта общей и профессиональной культуры, реализующим в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности» (В. А. Сластенин), формируется четыре ведущих стратегии обновления системы образования.

Первая, условно говоря, мотивационно-ценностная стратегия обновления высшего педагогического образования, актуализирует блок проблем, связанных с повышением значимости ценностного компонента в качестве педагогического образования. Авторы этого направления исследуют возможности повышения мотивации учащихся за счет вовлечения их в активные формы обучения, использования технологий сотрудничества (Л. А. Байкова), сюжетно-ролевых, дидактических и организационно-деятельностных игр (О. И. Щербакова), актуализации ценностного отношения к педагогическому наследию прошлого (А. В. Амирова).

Средствами реализации этой стратегии выступает последовательный отбор, предъявление и определение уровня сформированности ценностей (Л. С. Питина) или же наблюдение за эмоциональными переживаниями другого, деятельность, требующая проявления данной эмоции и осмысление эмоции через методы построения образов и сопоставления (С. И. Маслова, В. И. Блинов). Однако в каждом случае речь идет примерно об одной и той же методологии:

- экспликации ценностных и мотивационных оснований из реальной педагогической практики;
- разработке специфических технологических механизмов, позволяющих целенаправленно формировать положительное отношение к обучению;
- научном исследовании и проектировании процессов «ценообразования» в практике подготовки учащихся – будущих специалистов.

Не вдаваясь в полемику по поводу возможности рационального отбора и управления процессом усвоения ценностей, отметим лишь, что поднятая проблема формирования и диагностики мотивационных установок и ценностно-смыслового отношения студентов к обучению представляется одной из ключевых для повышения качества высшего образования.

Несколько иной аспект реструктуризации содержания образования обусловлен противоречием между массовостью педагогической профессии (в действительности все родители, бабушки и дедушки также являются «недипломированными педагогами») и узостью профессионального обучения. Говоря более обобщенно, здесь ставится проблема качества образования с точки зрения исполнения им государственного и общественного заказа.

Переходя к рассмотрению структурно-содержательных особенностей высшего педагогического образования, необходимо отметить еще несколько важных моментов. Значимым фактором качества образования является соотношение традиционного и инновационного компонентов, где под традиционным компонентом понимается экстенсивная подготовка учителя-предметника, а под инновационным – интенсивное развитие личностных способностей педагога-профессионала.

Другая логика построения содержания образования, основанная на трудах академика РАО А. П. Беляевой, предлагается С. М. Марковой и П. Г. Постниковым. Концептуальную основу предлагаемых ими моделей составляет логическая дедукция (движение от общего к частному). В частности, исходный уровень мировоззрения задается дидактикой, определяющей общенаучные принципы, законы, модели и концепции обучения. Далее, на общепрофессиональном (конкретно-научном) уровне

уточняются модели и концепции деятельности педагога и студента применительно к учебному предмету (методика). На заключительной стадии обсуждаются особенности усвоения учебного материала в системе цель – задачи – содержание – средства – методы – формы – результаты обучения (частнопрофессиональный уровень).

Следующее направление исследований направлено на решение проблемы развития субъектности учащихся в образовании.

В представлении О. М. Гараниной, исследовательские умения учащегося оказываются системообразующими при построении образовательной траектории. И. В. Самароковой проблема развития личности рассматривается сквозь призму самопознания, включающего:

- осознание всех или большинства своих качеств;
- построение и принятие образа «себя нового»;
- научение использовать все свои качества (и положительные, и отрицательные) для решения жизненных проблем.

Еще один подход, связанный с актуализацией профессионального знания как универсального средства формирования мышления будущего специалиста, представлен О. В. Чукаевым. Его модель педагогического мышления содержит:

- систему педагогических ценностей, убеждений, установок, обеспечивающих единство мышления, деятельности и рефлексии педагога (профессиональная «Я-концепция»);
- профессиональный язык (система педагогических категорий, с помощью которой происходит оценка, осмысление деятельности);
- систему знаний о профессиональной деятельности;
- комплекс моделей поведения, ролевой набор учителя.

Рассматривая возможности использования современных педагогических технологий для оптимизации содержания и качества образования, необходимо сознавать, что каждый автор и профессиональная группа, использующие это понятие, вкладывают в него свой собственный смысл.

Говоря об использовании инновационных педагогических технологий в контексте личностно-ориентированного образования, выделим несколько аспектов.

Ряд авторов пытается уйти от весьма специфических категорий типа «педагогическая коммуникация», «коммуникативный потенциал», «оперативное мышление» к более объемным характеристикам «технологической культуры» педагога. Однако в зависимости от авторских позиций эта категория имеет разное содержание.

Так, в работах Т. В. Татьяниной и Т. И. Шукшиной процесс овладения «профессионально-коммуникативной культурой» представлен в виде трех блоков: активного педагогического тренинга; совершенствования коммуникативных и организаторских умений в рамках технологии коллективно-творческой деятельности; создания индивидуальных и групповых проектов КТД.

Особое значение имеет включение в процесс подготовки студентов личностно-ориентированных образовательных технологий. Однако именно в этой сфере возникают наиболее существенные проблемы и противоречия:

- личностно-ориентированное образование присутствует в основном как элемент теоретического и чаще – описательного содержания, но не как актуальная педагогическая практика;
- реальные педагогические технологии образования оказываются в стороне от наиболее современных идей и концепций;
- происходящие изменения носят в большинстве случаев случайный характер и не имеют отношения к реконструкции образовательного процесса на принципах личностно-ориентированного образования.

Соответственно мы рассматриваем качество образования как сложный феномен, определяемый действием ряда факторов, в частности, качеством: образовательных целей, стандартов и эталонов; образовательных программ; кадрового и научного потенциала; подготовки абитуриентов и выпускников; материально-технического оснащения образовательного процесса; используемых образовательных технологий; а также эффективностью системы контроля достижений и др.

Определение уровня качества образования реализуется как системный проект, построенный на учете всех этих факторов и во всех аспектах (личностном, социальном, государственном и др.).

Говоря о критериально-оценочной стратегии обновления высшего образования, мы подразумеваем всю совокупность концептуальных идей, научно-методических разработок и организационно-управленческих мер по созданию системы диагностики и мониторинга качества как системообразующего модуля всех инноваций в системе образования. Естественно, одновременное решение множества проблем, связанных с реализацией этой стратегии, не представляется возможным. Опираясь на анализ большого количества источников, мы можем говорить о трех направлениях реализации этой стратегии:

- 1) разработка теоретических моделей диагностики и мониторинга качества образования;

- 2) разработка системы критериев и средств диагностики и мониторинга качества образования;
- 3) разработка организационно-управленческих моделей и технологий управления качеством образования.

Таким образом, мы приходим к выводу о необходимости решения проблемы качества высшего образования с учетом следующих значимых факторов:

- сложности и многоаспектности понятия «качество образования»;
- наличия альтернативных традиций интерпретации систем образования и их качественных характеристик;
- наличия множества альтернативных идей и стратегий развития образования в современной России.

Н. Б. Бондаренко, Н. М. Ляшова

ДВНЗ «Донбасский державний педагогічний університет»

ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Однією з проблем у формуванні готовності студентів магістратури до професійної педагогічної діяльності є здійснення управлінського впливу на реалізацію перспективних напрямів роботи в освітніх закладах. Актуальність освоєння психолого-педагогічних знань студентами магістратури, які навчаються в педагогічному університеті, обумовлюється зростанням ролі особистості в соціально-економічних перетвореннях, підвищенням вимог до професійної та соціально-особистісної компетенції випускника університету, рівня його готовності до постійного вдосконалення управлінської діяльності.

Оволодіння психолого-педагогічними знаннями й уміннями студентів магістратури направлено на комплексне вивчення особистих можливостей, освоєння механізмів і способів розвитку й реалізації творчого потенціалу особистості до соціальної комунікації та подальшого продуктивного спілкування, розробку й упровадження загально навчальних інновацій, створення ефективних моделей самоосвіти та самовдосконалення, що є складовою підвищення соціально-професійної компетентності в підготовці до управлінської діяльності. Тож, у будь-якій галузі освіти вони повинні вміти відповідати за свої дії, приймати оригінальні рішення в ситуації вибору, достатньо легко адаптуватися до досить нестабільного соціального середовища за рахунок активізації внутрішніх ресурсів, виявляти достатню соціальну мобільність, творчу самореалізацію.

Сучасні дослідники підкреслюють особливу актуальність проблеми соціальної мобільності особливо в педагогічних вузах. Підготовка конкурентоспроможного соціально-мобільного фахівця для освітніх закладів різних типів потребує певної зміни пріоритетів освітнього простору ВНЗ, особливо на рівні підготовки магістрів до педагогічної управлінської діяльності.

Важливого значення в руслі означеної проблеми, на нашу думку, набуває підхід Н. В. Грицькової, яка ключовим у подоланні низки протиріч у теорії та практиці підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності вважає формування соціально-професійної мобільності майбутніх педагогів. Для цього вона пропонує створення педагогічних умов, які, на її думку, передбачають: по-перше, конкретне включення в зміст фахових дисциплін інформаційно-проблемних ситуацій; по-друге, використання інтерактивних форм і методів; по-третє, спрямованість позааудиторної роботи на розширення й поглиблення соціально-професійного досвіду студентів під час педагогічної практики. При цьому автор розглядає мобільність, як ключове поняття, яке найбільш точно віддзеркалює особливості сучасного етапу розвитку людини й суспільства, що зумовлюється переходом до особистісно-діяльнісної освітньої парадигми, змінами в структурі ринку праці, закріпленням особистої відповідальності [1].

Зазначимо, що в руслі окресленої проблематики науковці доводять, що для управлінської діяльності визначено загальні процеси які поєднують певні складові в управлінні, такі як: мотивація, комунікація та прийняття рішень (С. Савінова, Р. Фатхутдінов, А. Троян). Вони розглядають мотивацію як сукупність внутрішніх стимулів окремої особистості до діяльності, яка спрямована на досягнення цілей [4, 87].

Магістранти повинні бути готовими до використання мотивації як регулятора об'єктів управлінського впливу, тому що для досягнення особистісного зростання й отримання педагогічного досвіду важливе значення має наявність сталого інтересу до майбутньої професії та креативного мобільного прояву в педагогічній діяльності.

Щодо комунікації, як складової управлінської діяльності, то «це процес обміну інформацією (її змістовим значенням) між суб'єктами діяльності...» [4, 90]. Особливого значення при цьому набуває використання психологічної інформації в професійній діяльності студентів магістратури. Вона полягає в наявності знань не тільки про учнів, але й про інші суб'єкти освітнього процесу. Ця інформація має корегуватися відповідно до даних сучасних освітніх досліджень у соціо-культурних умовах, що постійно змінюються.

М. О. Пуйлова зазначає, що змістова сутність підготовки студентів до використання психологічної інформації в професійній діяльності має забезпечувати синтез професійно орієнтованого та технологічного підходу в навчальному процесі, що дозволить спрямовувати студентів до впровадження отриманої інформації в управлінську практику роботи та посилить рефлексію для вирішення проблемних ситуацій у педагогічній діяльності [2, 21].

У літературі з менеджменту є різні підходи до визначення змістової сутності поняття «управлінське рішення», які класифікуються за різними ознаками. У нашому дослідженні ми спираємося на визначення В. Н. Цигичко, який вважав, що управлінське рішення є процес цілеспрямованого перетворення інформації про стан та умови формування об'єкта управління в інформацію про «найбільш раціональні шляхи досягнення цим об'єктом бажаного стану у майбутньому» [5, 92].

Теоретичні положення сучасного педагогічного менеджменту, який вивчає управління освітою та якістю освіти, допомагають у системі професійної підготовки студентів магістратури через розкриття суті внутрішніх і зовнішніх якостей. Науковці (Н. Бояринцева, С. Митин, П. Третьяков) характеризують внутрішні якості через змістову сутність освітніх процесів у системі підготовки майбутніх управлінців та управління системою навчання магістрантів. Вони вважають, що рівень освіти магістрантів залежить від їх особистісного й загальнокультурного розвитку, направленості професійної підготовки магістрантів в університеті. Прояв зовнішніх якостей ефективно впливає на систему професійної підготовки магістрантів до управлінської діяльності [3].

Управління якістю освіти в магістратурі означено неперервністю пізнання, інноваційними дослідженнями процесу освіти, внесенням сучасних корективів у процедуру пізнавальної діяльності, відстеженням результатів кожного компонента ланки навчального процесу, виявленням закономірностей, прогресивних тенденцій у розвитку інтелектуальних і пізнавальних можливостей магістрантів до управлінської діяльності.

Ми вважаємо, що етапи формування готовності студентів магістратури до педагогічної управлінської діяльності можна представити у такій послідовності: а) забезпечення формування психолого-педагогічної готовності до управлінської діяльності в учнів 1–4 курсу; б) удосконалення рівня знань, умінь і навичок професійної компетентності (здійснюються у процесі лекційних курсів і різних видів педагогічних практик у закладах освіти різних типів), спрямування студентів до вибору майбутньої відповідної кваліфікації та додаткової спеціалізації (за бажанням студента); в) підготовка магістрантів до реалізації професійної педагогічної

управлінської діяльності через викладання профільних предметів у освітніх закладах різних типів.

Отже, в педагогічній науці все більше посилюється стремління осмислити цілісний педагогічний процес навчання в магістратурі з позиції науки управління, надати йому строгий науково обґрунтований характер. Тож, готовність магістрантів до здійснення управлінської діяльності в подальшій практичній діяльності має свої перспективи та реалізовується через різноманітні методи, прийоми й засоби організації управління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грицькова Н.В. Формування соціально-професійної мобільності майбутніх учителів в освітньому просторі вищого навчального закладу : автореферат дис. ...канд. пед. наук. / Н. В. Грицькова. – Луганськ, 2013. – 20 с.
2. Пуйлова М. А. Использование психологической информации в профессиональной деятельности учителя : учеб. пособие / М. А. Пуйлова /отв. ред. Л. И. Млочешек. – Таганрог : Изд-во Таганрог.гос.пед. ин-та, 2008. – 108 с.
3. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. – М. : Академия, 2008. – 368 с.
4. Троян А. Н. Управление дошкольным образованием : учебное пособие / А. Н. Троян. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
5. Цыгичко В. А. Руководителю о принятии решений / В. А. Цыгичко. – М. : ТЦ Сфера, 1996. – 160 с.

В. В. Вознюк

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

УПРАВЛІННЯ ПОСЛУГАМИ РОЗШИРЕНИХ ШКІЛ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

В умовах світових глобалізаційних та інтеграційних процесів суттєво підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх спеціалістів, здатних об'єктивно вивчати міжнародний досвід розвитку освіти, співставляти його з вітчизняним, знаходити шляхи запровадження кращих педагогічних надбань людства у практику вітчизняного шкільництва.

Нові умови життя висувають нові вимоги до якості послуг, що надаються навчальним закладом. Сучасна система освіти вже не в змозі задовольнити потреби споживачів, якщо буде надавати виключно освітні послуги. Стрімко зростає необхідність розширювати традиційний спектр послуг школи, зокрема, забезпечувати додаткові соціальні послуги та їх ефективний менеджмент. Наша держава, на жаль, рухається досить повільно в цьому напрямі на відміну, наприклад, від Великобританії, яка отримала позитивні результати від нововведень і структурних перетворень у системі загальної середньої освіти. Тому вважаємо за необхідне вивчити досвід управління послугами в розширених школах Великобританії.

Відзначимо, що розширена школа – це специфічний тип школи, яка забезпечує надання широкого спектру послуг для того, щоб задовольнити потреби своїх учнів, їх сімей і громади в цілому. Вони забезпечують основу для розвитку співпраці школи з іншими постачальниками соціальних послуг заради підвищення благополуччя окремих дітей, і внеску в соціальний добробут у цілому. Таким чином, продовжують розвиватися ті ж школи продовженого дня, але з іншою структурою діяльності, починаючи з таких видів діяльності, як «сніданкові клуби» та спеціально організовані заняття після уроків, під час яких низка служб (наприклад, у сфері охорони здоров'я, поліції та соціальної роботи) надають необхідні соціальні послуги [5, 23]. Термін «послуги розширених шкіл» або «Extended School Services (ESS)» означає навчально-допоміжні послуги, що надаються школами для учнів, які потребують додаткового часу для досягнення очікуваних академічних успіхів [2, 12]. Вважаємо за необхідне наголосити, що управління розширеними школами є децентралізованим і являє собою складну структуру.

На державному рівні забезпечувати вирішення питань освіти й діяльності розширених шкіл, зокрема, покликано Міністерство освіти Великобританії (Department for Education). До його повноважень входить нормативне регулювання діяльності розширених шкіл відповідно до порядку денного. Це, зокрема, закон «Про дітей» (2004 р.), акт «Школи, що досягають успіху» (Schools achieving success) (2001 р.), програма «Розширені школи, що надають повний спектр послуг» (Full Service (FSSES) (2003 р.), програма «Кожна дитина має значення» (Every Child Matters) (2005 р.). Поряд із вищезазначеним надаються також юридичні консультації через спеціалізовані сайти міністерства та телефонну гарячу лінію.

На місцевому рівні управління розширеними послугами школи здійснює місцева освітня адміністрація. Місцева освітня адміністрація (LEA) є органом місцевого самоврядування у Великобританії, який несе відповідальність за освіту в межах своєї юрисдикції. Відповідно до закону «Про дітей», ухваленого в 2004 році кожна місцева освітня адміністрація є також адміністрацією дитячих служб і виконує функції директора дитячих служб.

Аналізуючи роль місцевих освітніх адміністрацій щодо урізноманітнення пропозиції послуг розширеної школи, на особливу увагу заслуговує допомога у сфері людських ресурсів. Ефективну підтримку надають окремі фахівці місцевих адміністрацій, зокрема, радник з перепланування роботи розширеної школи (Extended school remodeling adviser), стратегічний менеджер розширеної школи (Extended school strategic manager), координатори розширеної школи місцевої адміністрації

(Extended school LA coordinators), які надають конкретні рекомендації щодо розвитку розширеної школи [3].

На шкільному рівні управлінські функції виконує рада школи (the governing body), до якої входять представники школи, місцевої громади, місцевої освітньої адміністрації, учнівського самоврядування та батьки учнів.

Науковці виділяють чотири ключових функції ради школи по відношенню до послуг розширеної школи, зокрема:

- 1) поточний моніторинг, оцінка та огляд додаткових видів діяльності, як правило, в межах керівної групи;
- 2) надання допомоги щодо пошуку додаткових джерел фінансування для ініціатив розширеної школи;
- 3) планування делегованого бюджету пропозиції розширеної школи;
- 4) забезпечення відповідного страхування та призначення додаткового персоналу для підтримки та управління ініціативою [3, 5].

Члени ради школи можуть формувати додаткові комітети, наприклад, комітет розширених послуг, що діє на тимчасовій основі й має на меті вирішення питань організації надання додаткових послуг.

Так, яскравим прикладом діяльності зазначеного комітету є школа Кемпсбурна (Campsbourne), яка, співпрацюючи із дитячим центром, організувала комітет розширених послуг. Засідання проходять раз на семестр. На них обговорюються й узгоджуються питання щодо фінансування позаурочних клубів, схема проведення заходів і можливість створення літніх клубів. Крім того, проводяться опитування та представляються результати попередніх анкетувань батьків і членів громади щодо їх потреб та інтересів, а також рівня задоволеності вже наявними послугами. Протоколи засідань разом із внесеними пропозиціями представники місцевої освітньої адміністрації передають до місцевої освітньої адміністрації [1].

Не менш цікавим є досвід роботи ради школи Вінчмор (Winchmore School), яка регулює питання не лише освітньої пропозиції, але й вирішує нагальні потреби учнів школи та членів громади, плануючи надання розширених послуг на тиждень, місяць, семестр, рік, а також під час літніх канікул. Крім того, персонал школи налагоджує тісну співпрацю з постачальниками соціальних послуг, які також можуть бути запрошені на засідання ради школи з правом вносити пропозиції щодо покращення їх якості [4].

Отже, розглянувши особливості управління послугами розширених шкіл, ми визначили, що на державному рівні регулюванням роботи розширених шкіл займається Міністерство освіти Великобританії (Department for Education); на місцевому рівні – місцева освітня адміністрація, зокрема радник із перепланування роботи розширеної

школи, стратегічний менеджер розширеної школи, координатори роботи розширеної школи; на шкільному – рада школи, до складу якої входять представники школи, місцевої громади, місцевої освітньої адміністрації, учнівського самоврядування та батьки учнів, що, у свою чергу, можуть бути членами комітетів розширених шкіл. Такого роду розосередження в управлінні створює конкурентне середовище для шкіл, тим самим стимулює школи до розширення спектру послуг і підвищення їх якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Campsbourne School & Children's Centre – About the governing body [Electronic resource]. – URL : <http://www.campsbourne.haringey.sch.uk>.
2. DCSF (Department for Children, Schools and Families). Extended Schools : Establishing a Baseline Methodology to Estimate the Impact of the Extended School Programme on Attainment. – Annesley, Nottinghamshire : DCSF Publications, 2009. – 97 p.
3. DfES (Department for Education and Skills). Extended schools : Access to opportunities and services for all : A prospectus. – Annesley, Nottinghamshire : DfES Publications, 2005. – 32 p.
4. Governing Body Committee Membership – Winchmore School [Electronic resource]. – URL : <http://www.winchmore.enfield.sch.uk>.
5. Wilkin A. Towards Extended Schools : A Literature Review / A. Wilkin, R. White, K. Kinder. – Annesley, Nottinghamshire : DfES Publications, 2003. – 65 p.

Г. Е. Воробьева

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (Россия)

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

В начале 90-х годов XX века произошел пересмотр общеобразовательной парадигмы, ей был придан смысл не столько познавательный, сколько развивающий. Приоритетными стали общечеловеческие ценности, жизнь и здоровье человека, свободное развитие личности, раскрытие ее индивидуальности [1]. Высшая школа становится вариативной, гуманистической, личностно-ориентированной, развивающей.

При этом современная система образования становится все более «наукоемкой» областью социальной практики, а ее эффективность все более зависимой и определяемой не только стихийно складывающимися опытом и традициями, но и мерой вовлеченности в разработку научных основ проектирования образования всего комплекса наук о человеке и обществе.

Вместе с тем масштабы реформирования практики образования, его гуманизации, вызванные глобальными изменениями типа культурного и экономического развития всего общества середины-конца XX столетия, не оставляют сомнений в том, что и для самих социальных наук, требуется смена парадигм. В своем прежнем состоянии, восходящем к идеологии постепенного и относительно обособленного развития общественных систем,

эти науки не смогут выполнить свои функции в отношениях с практикой в условиях ускорения развития всей социальной системы как целого.

Одной из актуальных задач социально-экономического развития России, является переход на инновационный путь развития, при котором главным ресурсом повышения эффективности и конкурентоспособности экономики признается интеллектуальный ресурс. Для осуществления инновационной деятельности необходимы специалисты, владеющие методами, средствами и формами управления инновационными процессами. Переход государства на инновационный путь развития нельзя осуществить без нововведений в области образования и воспитания [2].

Интеллектуальная экономика делает вызов системе образования, требуя формирования модели инновационного образования и ее внедрения. В настоящее время проблема инновационных поисков в образовательном процессе приобрела особую актуальность. Глобальные образовательные тенденции, получившие название «мегатенденций», характеризуются, прежде всего, такими чертами, как: массовость и непрерывность образования; ориентация обучения на личность обучаемого; развитие креативности и умения генерировать новшества; активное освоение человеком способов познавательной деятельности и др.

Нынешние проблемы диктуют новые требования ко всем формам образования. Чтобы ответить на вопрос, как на практике обеспечить инновационность высшего образования, в частности психологов, необходимо выделить главное звено в этом процессе. В системе образования такой комплексной проблемой является качество образования, под которым следует понимать соответствие тем задачам, которые ставятся перед специалистами в той или иной области и перед страной в целом. Качество образования призвано обеспечивать формирование социально активной и профессионально востребованной личности, способной самостоятельно познавать мир, вступая с ним в активный диалог.

При этом социальные инновации являются специфической областью деятельности человека, они тесно взаимодействуют с внешней средой, объективной реальностью.

Установление приоритета человека «целостного», думающего и чувствующего, раскрепощение личности, создание для каждого человека условий к свободному проявлению всех своих способностей – вот одна из основных задач переустройства общества сегодня [1]. Ведущая роль в решении этой задачи принадлежит гуманизации образования, как фундамента развития общества в новых условиях. В связи с этим определяют следующие приоритеты развития образования:

Гуманизация образования как поворот его от обеспечения кадрами, их приспособления нуждам производства, к гуманистическим идеям становления личности, создания условий для ее самореализации.

Демократизация образования как переход от жесткой централизованной и повсеместно единообразной системы организации обучения к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, каждого учителя, преподавателя и учащегося, студента наиболее полно раскрыть свои возможности и способности [2].

Уровень общего и профессионального образования людей в аспекте инновационного образования, уровень развития их личности должен опережать уровень развития производства, техники и технологии.

Кроме того, остро стоит необходимость непрерывного образования.

Вместе с тем в соответствии с вышесказанным, все целенаправленные изменения (инновации) в образовании как социальном институте тем или иным образом должны способствовать реализации этих идей. Инновационные процессы являются комплексной деятельностью по реализации целенаправленных изменений в конкретное время, в конкретных социально-экономических и социально-культурных условиях данной территории. При этом инновационный процесс взаимодействует с окружающей его средой, как социальной, так и вещественной. Общественные потребности способны инициировать поиск людьми приемлемого по тем или иным причинам нового решения значимой проблемы любой сферы жизнедеятельности на протяжении всего инновационного процесса. Реализация новшества, в том числе в образовании, воздействует на внешнюю среду инновации, поскольку изменяет потребности, решая в той или иной степени одни значимые проблемы, способствуя выявлению других. Проникновение в среду нововведений способствует изменению самих социальных систем разного уровня, поскольку количественные изменения влекут за собой качественные.

А также, в деятельности любой из социальных систем имеют место как стабильный, так и инновационный процессы. Оба процесса взаимно дополняют друг друга: состояние стабильного процесса определяют инновационные задачи, а результаты инновационной деятельности реализуются в стабильном процессе. При этом имеют место существенные различия и противоречия между инновационным и стабильным процессами, протекающими в одной системе [2]. Вместе с тем часть этих различий связана с многочисленностью и неопределенностью путей и высоким риском достижения целей при реализации инновационного процесса, а так же конфликт интересов участников инновационного

процесса. Указанные особенности касаются не только внутренней среды образовательного учреждения, но и внешней – социума [1].

В результате различные идеи развития образования оказываются тесно переплетены, а механизм реализации инновационных процессов существенно возрастает.

Так как целью развития любых инновационных систем разного уровня иерархии является создание базы для долгосрочного социально-экономического роста организации и обеспечения конкурентных преимуществ высшего порядка. Именно инновационный потенциал развития науки и внедрения нового создает такие конкурентные преимущества.

В собственно инновационной деятельности в настоящее время различают два уровня: операционный и стратегический. Операционная инноватика обслуживает текущие краткосрочные цели организаций – получение текущих результатов за счет стабильно действующего производственного процесса и снижения различного рода издержек в режиме реального времени [2]. Функциональное направление призвано поддерживать, сохранять стабильные условия для производственного процесса и проведения локальных инноваций, нейтрализующих отдельные возмущения среды, а также способствовать снижению издержек.

При этом стратегическая инноватика призвана решать глобальные цели организаций по их выживанию в долгосрочной перспективе, способствовать достижению целей, направленных на удовлетворение потребностей потребителей. Результат инновационного процесса в целом определяется как его научной, так и экономической составляющей. Еще важнее социальный результат, поскольку он является, в конечном счете, важнейшим среди равноценных эффектов, определяющим будущее самих социальных систем различных уровней. Речь идет не только о цели деятельности отдельного образовательного учреждения, но и о социальном заказе семьи, социума и общества, с другой стороны, о региональном, ведомственном, государственном заказе системы образования [1].

Таким образом, безусловным требованием развивающего образовательного пространства является организация коммуникативного взаимодействия всех заинтересованных в инновационной деятельности участников. Социо-культурное пространство создается во времени, в процессе взаимопроникновения намерений, стремлений и жизненных стратегий людей, решающих проблемные ситуации с помощью собственных жизненных ресурсов и встречных стремлений, институционально подкрепляемых стратегий лиц, участвующих в совместной инновационной деятельности. Речь идет о взаимопроникновении жизненных стратегий детей,

с одной стороны, и намерений и жизненных стратегий родителей; или стремлений детей, родителей и намерений педагогов, администрации школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Косинцева Ю. Ф. Некоторые подходы к оценке социальных инноваций при реформировании систем образования : материалы II Зимней научно-практической педагогической сессии «Приоритетные направления практической психологии в ХХІв.» / Ю. Ф. Косинцева. – Пятигорск : ПГЛУ, 2001. – 385 с.

2. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский. – М.-Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 485 с.

Т. В. Гребеник

Політехнічний технікум КІСумДУ

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

На сучасному етапі розвитку освіти актуальною є проблема функціонування навчального закладу як суб'єкта ринкових відносин і виробника освітніх послуг. При цьому персонал є ключовим фактором розвитку, основною продуктивною силою забезпечення конкурентоздатності, економічної стабільності й ефективної роботи. Підвищення результативності системи управління має забезпечити системний характер даного процесу та його завершеність на основі комплексного рішення кадрових проблем, упровадження нових і вдосконалювання існуючих форм і методів роботи. Це, у свою чергу, вимагає глибокого вивчення теорії та практики кадрового менеджменту з метою адаптації надбань науки до практики керівництва навчальним закладом.

Проблема управління персоналом завжди перебувала в центрі уваги закордонних і вітчизняних науковців, що належать до різних наукових шкіл, а саме: Г. В. Щокін, А. В. Шегда, В. Д. Немцов, Л. Е. Довгань, І. С. Завадський, А. М. Колот, М. Д. Виноградський та ін. Однак унаслідок складності й багатоаспектності окресленої проблеми в сучасних умовах низка питань залишаються недостатньо розроблені. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що дослідники під «управлінням персоналом» розуміють діяльність, що спрямована на досягнення найефективнішого використання працівників для досягнення цілей підприємства й особистісних цілей.

Управління персоналом – це система взаємозалежних організаційно економічних і соціальних заходів з метою створення умов для нормального функціонування, розвитку й ефективного використання потенціалу робочої сили на рівні організації. Сучасне управління орієнтується на людину, активізацію її можливостей та максимальне використання наявного потенціалу. У структурі сучасного управління слід виокремити чотири складники: персонал організації, облік знань і здібностей працівників,

корпоративна культура співробітників, довгострокові цілі розвитку організації. Знання й уміння персоналу нині є джерелом тривалого розквіту будь-яких організацій у різних сферах діяльності людини, у тому числі в освітніх закладах.

Ринкові відносини, на основі яких здійснюється сьогодні функціонування навчальних закладів, мимоволі занурюють їх в умови постійної мінливості нестабільного оточення. Як відомо, кожний суб'єкт для успішної діяльності в умовах нестабільного навколишнього середовища змушений вивчати характеристики цього середовища й відповідно до них постійно знаходити фактори підсилення власних можливостей з урахуванням потреб і прагнути досягти узгодженості між потенціалом освітнього закладу як виробника освітньої послуги й потребами споживачів у цих послугах.

Стратегічне планування – це довгострокове планування на основі проміжних цілей. Стратегія визначається головною метою та проміжними планами, що дозволяють досягнути головної цілі. Стратегія також визначає, звідки взяти ресурси для досягнення цілей і як їх розподілити. Стратегічне планування – це процес забезпечення напрямів і змісту для щоденних видів діяльності, а саме: означення перспектив, оцінка зовнішнього оточення та внутрішніх ресурсів, розробка цілей і завдань, виконання плану, вимірювання прогресу й перегляд плану.

Як зазначає О. Щур окремі керівники підприємств і організацій розуміють, що персонал – це їх головний ресурс, саме від людей залежить їх успіх на ринку, якість товарів чи послуг, популярність серед клієнтів. А. Я. Кибанов, досліджуючи проблему управління персоналом, підкреслює, що планування персоналу полягає в тому, щоб забезпечити людей робочими місцями в потрібний час і в необхідній кількості, відповідно до їх здібностей, нахилів і вимог виробництва. Отже, в основу стратегічного планування персоналу необхідно покласти, передусім, завдання вдосконалення кадрового складу організації, підготовки й підвищення кваліфікації персоналу, формування організаційної культури.

Передусім, ефективність системи управління персоналом навчального закладу повинна визначатися її внеском у досягнення організаційних цілей. Щоб оцінити економічність, надійність, рівномірність і якість організації роботи персоналу до показників віднесено: плинність кадрів, співвідношення чисельності управлінського апарату й інших категорій працівників, надійність роботи персоналу, рівномірність завантаження, рівень трудової дисципліни, задоволеність працівника, кількість конфліктів, скарг, нещасних випадків та ін.

Таким чином, у межах стратегічного управління виникає нагальна потреба у зміні функціональної моделі управління персоналом на підприємстві на підставі власної організаційної філософії, що ґрунтується на власному досвіді роботи зі своїми працівниками й використанні практики провідних вітчизняних і світових компаній.

О. Л. Кірдан

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Дослідження розвитку вищих навчальних закладів, насамперед університетів, та механізму управління ними на території підросійської України другої половини XIX – початку XX століття становить значний науковий, пізнавальний і практичний інтерес. Воно дає можливість відтворити цілісний механізм внутрішньоуніверситетського та державного управління, показати складнощі й суперечність управлінської ієрархії, визначити місце, роль і функції ректорів, учених рад, попечителів навчальних округів, міністра в структурі управління; виокремити характерні особливості в управлінні й діяльності Харківського, Київського та Новоросійського університетів.

Розвиток управління вищими навчальними закладами розглядається нами в межах території України, що перебувала у складі Російської імперії та була поділена на 9 губерній. В адміністративному відношенні по освітньому відомству вони входили до складу трьох навчальних округів.

Джерельну базу дослідження складають різноманітні за змістом і характером опубліковані й неопубліковані документи та матеріали, довідкова та статистична література, матеріали архівів, мемуари, щоденники, періодичні видання.

Основою джерельної бази є документи й матеріали державних архівів, зокрема: Центрального державного історичного архіву України, Державного архіву м. Києва; Державного архіву Російської Федерації; Інституту рукописів Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського; Державного архіву Харківської області (ДАХО, фонд 667 – «Харківський університет Міністерства народної освіти», фонд 266 – «Циркуляри, накази, розпорядження Міністерства народної освіти й попечителя Харківського навчального округу з навчальних питань»); Державного архіву Одеської області (ДАОО, фонд 45 – «Новоросійський університет»); Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. Сухомлинського; Державної історичної бібліотеки України.

У результаті опрацювання архівних фондів до наукового обігу введено низку нових документів з різних аспектів управління вищими навчальними закладами України XIX – початку XX ст.

Важливе значення для історичної реконструкції та загальної картини розвитку системи управління вищими навчальними закладами мають фонди Центрального державного історичного архіву України у м. Києві. Насамперед, це документи й матеріали фонду Управління Київським учбовим округом (Ф. 707), який містить циркуляри та копії циркулярів Міністерства народної освіти (МНП) та попечителів Київського навчального округу, річні звіти про стан навчальних закладів, відомості з різних питань університетського життя, що надсилалися до департаменту освіти навчального округу, донесення попечителів навчального округу в МНП. Вони допомогли з'ясувати державний механізм проведення урядової політики у сфері університетської освіти в Україні, практичні заходи місцевої адміністрації, деякі аспекти створення й діяльності університетів України. Цінними для дослідження виявилися донесення попечителів навчального округу до Міністерства народної освіти з різних проблем університетського життя, актуальних у той чи інший період. У багатьох випадках можна простежити процес вирішення означених проблем від постановки питання, через його проходження по офіційних інстанціях різного рівня, до остаточного позитивного чи негативного результату.

За змістом документів і матеріалів дуже близький до фонду 707 фонд Канцелярії попечителя Харківського навчального округу (Ф. 2162).

Документальні свідчення про організацію управління університетами та доручення до цього процесу представників місцевих органів влади можна знайти у фондах Канцелярії Київського, Подільського та Волинського генерал-губернатора (Ф. 442), Київського губернського жандармського управління (Ф. 274), Київського охоронного відділення (Ф. 275), Харківського охоронного відділення (Ф. 304) та жандармського управління (Ф. 336), Одеського жандармського управління (Ф. 385) та охоронного відділення (Ф. 386).

Окрему групу становлять особисті фонди професорів Київського та Харківського університетів, основою яких є біографічні матеріали про службову й громадську діяльність, листування, з яких слід особливо виокремити фонди В. С. Іконнікова (Ф. 849), Д. І. Каченовського (Ф. 2032), Д. І. Багалія (Ф. 2020).

Важливим джерелом вивчення внутрішньо університетського управління став фонд Київського університету (Ф. 16) Державного архіву м. Києва. Він містить щорічні звіти університету, кожного факультету,

протоколи та журнали засідань рад університету, факультетських рад, протоколи засідань деканатів, кафедр та ін.

Значна кількість документів, що мають безпосереднє відношення до проблеми дослідження, зберігаються у фондах Інституту рукописів Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. Вивчення фонду листування (Ф. III), фонду Київського університету Св. Володимира (Ф. VIII) та особистих фондів професорів університету дає можливість простежити ставлення професорсько-викладацького складу університету до державної політики й реформування системи управління університетами.

Як окрему групу джерел можна виділити епістолярну й мемуарну спадщини. Так, у вивченні проблеми попечительства безперечну цінність представляють мемуари самих попечителів навчальних округів, професорів, студентів, чиновників. Джерела особового походження дозволяють проаналізувати їх погляди на проблему управління вищими навчальними закладами.

Важливою складовою джерельної бази є опубліковані документи. Величезне значення для дослідження мають чинні університетські статuti (1804, 1833, 1835, 1842, 1863, 1884 pp.).

Додатковим джерелом оцінки перспектив розвитку системи управління університетами в другій половині XIX – на початку XX ст. виявилися матеріали комісій і нарад із питань розробки проєктів Статутів університетів. Вони допомогли з'ясувати різновекторні погляди й розходження щодо управління університетами в правлячих і професорських колах.

Достатньо цінну інформацію містять документальні ювілейні видання, присвячені історії Київського, Харківського та Новоросійського університетів, які допомагають з'ясувати місце й роль навчальних закладів у розвитку системи управління народною освітою в навчальних округах.

Цінним джерелом інформації щодо державної освітньої політики є тогочасна періодична преса. Найбільш змістовим з точки зору дослідження є спеціальне видання Міністерства народної освіти «Периодическое сочинение об успехах народного просвещения» (1803–1819 pp.), «Журнал департамента народного просвещения» (1821–1834 pp.). Цікавий матеріал стосовно особливостей механізму управління можна почерпнути з університетських видань: «Записки Императорского Харьковского университета», «Записки Императорского Новороссийского университета», «Университетские известия».

Чимало циркулярів, розпоряджень, полемічних виступів щодо правління вищими навчальними закладами висвітлено в часописах: «Вестник Европы» (1866–1916), «Журнал Министерства Народного

Просвещения» (1834–1916), «Исторический вестник»(1880–1917), «Киевская старина» (1882–1907), «Вестник воспитания» (1890–1917), «Периодические сочинения об успехах народного просвещения» (1803–1819), «Русская школа» (1890–1917), «Харьковские губернские ведомости» (1838–1915), «Южный край» (1880–1918) та ін.

Таким чином, джерельна база є різноплановою та значною за обсягом, що надає можливість науково обґрунтувати й дослідити проблему управління вищими навчальними закладами підросійської України в ХІХ – на початку ХХ століття.

Г. Б. Козловська

ДВНЗ «Українська академія банківської справи НБУ»

ДО ПИТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНІЙ СФЕРІ

Останніми роками у світі все більше наголошується на неперервній освіті, зокрема, освіті дорослих. Об'єктивна потреба в цьому напрямі виникла разом з усвідомленням того факту, що з роками в багатьох людей прагнення до розвитку знань, оволодіння певними вміннями не зменшується, а зростає. Так, у Німеччині одночасно навчається до 40 відсотків дорослого населення, а в США – до 60. Саме в цьому й полягає один із головних ресурсів інноваційного розвитку. Адже особистість, яка навчається, має активну життєву позицію, здатна до позитивних перетворень як у собі, так і в зовнішньому світі. Значну роль у забезпеченні неперервності освіти має відігравати дистанційна форма навчання, перші кроки з упровадження якої робляться в Україні. Реалізація ідеї неперервної освіти, відповідно, немислима без зміни її змісту, тому в розвиток системи освіти органічно «вплетено» інноваційний момент. Важливу спрямовуючу роль у інноваційному процесі відіграють інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) навчання, котрі можна вважати механізмом розвитку інформаційної культури сучасного суспільства.

Інновації – сутність постіндустріального, інформаційного суспільства, постійні зміни якого проблематизують буття людини. Особливе значення цей феномен має для освітньої галузі України, у межах якої реалізуються програми підготовки як фахівців, так і громадян. Інноваційна діяльність у освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, що детерміновані переходом суспільства до інноваційного типу розвитку й зумовлюють гнучкість системи освіти, її відкритість до нового (у різних сферах людського життя), реалізацію конкурентоспроможних освітніх національних і транснаціональних проектів. Імплементация освітніх інновацій є запорукою конкурентоспроможності національної освіти, її здатності формувати інноваційну людину.

У педагогічній літературі наявні різні підходи до визначення поняття «інновація». Науковці звертають увагу на розходження між нововведенням і зміною: зміна повинна містити в собі поліпшення відповідно до заздалегідь поставлених цілей. У педагогічних інноваціях завжди є відкрита самим учителем або запозичена нова ідея, тому новаторський досвід має бути осмислений у вигляді ідеї або концепції. У зв'язку з цим викладачеві необхідно опанувати науковою рефлексією, що дозволяє співвідносити ту чи іншу інноваційну систему з безліччю завдань конкретного дослідження.

Ми дотримуємося положення про те, що нововведення й інновації відображають зміст і організацію нового, що інноваційний процес – це формування й розвиток змісту та організації нового. Інноваційні процеси необхідно свідомо проектувати, а потім упроваджувати їх у наявні структури досвіду, здійснюючи тим самим крок розвитку. Проблема модернізації освіти не може бути розв'язана, якщо робити ставку на окремих творчих, інноваційно-налаштованих людей. Необхідно налагодити процес управління формуванням і розвитком інноваційної культури педагогів, створити відповідний соціально-професійний і психологічний механізми.

Інноваційна культура – це система цінностей, що відповідають інноваційному розвитку суспільства, держави, регіонів, галузей економіки, підприємств, установ, організацій і відображають індивідуально-психологічні якості, інші найважливіші соціальні цінності людини, котрі сприяють формуванню та розвитку інноваційно-активної особистості.

Постійне залучення майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності з використанням ІКТ сприяє розвитку в педагогів не лише інноваційної, а й інформаційної культури. Здійснення такої діяльності в умовах інформаційного суспільства вимагає від учителя постійного оновлення знань із галузі ІКТ (використання матеріалів з Інтернету, принципи мультимедійної дидактики, основи програмування тощо).

Швидке впровадження Інтернет-технологій створило всесвітню комунікаційну платформу, що відкрила шляхи для перегляду традиційних засобів здійснення освіти. Сучасний учитель має розуміти це й намагатися співіснувати з цими формами, а не конкурувати, включаючи такі способи набування знань. Він також має вміти використовувати ці нові форми роботи, щоб виконати надану йому суспільством роль провідника, котрий зможе впорядкувати та структурувати в чітку систему знання, що надходять до учнів із різних джерел. Така позиція вчителя збільшить його авторитет у шкільному середовищі й надасть йому можливість безупинно професійно зростати.

Можливості мультимедійних навчальних програм з кожним роком розширюються, збагачуючи навчальне середовище яскравою та динамічною

наочністю. В Інтернеті відбуваються педагогічні форуми, конференції, «круглі столи», дистанційні дискусії, здійснюється дистанційне навчання. Кожний учитель може створити власний сайт, скористатися готовими шаблонами й дистанційними консультаціями, що представлені у всесвітній мережі. Він має змогу розмістити на цьому сайті свої напрацювання: розробки креативних уроків і виховних заходів, дидактичні матеріали та ін. Обмін між учителями такими методичними розробками збагатить кожного, хто прагне до вдосконалення навчально-виховного процесу.

Учитель у процесі інноваційної діяльності інтегрує новітні педагогічні й ІКТ, активно використовує в навчально-виховному процесі засоби мультимедіа, набуває навичок програмування, створення комп'ютерних презентацій та інших нових інформаційних продуктів. Отже, можна зробити висновок, що інноваційна та інформаційна культура вчителя в умовах сучасного інформаційного суспільства тісно пов'язані, взаємно зумовлюють розвиток одна одної.

О. І. Мармаза

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

О. А. Заболотна

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

О. Г. Козлова

Сумський державний педагогічний університет ПУ ім. А.С. Макаренка

АБРИСИ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В умовах мінливих соціально-економічних змін у суспільстві чітко простежується вимога до вищої педагогічної освіти – забезпечити якість системи підготовки керівників навчальних закладів, здатних до адекватних відповідей на сучасні виклики та проблеми. Як відомо, під проблемою розуміємо невідповідність стану керованого об'єкта запланованому. Отже, необхідність вирішення нових завдань, що стоять перед системою освіти та розширення функцій навчального закладу, зумовлює ускладнення діяльності його керівника.

Зрозуміло, що сучасний керівник навчального закладу (менеджер освіти) має бути готовим до усвідомлення й відповідальності стосовно визначення орієнтирів і напрямів руху навчального закладу.

Виникає необхідність підтримки й розвитку самоорганізації всіх суб'єктів освітнього процесу, досягнення гармонії їх інтересів. Ми поділяємо думку науковців (вітчизняні: Г. Єльнікова, Л. Даниленко, В. Маслов, О. Мармаза, Є. Хриков та ін., зарубіжні: С. Болотов, П. Власов, Д. Гараєдагі, К. Камерон, Р. Куїнн, О. Люлікова, В. Подлесних, Т. Соломанидіна,

В. Співак, Е. Шейн, В. Щарбіна та ін.) про те, що питання підвищення ефективності управлінської діяльності керівника, зокрема проектування місії, стратегії та структури організації, забезпечення спільної діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу, дослідження проблем особистості в усій сукупності її особливостей, може бути розкрито під час розгляду такого феномену як «організаційна культура».

Аналіз дефініції «організаційна культура» дозволяє виокремити її базові складові (філософська, аксіологічна, психологічна, соціальна й управлінська). Важливою є думка П. Власова про те, що організація як суб'єкт-об'єктна система має певну мету, ієрархію, структуру та являє собою матеріалізацію провідної мети засобами власних доступних чи залучених зовнішніх ресурсів.

Відмітимо, що будь-яка організація створюється для безпосереднього задоволення провідної потреби, яка зумовлюється наявними організаційними цінностями й установками. Проведений контент-аналіз наукових досліджень з питань професійної діяльності сучасного менеджера освіти дозволяє відстежити появу якісно нових модернізованих професійних функцій, постійне ускладнення управлінської діяльності й нарощування важливості її психологічної складової та проблеми ціннісних орієнтацій. Аналізуючи феномен цінності, звернемося до досліджень В. Франкла, який розглядає такі основні категорії: цінності творчості – прагнення особистості збагатити світ власною діяльністю; цінності стосунків – як людина ставиться до власної долі, яку не можна змінити; цінності переживань – як людина сприймає світ.

Поділяючи думку Д. Елізура, стверджуємо, що для організації в цілому важливими є робочі цінності, до яких відносимо такі результати: інструментальні, пізнавальні й емоційні. Вважаємо, що аналіз наукового доробку з проблеми теорії організації, дозволяє виокремити пласти взаємодії та існування навчального закладу як організації, зокрема, це – ціннісний патерн культурного середовища, політичні структури, юридичні норми й обмеження, економічне середовище конкурентних ринків освітніх послуг, інформаційне, технологічне, природне та фізичне середовище.

Важливим є питання виокремлення основних індикаторів професійних характеристик керівника навчального закладу, які можуть бути віднесені для уточнення освітньо-кваліфікаційної характеристики, зокрема, змістових і процесуальних складових розвитку його організаційної культури.

Вважаємо, що такими можуть бути: емоційні можливості, уява, інтуїція, воля й особистісна енергія; особливий, соціально «прискорений»

дух підприємництва; стійка мотивація на досягнення; здатність до ризику, організаційна активність; прагнення до позитивного результату та прибутку в частині якості наданих освітніх послуг.

Отже, можна відзначити, що організаційна культура менеджера освіти – це складне інтегративне утворення, яке є ідеологією організації та виявляється в наявності чіткої системи цінностей, переконань, стійких зразків і норм поведінки, взаємодії, сприйнятті себе та оточуючого середовища, включаючи методи прийняття рішень і ставлення до існуючих проблем.

Зазначимо, що для розвитку організаційної культури менеджера освіти важливого значення набуває розгляд зовнішніх умов, що впливають на функціонування навчального закладу, а саме: соціально-економічні (ступінь стабільності, характер конкуренції, наявність відповідного персоналу та необхідних матеріально-технічних засобів); політичні (ступінь стабільності ставлення урядових і державних структур на всіх рівнях управлінської ієрархії до результатів праці керівника навчального закладу й колективу в цілому, реалізація державного контролю за ефективністю наданих освітніх послуг і якістю підготовки випускників школи й вузу); освітні (рівень економічної культури суспільства, який визначає спрямованість прагнень усіх учасників навчально-виховного процесу); культурні (ставлення до цінностей і роботи, соціальний статус педагога, розшарування суспільства); конкретні (вирішення безпосередніх завдань, що відрізняються для кожного навчального закладу за типом, характером і значенням).

Таким чином, зростання наукового інтересу до організаційної культури керівника навчального закладу зумовлене її новизною, актуальністю та практичною спрямованістю. Вважаємо, що основне питання для осмислення розвитку організаційної культури менеджера освіти виявляється у встановленні взаємозв'язку (якість, принципи, структурні утворення) спільної діяльності персоналу й соціально-економічних систем на мікро- та макрорівнях.

Г. А. Полякова

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

КЕРІВНИЦТВО РОЗВИТКОМ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Сучасними протиріччями розвитку національної системи вищої освіти в умовах інтеграції у європейський і світовий освітній простір є:

1) на *макрорівні* (держави) – між тенденціями інтеграційних процесів та неузгодженістю умов національної системи вищої освіти (нормативних,

матеріальних, кадрових, навчально-методичних); між прагненням до міжнародного визнання національної освіти та недостатньо високим позиціюванням вищих навчальних закладів у міжнародних рейтингах;

2) на *мезорівні* (вищого навчального закладу) – між мінливістю зовнішнього середовища на глобальному та макрорівні, розвитку процесів глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації, впровадженням Європейської кредитно-трансферної системи та відставанням і сталістю освітнього середовища на локальному рівні;

3) на *мікрорівні* (особистісному) – між прагненням сучасної молоді до мобільної освіти, працевлаштування на внутрішньому й зовнішньому ринку праці та недостатністю відповідних освітніх послуг, механізмів для реалізації можливостей отримання європейської освіти, зокрема, в умовах вищих навчальних закладів України.

Зазначене свідчить про необхідність цілеспрямованого керованого розвитку освітнього середовища вищого навчального закладу відповідно до зовнішніх інтеграційних процесів і внутрішніх потреб суб'єктів освітнього процесу.

У глобальному вимірі **поняття інтеграції** розглядається з позицій інтегрально-державного, економіко-географічного, інституціонально-управлінського, функціонально-макроекономічного, суспільно-політичного та інших підходів [4]. Розглядаючи інтеграційні процеси в освіті, частіше розкриваються такі поняття, як «міжнародна інтеграція в освіті», «інтеграція освітніх систем», «інтеграція в системі освіти».

Так, під **інтеграцією освітніх систем** розуміють стратегію розвитку освіти, основу перспективного проектування освітніх систем, спрямовану на створення загальних підходів у реформуванні освіти, її структури та змісту, створення єдиних критеріїв оцінки якості освіти [2, 137].

Інтеграція в системі освіти частіше розглядається як: а) одна з характеристик загальних трансформацій світового простору; б) система відносин (організаційно-правових, економічних, соціально-етичних) між країнами, інституціями в процесі входження в міжнародний освітній простір; в) вільний обмін інформацією для підвищення рівня розвитку технології, науки, освіти в країнах Європейського союзу та світі; г) координація національних освітніх систем; д) формування нового типу особистості – громадянин світу; е) шлях до транснаціональної освіти.

Поняття міжнародної інтеграції в освіті тісно пов'язане з поняттям **інтернаціоналізації**, під яким розуміють процес упровадження міжнародного виміру в такі функції навчального закладу як викладання, дослідження, надання послуг [5].

Складовими інтеграції та інтернаціоналізації в освіті є міжнародне співробітництво, мобільність суб'єктів освітнього процесу, зокрема, студентів і науково-педагогічних працівників, реалізація освітнього процесу в міжнародних вимірах.

Освітнє середовище вищого навчального закладу як складна динамічна, відкрита, багаторівнева, багатомірна система умов, впливів і можливостей, спрямована на особистісно-професійний розвиток і саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, повинно реагувати на тенденції змін зовнішнього середовища, зокрема, процеси інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

Ураховуючи досвід зарубіжних і вітчизняних вищів [3] та дослідження науковців у даному напрямі [1; 4; 5], можна визначити, що розвиток складових освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті інтеграційних процесів полягатиме в такому:

- 1) *суб'єктний компонент освітнього середовища* має бути спрямований на розвиток адаптаційних можливостей і світогляду суб'єктів освітнього процесу, розширення інтернаціональної складової контингенту студентів, залучення зарубіжних викладачів;
- 2) *соціально-комунікативний компонент* передбачає розвиток соціального оточення й партнерства: міжнародне співробітництво, реалізацію спільних міжнародних освітніх і наукових програм, проєктів, розвиток нових форм зовнішньої та внутрішньої взаємодії й партнерства, зміни організаційної культури вищого навчального закладу;
- 3) *змістовно-методичний компонент* полягатиме у формуванні нових стандартів освіти з урахуванням світового досвіду (науки, технологій) і міжнародних вимог якості освіти; упровадженні міжнародних аспектів у зміст освіти, розширенні мовної підготовки, розвитку інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу, способів подання освітніх послуг, зокрема, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, E-learning, перехід до навчально-методичного забезпечення нового покоління (електронного, інтерактивного, мультимедійного); відпрацюванні підходів до систем оцінювання й формалізації результатів навчання в термінах компетентностей;
- 4) *інформаційний компонент* передбачає інтенсифікацію зовнішньо-орієнтаційної та внутрішньо-організаційної інформації; висвітлення освітніх і наукових результатів діяльності вищого навчального закладу; оперативність роботи сайтів; підтримка іміджу вищого навчального закладу, постійний аналіз його позиціонування у світових та національних рейтингах;

- 5) *просторово-предметний компонент* спрямовано на модернізацію умов реалізації освітнього процесу, дизайну, технічного обладнання;
- 6) *організаційно-діяльнісний компонент* полягає в реалізації сукупності різних видів діяльності, необхідних для академічної студентської та викладацької мобільності, створення умов для побудови індивідуальної траєкторії їх особистісно-професійного розвитку й саморозвитку.

Керівництво розвитком освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті забезпечення інтеграційних процесів являє собою діяльність керівника з визначення основних цілей і способів їх досягнення та роботі з кадрами для розв'язання відповідних завдань, а саме:

- 1) розробці стратегічних цілей і плану розвитку вищого навчального закладу, цільових програм щодо інтеграції у європейський і світовий освітній простір, залученні до їх реалізації науково-педагогічних працівників, студентів, керівників структурних підрозділів;
- 2) формуванні в науково-педагогічних працівників цінностей, установок, моделей поведінки, пов'язаних із готовністю до участі в реалізації процесів інтеграції та інтернаціоналізації вищої освіти;
- 3) розвитку внутрішніх інтеграційних процесів, міжособистісної та групової взаємодії, створенні корпоративної інформаційної системи;
- 4) веденні справ із зарубіжними партнерами й компаніями;
- 5) вирішенні питань із кадровим забезпеченням, викладацькою мобільністю;
- 6) сприянні формуванню контингенту студентів із залученням іноземних громадян і студентській мобільності, розвитку спільних міжнародних освітніх програм;
- 7) підтримці іміджу вищого навчального закладу на національному та міжнародному рівнях.

Таке керівництво розвитком освітнього середовища на локальному рівні сприятиме залученню вищого навчального закладу до інтеграційних процесів, входження національної системи вищої освіти в європейський і світовий освітні простори.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Інтеграція системи освіти України у світовий освітній простір і проектний підхід, як ефективний інструмент її реалізації / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія ; за ред. : І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Україно-польський журнал. Видання III. – Видавництво : ЗАТ «ВІПОЛ», Київ-Ченстохова, 2001. – С. 65–73.
2. Глоссарий современного образования / под общ. ред. Е. Ю. Усик; [Сост. : Астахова В.И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
3. Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования = The review of European experience of internationalization of higher education / Education,

Audiovisual & Culture Executive Agency, European Commission TEMPUS. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 56 с.

4. Філософія інтеграції : монографія / за заг. ред. В. Д. Бондаренка, Ф. Г. Ващука. – Ужгород : ЗакДУ, 2011. – 543 с.

5. Хомерікі О. А. Інтернаціоналізація і інтеграція, як напрямки глобалізації освіти: процеси синтезу і диференціації / О. А. Хомерікі // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – № 16. – С. 76–84.

Ю. І. Самойлова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ОСВІТНИМИ МЕРЕЖАМИ

Особливості нового мережевого типу суспільства потребують докорінних змін у всіх сферах його життєдіяльності. Сфера освіти не є виключенням, оскільки саме вона формує майбутніх фахівців, які повинні бути підготовлені до життя та діяльності в часи неперервних змін. Необхідно впроваджувати інновації в освітній процес, здійснювати модернізацію системи освіти, що неможливо без ефективного управління цим процесом. Саме тому таким важливим і актуальним сьогодні є інноваційний освітній менеджмент, проблеми якого досліджуються в працях Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківської, Н. Погрібної, В. Паламарчука та ін. Проте проблема інноваційних освітніх мереж як однієї з успішних форм впровадження інновацій в навчальний процес у контексті інноваційного менеджменту освіти висвітлена не була, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Як вважає М. Олімова, зміни в організації управління в освіті пов'язані з адаптацією до змін, що відбуваються в об'єкті управління, тобто новими умовами, завданнями, вимогами до сфери освіти з боку суспільства; з новими вимогами до спеціалізації, інтеграції, підвищення професійного рівня управління; його стратегічної спрямованості; зміни характеру управлінських зв'язків тощо [1].

Інноваційні освітні мережі, як одна з успішних форм упровадження інновацій у освітній процес, мають свої особливості управління, оскільки мережевий характер зв'язків всередині мережі зумовлює особливості діяльності таких структур та їх успішне функціонування. У межах такої інноваційної мережі освітніх закладів замість традиційних вертикальних зв'язків панують горизонтальні, інформаційні, коопераційні зв'язки, тобто партнерство й співробітництво.

Перш ніж ставити питання: як керувати мережею, необхідно з'ясувати різні механізми управління нею. Тоді як співпраця являє собою зв'язок між окремими суб'єктами для організації спільної роботи,

координація розуміється як доопрацювання або цільове регулювання дій суб'єктів. Із цієї точки зору основною властивістю мережі є той факт, що всі її суб'єкти пов'язані між собою певними зв'язками й утворюють систему в цілому. Відповідно вони утворюють горизонтальні, неієрархічні структури без чітко вираженого центру [2, 295].

Особливості мережного управління полягають в тому, що воно передбачає опору на ініціативу «знизу». Його основними характеристиками можна визначити такі: а) децентралізація, перевага горизонтальних зв'язків над вертикальними; б) часткове лідерство, коли кожен суб'єкт у одній певній галузі може бути лідером, а в іншій лише розробником, зацікавленою особою, учасником; в) широка соціалізація, яка передбачає розв'язання в межах мережі не стільки вузькопрофесійних проблем, скільки «прикордонних», що розташовані на перехресті різних сфер діяльності; г) наявність неформальних стосунків, які передбачають крім професійного, ще й клубний характер стосунків членів мережі.

Оптимальним є управління, коли сполучаються як вертикальні, так і горизонтальні типи зв'язків між суб'єктами мережі. Мережева взаємодія надає діяльності творчого характеру, вертикальні механізми ж при цьому утворюють систему. Можна визначити декілька рівнів мережевої взаємодії:

- 1) рівень інформації, коли освітні заклади обмінюються відомостями, між ними налагоджені дієві інформаційні потоки;
- 2) рівень розподілу обов'язків, який передбачає різноманітність шкіл, їх спрямованість на задоволення різних освітніх потреб громадян;
- 3) рівень формування соціально-педагогічних норм. На цьому рівні школам вдається домовитися про загальні критерії оцінки один одного (здоров'я учнів, комп'ютерна грамотність та ін);
- 4) рівень ресурсного обміну між освітніми закладами. Реалізується тоді, коли в закладах мережі з'являються загальні ресурси різних типів (загальна мережева бібліотека, кадри, фінанси тощо);
- 5) рівень реалізації освітніх програм. При такому рівні взаємодії учень може обирати декілька шкіл, у яких він може вчитися. Мережі підстроюються під типологію індивідуальних освітніх програм школярів [1].

Освітні мережі не виникають без початкового імпульсу та певних причин. Як зазначає українська дослідниця інноваційних освітніх мереж І. Чистякова, для успішного функціонування інноваційної освітньої мережі недостатньо просто об'єднатися. Потрібно сформувати:

- спільну для всіх членів мережі відданість інноваційним ідеям, відчуття власності щодо цих ідей;
- ефективну систему управління процесом утворення й розвитку мережі;

- уміння всіх членів мережі більш гнучко та творчо використовувати ресурси часу, простору, комунікативних структур окремих шкіл та мережі в цілому;
- готовність учителів до запровадження новацій у навчальний процес;
- готовність адміністрації до ефективного мережевого менеджменту [3, 237].

Таким чином, організація управління інноваційними процесами, в тому числі й у межах інноваційних освітніх мереж, на основі глибокого комплексного аналізу всіх сторін та аспектів їх діяльності, з урахуванням прогнозу можливих наслідків нововведень, постає як проблема, що вимагає швидкого осмислення з боку педагогів, учених і практиків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Олімова М. О. Мережева освіта як інновація в сучасному управлінні [Електронний ресурс] / М. О. Олімова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/VZhDU/2009_44/28_44.pdf.
2. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.
3. Чистякова І. А. Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії : дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Анатоліївна Чистякова. – Суми, 2012. – 237 с.

А. С. Улановська

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТСТВА ДО УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗГЛЯДУ ПРОБЛЕМИ

Глобалізація та інтеграційні процеси, розвиток інформаційних технологій, демократизація й становлення економіки знань є сучасними факторами, що впливають на всі сфери життєдіяльності та зумовлюють необхідність активних змін у всіх системах сучасного суспільства. Не стала винятком і освіта, особливо вища школа. Приєднання України до Болонського процесу (БП) й необхідність урахування європейських вимог і стандартів освіти зумовили потребу модернізації та формування нової стратегії розвитку вітчизняної вищої школи. У контексті фундаментальних змістових і структурних змін, що відбуваються в освітній сфері в ХХІ ст., особливого значення набули дослідження в галузі інноваційного розвитку, який є одним із потужних напрямів модернізації вищої освіти на всіх рівнях.

Ми підтримуємо думку вітчизняної дослідниці Г. Клімової, яка стверджує, що інноваційна діяльність передбачає участь усіх суб'єктів інноваційного процесу як єдиної колективної системи отримання,

накопичення й використання нових знань, а також застосування новітніх технологій, заснованих на знаннях. Ефективність інноваційної діяльності, як наголошує вчена, більшою мірою залежить від того, яким чином взаємодіють один з одним усі учасники цього процесу, у тому числі студенти [1, 5].

Аналіз основних Болонських документів дає підставу стверджувати, що європейські уряди підтримують участь студентства в БП і вважають, що лише активна позиція всіх партнерів у процесі модернізаційних змін може забезпечити його довготривалий успіх. Відзначаючи конструктивну роль студентських спілок у БП, країни-учасниці підкреслюють необхідність залучення студентства до подальших дій, стверджуючи, що студенти є повноправними партнерами в управлінні вищою освітою. У зв'язку з цим у сучасних умовах постала необхідність дослідження рівня залучення студентства до управлінських процесів у вищій освіті різних європейських держав і розробки стратегії активізації студентської молоді на інституційному, національному й загальноєвропейському рівні. Це стало одним із найважливіших напрямів модернізації системи вищої освіти в контексті БП.

У ході підготовки до першого Болонського семінару з питань участі студентів у вищій освіті було проведено масштабне опитування, у якому взяли участь три групи респондентів: студенти, представники ВНЗ і міністри відповідальні за вищу освіту. Основною метою даного заходу було визначення ролі студентства в управлінні вищою освітою. Результати дослідження, що були оприлюднені на семінарі в м. Осло в 2003 р., вказують на загальне позитивне ставлення до посилення впливу й участі студентства в прийнятті важливих управлінських рішень, зокрема, що стосується модернізаційних перетворень, хоча рівень залучення студентів значно відрізняється в європейських країнах. У висновках також вказано на суттєві недоліки в законодавчому забезпеченні управлінської діяльності студентів і в інших аспектах, що стосуються активізації студентської позиції. Учасниками семінару активна участь студентів була визнана необхідною умовою для розвитку суспільства, міжнародної відповідальності та співпраці [3]. З того часу роль студентства як партнера в процесі модернізації вищої освіти неодноразово наголошувалася міністрами в Комюніке та Деклараціях, проте, на нашу думку, вкрай мало було зроблено практичних кроків на шляху до підвищення участі студентів у прийнятті важливих рішень, особливо на державному та інституційному рівнях.

Нової актуальності проблема студентського впливу набула в 2011 р. під час другого Болонського семінару з питань участі студентів у вищій освіті у м. Єреван (Вірменія). У доповіді за підсумками даної зустрічі було вказано, по-перше, що студенти повинні залучатися до прийняття рішень з усіх

важливих питань і на всіх рівнях, по-друге, важливо відрізнати формальне представництво від дійсного, по-третє, вирішення потребує проблема ставлення до студентів як до «споживачів», а не рівних партнерів, по-четверте, управлінським структурам ВНЗ потрібно надавати інституційну, фінансову й матеріально-технічну підтримку студентській ініціативі, а також мотивувати та створювати сприятливі умови для активізації студентської позиції у системі вищої освіти. У висновках також вказано, що сьогодні існує потреба в подальших дослідженнях і збиранні статистичних даних про участь і роль студентства в системах вищої освіти різних європейських країн [6].

Участь студентів в управлінні вищою освітою вважається одним з основоположних принципів Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Проте, як зауважує фахівець у галузі політичних наук Т. Луешер-Мамашела, існують значні розбіжності в способах залучення студентів до управлінських процесів у Європі, які відображають різні концепції сучасного сприйняття студентства [5, 264–267]. На думку вченого, сьогодні існують такі основні концепції:

1) комунітарна, згідно з якою студенти розглядаються як «рівноправні члени академічної спільноти». Яскравим представником даної концепції є провідний дослідник у галузі вищої освіти та відомий політичний діяч С. Берген, який стверджує, що «студенти як члени академічної спільноти несуть відповідальність за свою освіту, а також за функціонування освітньої установи, що створює необхідні умови для одержання освіти [2, 23]. До того ж, учений наголошує, що активна участь усіх членів академічної спільноти є вигідною, оскільки всі вони щиро зацікавлені в розвитку й вдосконаленню інституцій ВО [2, 24]. У межах ЄПВО це бачення було схвалено Міністрами, які однозначно констатували, що «студенти є повноправними учасниками освітньої спільноти» й «повинні брати участь та впливати на організаційний і змістовий аспекти вищої освіти в університетах та інших ВНЗ [7].

2) концепція, згідно з якою студенти вважаються «стейкхолдерами» (з англ. stakeholder – «власник частки» група впливу, позицію якої потрібно враховувати під час діяльності), виникла після студентських повстань 60-х – 70-х рр. XX ст., що стали початком демократизації європейської вищої освіти шляхом збільшення рівня залучення викладацького складу та студентів до ухвалення важливих рішень. У сучасній теорії управління наголошено, що жоден «гравець» у вищій освіті не володіє всіма знаннями й інформацією необхідною для вирішення складних, динамічних і багатогранних проблем у даній сфері, крім того жоден «гравець» не має повного й достатнього бачення, щоб ефективно

використовувати існуючі інструменти для виходу з кризи, а також жоден «гравець» не володіє достатнім потенціалом для одноосібного домінування в будь-якій галузі управління [4, 6].

3) концепція, за якою студенти розглядаються як «громадяни» та «майбутня еліта» виникла разом з ідеєю про те, що вища освіта робить значний внесок у розвиток демократичних суспільств у Європейському контексті. Відомий учений представник даної теорії П. Згага стверджує, що концепція демократичного громадянства є невід'ємною частиною існування університету, і вплив на розвиток громадянської позиції студента слід вважати однією з основних функцій вищої освіти. У той же час, формуючи власну громадянську позицію, найважливіший досвід студенти отримують, беручи участь у різних об'єднаннях, групах, асоціаціях, а також відстоюючи власну позицію та інтереси, якщо, звичайно, вони мають таку можливість [8, 181].

4) концепція, згідно з якою студенти є «клієнтами», «споживачами», «користувачами» розвивалася паралельно зі становленням ринкових відносин у галузі вищої освіти, охоплюючи переважно приватний, прибутковий сектор. Як зауважує словенська дослідниця М. Клеменчич, загальноприйняте уявлення про те, що дана концепція не передбачає участі студентів в управлінських процесах є в більшості випадків помилковим, адже студентські представництва – це універсальна складова будь-якого ВНЗ. На думку С. Бергена, комерціалізація освіти може суттєво зменшити рівень активності студентів та дещо обмежити їхній вплив [2, 25].

Отже, участь студентів в управлінні вищою освітою вважається одним з основоположних принципів ЄПВО, проте, у європейських країнах існують значні розбіжності в способах залучення студентів до управлінських процесів, які відображають різні концепції сучасного сприйняття студентства. Об'єднуючись у спільноти, представницькі структури та союзи на інституційному, наднаціональному та європейському рівнях, студенти сьогодні стають потужними агентами впливу, що відіграють важливу роль у освітній політиці XXI ст. Таким чином, на наш погляд, украй важливим є подальше дослідження діяльності студентських об'єднань щодо модернізації вищої освіти в контексті Болонського процесу, який триває.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу [Електронний ресурс] / Г. П. Клімова. – 2013. – 15 с. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...1...1...

2. Bergen S. Higher Education Governance and Democratic Participation: the University and Democratic Culture [Electronic resource] / S. Bergen // The University as Res

Publica: Higher Education Governance, Student Participation and the University as a site of Citizenship. – 2004. – P. 13–31. – URL : <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources>.

3. Bologna Follow-Up Seminar «Students' Participation in Governance in Higher Education»: Summary and Conclusions [Electronic resource]. – 2003. – URL : <http://www.ehea.info>.

4. Kooiman J. Modern Governance: new government-society interactions / J. Kooiman. – London : SAGE Publications, 1993. – 285 p.

5. Luescher-Mamashela T. M. University Democratization and Managerialism in South Africa: The Changing Legitimation of University Governance and the Place of Students / T. M. Luescher-Mamashela // Tertiary Education and Management. – Vol. 16., № 4. – 2010. – P. 259–283.

6. Popović M. General Report «Student Participation in Higher Education Governance» [Electronic resource]. – 2011. – URL : <http://www.ehea.info/event-details.aspx?eventId=384>.

7. Prague Communiqué of the meeting of European Ministers in Charge of Higher Education [Electronic resource]. – URL : <http://www.moveonnet.eu>.

8. Zgaga P. Higher Education and Citizenship: «the full range of purposes» / P. Zgaga // European Educational Research Journal. – V 1. 8, № 2. – 2009. – P. 175–188.

І. А. Чистякова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ДИСТРИБУТИВНЕ ЛІДЕРСТВО ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток суспільства загалом і освітньої системи зокрема веде до актуалізації та інтенсифікації децентралізаційних процесів, а відтак і до здійснення інноваційної політики – мережевої організації розвитку з метою координування та управління інноваційними процесами. Важливим аспектом налагодження мережевої взаємодії у вищій освіті є формування нової системи взаємозв'язків між людьми, що визначається ступенем активності щодо включення в структуру університетських мереж і є основним критерієм з'ясування рівня розвитку вищої освіти, стабільності й ефективності її управлінської системи.

У зв'язку з цим протягом останнього часу структура та функції органів управління вищою освітою низки розвинених країн зазнали значних перетворень, що зумовило появу інноваційних підходів до управління системою вищої освіти. Аналіз модернізації вищої освіти свідчить, що більшість проблем, які виникають на сучасному етапі розвитку освітньої системи, не можуть бути вирішені в межах існуючої парадигми управління освітніми ресурсами. Серед нових управлінських моделей, що є особливо значимими в умовах діяльності університетських мереж визначено дистрибутивне (розподілене, колективне) лідерство.

Сучасна західна педагогічна література пропонує декілька підходів до трактування поняття дистрибутивного лідерства:

1) як спосіб згуртування організації та перетворення її на єдину професійну громаду. У межах даного підходу американський теоретик освіти П. Гронн виділяє два аспекти дистрибутивного лідерства. Перший з них стосується кількісних параметрів залучення шкільного персоналу до управлінської діяльності й визначається як «злагоджена лідерська поведінка окремих, більшості або всіх членів організації чи організаційного підрозділу» [2, 3]. Інший аспект дистрибутивного лідерства розглядається ним як якісний вимір – злагоджена дія, як «допустимий структуруючий вплив на членів організації, що призводить до злагодженої дії» [2, 28]. Таким чином, в основі дистрибутивного лідерства лежить не управлінська діяльність відокремлених адміністраторів, а злагоджена співпраця всіх членів організації (наприклад, батьки, студенти, місцева громадськість, а також учені, адміністративний / допоміжний персонал, члени Ради університету та державні політики). Дистрибутивне лідерство дозволяє кожному члену організації розвивати лідерські якості та професійні вміння, а також додає згуртованості організації;

2) як оптимальний спосіб здійснення управління навчальним закладом в умовах перетворення школи на організацію, що навчається. Автори концепції школи як організації, що навчається, вважають за необхідне змінити погляд на лідерство у зв'язку з тим, що традиційне розуміння лідера як людини, що одноосібно визначає напрям розвитку організації, приймає рішення та керує всією діяльністю колективу, має глибоке коріння в «індивідуалістичному, несистемному погляді на світ» [1, 340].

У результаті аналізу публікацій із питань дистрибутивного лідерства було визначено три концептуальні аспекти, що складають його сутність:

1) дистрибутивне лідерство є узгодженою дією людей, що працюють разом (за П. Гронном), може здійснюватися лише в системі співпраці й створює ситуацію, у якій кількість і результативність спільних дій є набагато більшою, ніж сума індивідуальних [2, 29]. Отже, дистрибутивне лідерство – це групова управлінська діяльність, яка відбувається в більшій мірі за допомогою та в межах міжособистісної взаємодії, ніж шляхом індивідуальних дій. Характер взаємодії залежить від сутності проблеми та від того, чи володіють лідери відповідними вміннями та майстерністю [3];

2) дистрибутивне лідерство передбачає, що до управління навчальним процесом має залучатися більша кількість людей, ніж це відбувається в традиційних управлінських структурах. Група, в якій розвивається «узгоджене» лідерство, не повинна бути лімітована кількістю людей із формальними керівними ролями;

3) дистрибутивне лідерство уможливорює розвиток ініціативи в рамках усієї організації з подальшим її розвитком, адаптацією та

вдосконаленням в атмосфері підтримки й довіри через різноманіття знань, досвіду та майстерності.

Як висновок, вважаємо за необхідне звернути увагу на переваги й недоліки використання дистрибутивного лідерства в системі управління вищою освітою. На основі аналізу низки праць західних теоретиків і практиків освіти до переваг дистрибутивного лідерства нами було віднесено:

- 1) ефективність розвитку вищого навчального закладу за умови добре організованого та керованого розподіленого підходу до лідерства;
- 2) підвищена увага до студентів і викладачів, які здійснюють фінансування установ вищої освіти;
- 3) прозорість фінансування, що призводить до збільшення фінансових стимулів щодо здійснення інновацій;
- 4) розподіл управлінських навантажень, що сприяє підвищенню ефективності колективної роботи та зв'язку між академічними й іншими співробітниками.

Серед недоліків дистрибутивного лідерства можемо назвати такі:

- 1) організаційна фрагментація та зниження розуміння виконуваних ролей, що призводить до плутанини й конкуренції між формальними й неформальними лідерами;
- 2) уповільнення процесу прийняття рішень;
- 3) недооцінювання індивідуальних особливостей лідерів, що сприяє нереалістичним очікуванням продуктивності.

Таким чином, не зважаючи на вказані недоліки, вважаємо, що дистрибутивне лідерство стане ефективною інноваційною моделлю управління вищою освітою, оскільки передбачає новий шлях розвитку закладів вищої освіти – процес, коли лідери-викладачі та їх керівники беруть участь у колективній дії, що втілює спільну мету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М. : Олимп-Бизнес, 1999. – 408 с.
2. Gronn P. Distributed Leadership / P. Gronn // Second International Handbook of Educational Leadership and Administration / Ed. by K. Leitwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis (ets.). – Dordrecht : Kluwer, 2002. – P. 3–42.
3. Gronn P. Distributive priorities : a new architecture for leadership / P. Gronn // Educational Management and Administration. – 2000. – Vol. 28, N 3. – P. 317–318.

РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

И. В. Белашева, М. Л. Есаян

Северо-Кавказский федеральный университет (Россия)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАСНИКОВ

Проблема сохранения и поддержания здоровья подрастающего поколения является главной проблемой современного общества. В структуре мероприятий, направленных на решение обозначенной проблемы, существенное место занимает изучение механизмов и закономерностей адаптации ребенка к новой для него социальной среде жизнедеятельности – школе.

Следует отметить, что процесс адаптации непрерывно сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Этот процесс неразделим с самим понятием «жизнь»: немислима жизнь без адаптации, равно как и адаптация не существует вне жизненного цикла живого организма. В условиях продолжающихся социально-экономических преобразований в нашей стране уменьшение адаптационного потенциала, способность успешного осуществления деятельности и слаженного (гармоничного) развития, наблюдается и у взрослых, и у детей.

В самом распространенном своем значении школьная адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности. По результатам исследований в настоящее время нарушения адаптации встречаются у 20–40% учеников начальных классов. Преждевременное начало обучения, усиленные учебные программы, возросший объем информации, желание сформировать интеллектуальные способности детей, их созидательную активность в общеобразовательной практике не всегда согласуются с возможностями сохранения и укрепления их здоровья. Возникает явление неблагоприятного течения адаптации, свидетельствующее о снижении функциональных резервов организма ребенка и перенапряжении регуляторных систем, вплоть до возникновения соматических заболеваний.

Говоря об адаптации как процессе, следует помнить о двух его сторонах. С одной стороны, человек – это объект приспособления к условиям жизнедеятельности. Приспособить ребенка к школе – значит подвести его к пониманию необходимости выполнять учебные и социальные требования, принимать на себя ролевые обязательства школьника. Вполне естественно,

что такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном, через действие основных механизмов развития личности: идентификации, освоения социальных ролей, сдвига мотива на цель. В результате у ребенка формируются установки, личностные свойства, определяющие его как хорошего ученика – дисциплинированного, старательного, неконфликтного.

С другой стороны, адаптация подразумевает не только приспособление, но и создание условий для последующего развития. Таким образом, адаптировать ребенка – это приспособить его к развитию. В этом случае ребенок ощущает себя в конкретной школьной среде автором своей жизни, у него сформированы психические свойства и умения, позволяющие развиваться в этой среде, реализовать свои потребности, не входя в противоречие со средой. Адаптируясь, ребенок изменяет среду под свои возможности, т.е., школа и ребенок взаимно адаптируются друг к другу.

На важность и сложность стадии, связанной с адаптацией ребенка в школе, указывают исследования М. М. Врублевской, М. Р. Битяновой, Б. З. Вульфова, Л. В. Корреля, которые свидетельствуют о том что, именно в процессе обучения в начальной школе у ребёнка активизируются системы взаимоотношений с миром, со сверстниками, взрослыми, то есть те базовые учебные установки, которые в дальнейшем определяют успешность его школьного обучения и возможность личностной самореализации в школьном окружении.

Обнаружение особенностей формирования свойств и способностей, значимых для социально-психологической адаптации на этапе обучения в начальной школе заслуживает пристального внимания. Именно в 7–10 лет нарушения адаптации могут иметь негативные последствия для личностного развития.

Недостаток единого суждения об особенностях адаптационных способностей младших школьников и высокая практическая значимость проблемы определила актуальность нашего исследования.

С целью изучения личностных особенностей младших школьников как предпосылок их успешной адаптации в образовательном учреждении, мы использовали в качестве методов исследования шкалу ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина, опросник для оценки сниженного настроения (по методике Зунга) и методику диагностики акцентуаций характера (опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека). В исследовании приняли участие 72 первоклассника (возраст 7–8 лет).

Анализ результатов исследования ситуативной тревожности по шкале Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина показал, что у 57% первоклассников

ситуативная тревожность выражена в умеренной степени. У 26% испытуемых диагностирован низкий уровень ситуативной тревожности, у 17% – показатель ситуативной тревожности является высоким. Показатели (уровень) личностной тревожности распределены по группе испытуемых иначе: 4% первоклассников имеют низкий показатель личностной тревожности, 61% – умеренную степень личностной тревожности, у 35% выявлена высокая степень личностной тревожности.

Анализ результатов опросника Г. Шмишека – К. Леонгарда показал, что у большинства первоклассников идет процесс формирования акцентуаций характера, т.е. заострения определенных характерологических черт. У 55% испытуемых формируются черты гипертимности (частое пребывание в приподнятом настроении, сочетающееся с высокой активностью, жадой деятельности; общительность, повышенная словоохотливость; оптимистическое отношение к жизни даже при возникновении трудностей (из описания К. Леонгарда)). У 21% первоклассников формируются черты циклотимности – характерна смена гипертимических (приподнятых) и дистимических (сниженных) состояний. Такие перемены являются не редкими, и не случайными. В гипертимической фазе поведение типичное – радостные события вызывают не только радостные эмоции, но также и жажду деятельности, активность. В дистимической фазе – печальные события вызывают не только огорчение, но и подавленность. В этом состоянии характерны замедленность реакций и мышления, замедление и снижение эмоционального отклика.

Формирование экзальтированности отмечено у 55% испытуемых – главной особенностью экзальтированной личности является бурные, экзальтированные эмоциональные реакции. Они легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние по поводу печальных событий и фактов. При этом внутренняя впечатлительность и переживание сочетаются с ярким их внешним выражением.

Применение статистических методов анализа (корреляционный анализ) позволило выявить статистически достоверную связь между низким уровнем ситуативной тревожности и гипертимными чертами характера; умеренной выраженностью личностной и ситуативной тревожности и формированием черт экзальтированности; высоким уровнем ситуативной тревожности и признаками циклотимности.

Анализ результатов опросника оценки сниженного настроения (по методике Зунга) показал, что большинство детей являются нормотимиками (63%) (диагностированы состояния без признаков депрессии). Но есть и группа риска (признаки негативной адаптации) – это первоклассники с

признаками субдепрессивных состояний ситуативного или невротического генеза (19%). Корреляционный анализ выявил зависимость между чертами формирующейся гипертимности и нормотимией, а также между формирующейся циклотимией и признаками субдепрессивных состояний.

Результаты исследований показали, что процесс школьной адаптации является сложным и многомерным. Он затрагивает не только формирование учебных навыков, но и процесс развития личности ребенка.

В обеспечение комфортности обучения большую роль играют взрослые участники образовательного процесса – учителя, родители, психологи, социальные педагоги. Личностные качества педагогов, сохранение тесных эмоциональных контактов первоклассников со взрослыми, постоянное и дружелюбное, конструктивное взаимодействие педагогов и родителей – залог создания и развития общего положительного эмоционального фона отношений в новом социальном пространстве, где сотрудничество учителя и родителей обеспечивает снижение уровня тревожности и повышение качества коммуникативных процессов у всех действующих в нем субъектов. Таким образом, организация образовательного процесса с опорой на знания о механизмах адаптации делает период адаптации первоклассников недолгим, а результаты его – высокими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб : Речь, 2000. – 507 с.
2. Костяк Т. Психологическая адаптация первоклассников / Т. Костяк. – М. : Изд-во «Академия», 2008.
3. Трошин В. Стресс и стрессогенные расстройства. Диагностика, лечение и профилактика / В. Трошин. – М. : Изд-во «Медицинское информационное агентство», 2007.

Д. А. Ершова

Северо-Кавказский федеральный университет (Россия)

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В современной психологии самооценка является предметом многочисленных исследований. В трудах отечественных психологов наиболее полная разработка данной проблематики представлена в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, И. С. Кона, М. И. Лисиной, А. И. Липкиной, В. В. Столина, Е. В. Шороховой и др. В зарубежной психологии проблеме самооценки посвящены работы У. Джемса, Ч. Кули, Дж. Мида, Э. Эриксона, К. Роджерса и др. Этими учеными рассмотрены такие вопросы, как онтогенез самооценки, ее структура, виды, функции,

возможности и закономерности формирования. В отечественной психологической науке самооценку чаще всего определяют как компонент самосознания, функционирующий как ее часть.

По данным различных исследований затруднения в обучении испытывают от 15 до 40% подростков. Неуспеваемость – острейшая проблема современной школы, вызываемая многими причинами. Преодоление неуспеваемости важнейшая задача практической и теоретической психологии. Не только решение практических и организационных задач может обеспечить преодоление неуспеваемости. Требуются новые теоретические знания о существе самого явления, о признаках и формах его проявления в современной школе, а также о том, какие факторы оказывают влияние на успешность обучения. Исключительное значение имеют комплексные исследования данной проблемы. Наряду с этим полезно изучение аспектов неуспеваемости и различных факторов психологического значения.

Цель исследования: изучить влияние самооценки на успеваемость учащихся подросткового возраста.

Объект исследования – успеваемость учащихся подросткового возраста.

Предмет исследования – самооценка подростков с различным уровнем успешности обучения в школе.

Гипотеза исследования: характер самооценки подростков влияет на уровень успеваемости обучения в школе.

Методы исследования: в психолого-эмпирическом исследовании было задействовано 100 человек, мужского и женского пола, учащихся МОУ «Гимназия № 16» г. Черкесска в возрасте от 13 до 15 лет.

Выбор возрастной группы обусловлен тем, что именно в этот период, достаточно краткий по своей продолжительности, наблюдается резкий переход от фрагментарного и недостаточно четкого видения себя к относительно полной, всеобъемлющей Я-концепции.

В качестве психологических методов исследования были использованы: краткий ориентировочный тест (КОТ), анализ продуктов деятельности (журнал успеваемости обучения, оценки за четверть), методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн, методика исследования самоотношения Р. С. Пантелеева.

Теоретическими вопросами изучения неуспеваемости и факторов, оказывающих на нее влияние занимались такие известные педагоги и психологи, как А. С. Макаренко, А. Н. Гельмонт, Л. И. Божович, Т. П. Блонский, Б. Г. Ананьев. В их работах рассматривается природа

неуспеваемости, причины, проблемы, связанные с обучением и воспитанием неуспевающих школьников. Вопросами разработки практических мероприятий, методических рекомендаций, причинно-следственных связей в работе с неуспевающими занимались такие исследователи, как А. Ф. Ануфриев, А. А. Бударный, Н. И. Локалов, Н. А. Менчинская, В. И. Самохвалова, Л. С. Славина, В. С. Цетлин. В их исследованиях приводятся методические приемы по работе с разными категориями неуспевающих подростков, данные о причинах некоторых форм неуспеваемости, при этом указывается на их разнообразие и многоплановость, рассматриваются многие частные вопросы в изучении данного явления. Роль самооценки в успеваемости подростка может оказаться весьма значительной. Так, например, по данным Л. И. Божович, правильное формирование самооценки – один из важнейших факторов развития личности ребенка. Отсюда понятно, что какие либо ее колебания могут оказывать существенное влияние на разные стороны жизни ребенка, в том числе и на успеваемость.

Особенностью детей младшего школьного возраста, является их безграничное доверие ко взрослым, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном повторяет то, что о нем говорит взрослый. Таким образом, самооценка ребенка в этом возрасте непосредственно зависит от характера оценок, которые он получает от учителя в процессе различных видов деятельности.

Слабоуспевающим школьник становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют в школе, и тем, что он в состоянии реально выполнить. На первых этапах это расхождение еще недостаточно осознается ребенком и не сразу им принимается: большинство неуспевающих детей 1-го и 2-го классов переоценивают результаты своей учебной деятельности. К 4-му классу уже выявляется значительный контингент отстающих детей с пониженной самооценкой.

Проведенный нами анализ результатов экспериментально-психологического исследования показал, что у подростков с высоким уровнем успешности обучения в школе уровень самооценки выше, чем у подростков с низкими показателями успеваемости. Значимые различия получены по показателям самооценки характера, внешности, уверенности в себе. Школьники с высокой успеваемостью отличаются высоким уровнем целеполагания: они ставят перед собой достаточно трудные цели, основывающиеся на представлениях о своих очень больших возможностях,

способностях, и прилагают значительные целенаправленные усилия по достижению этих целей.

У подростков с высокой успеваемостью получены более высокие значения по шкалам «Закрытость», «Самоуверенность», «Саморуководство», «Отраженное самоотношение» и «Самоценность». Для них характерно желание соответствовать общепринятым нормам, склонность избегать открытых отношений с самим собой, высокому сомнению, самоуверенности, отсутствию внутренней напряженности, доминирование мотива успеха, препятствия на пути к достижению цели воспринимаются как преодолимые. Также для них свойственно считать основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов себя. Они уверены, что их личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание. Проведенное нами исследование показало, что для подростков с высоким уровнем успеваемости в школе характерна более высокая самооценка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимбардо Ф. Формирование самооценки. Самосознание и защитные механизмы личности / Ф. Зимбардо. – Самара : Изд. дом «Бахрах», 2003.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990.
3. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка / Н. А. Менчинская // Избранные педагогические труды. – М. : Издательство московского психолого-социального института, 2004.

Э. М. Козлова

Северо-Кавказский федеральный университет (Россия)

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ В УСЛОВИЯХ ГРАЖДАНСКОГО И ВОЕННОГО ИНСТИТУТОВ

Системный и субъектно-деятельностный подходы в отечественной психологии, развиваемые в работах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, А. В. Брушлинского и др. исследователей, являются методологической основой изучения психологических закономерностей профессиональной деятельности и, в частности, пригодности человека к труду, и развития личности профессионала.

Несмотря на возрастающее внимание к проблеме личностной обусловленности процесса формирования субъекта деятельности, до настоящего времени ощущается дефицит исследований в области изучения личностных свойств и качеств, содержания и динамики мотивов субъекта деятельности на этапах его становления как профессионала. Отмечается

особая роль мотивации в обеспечении эффективности и безопасности деятельности специалистов сложных и опасных профессий. Актуальность исследования обусловлена теми изменениями в экономической, политической и социальной жизни общества, которые привели к необходимости перестройки всей образовательной системы в целом и к реформированию системы высшего военного образования в частности. Профессия офицера предполагает сочетание обширных знаний с высокими нравственными качествами и наличие гуманистических ценностных ориентаций. Поэтому изменения в системе высшего военного образования связаны не только с изменением общей концепции военной доктрины государства, но и с требованиями нравственно-психологической подготовки офицерских кадров. В настоящее время отмечается расхождение между индивидуальной и общественно принятой системами ценностей в конкретной социальной среде. Идеальный образ профессии значительно сместился в сторону представлений об «идеальном образе жизни». Практика показывает: далеко не у всех выпускников высших военных учебных заведений уровень развития профессионально-ценностных ориентаций можно назвать высоким. Это проявляется в недостаточной сформированности их мировоззрения, сниженном познавательном интересе, слабой мотивации овладения новыми знаниями, что препятствует реализации ведущей цели педагогического процесса – гармонизации всех компонентов личности будущего специалиста. Поскольку ценностные ориентации являются системообразующим компонентом целостности любой личности, возникает необходимость поиска новых подходов к формированию личности военного специалиста с учетом изменяющейся системы ценностей. Аксиологизация образовательного процесса, предполагающая обеспечение определенных организационно-педагогических условий в военном вузе, может способствовать становлению такой системы ценностей в сознании курсанта, которая бы обеспечила целостность его нравственно-психологической и профессиональной подготовки. Для этого необходимо выявить направленность личности на существующую систему ценностей общества, так как неопределенность нравственно-ценностных и профессиональных ориентиров сказывается на эффективности подготовки специалиста. В этой связи исследование ценностных ориентаций курсантов представляет актуальную проблему. Влиянию ценностных ориентаций личности на различные стороны военной службы посвящены работы Н. А. Баранова, В. П. Кузнецова, А. А. Протасовой, В. А. Скрипай, И. Г. Тимофеева, М. А. Ликина. Ценностные ориентации курсантов – это системообразующие компоненты целостности личности, детерминирующие

ее ценностное отношение к военной службе, способствующие профессионально-личностной устойчивости и обеспечивающие продуктивную познавательную деятельность, поэтому их формирование является необходимым условием становления военного специалиста.

Сложность психодиагностики мотивационной сферы субъекта деятельности связано с рядом обстоятельств: во-первых, ее большой изменчивостью, подверженностью влияниям различных социальных, профессиональных, личностных факторов; во-вторых, «глубинным» характером ценностно-смысловых конструктов, лежащих в основе индивидуального своеобразия профессиональных мотивов; в-третьих, жестко детерминированным, как правило, характером вопросов, позиций анкет и опросников, которые либо исключают свободную рефлексию в раскрытии содержательных сторон побудительной активности субъекта, либо побуждают его в своих ответах следовать социально одобряемым их типам; в-четвертых, наличием, частично осознаваемых и неосознаваемых мотивов, «заданная» оценка которых не представляется возможной.

Целью нашей работы является изучение направленности личности юношей, обучающихся в военных вузах, в сравнении со студентами гражданских вузов, с позиции личностно-типологического подхода.

Для реализации цели нашей работы были подобраны адекватные методы исследования направленности личности юношей, обучающихся в военных вузах и студентов гражданских вузов, а именно: патохарактерологический диагностический опросник А. Е. Личко (ПДО), К-78, опросник определения уровня невротизации и психопатизации (УНП), методика выявления уровня тревожности Тейлора и методика Айзенка. Выявления направленности личности проводилось с помощью ориентационной анкеты Б. Басса, морфологического теста жизненных ценностей (МТЖЦ) и методики М. Рокича «Изучение ценностей человека». Экспериментальную группу составили 50 курсантов, а контрольную группу составили 50 юношей-студентов факультета физической культуры в возрасте 18–19 лет.

Было проведено экспериментально-психологическое исследование направленности личности двух групп испытуемых и сделан сравнительный анализ полученных результатов с учетом деления испытуемых в соответствии с четырьмя личностными психотипами (Боев И. В., 1999).

Анализ результатов, полученных при обследовании представителей шизоидного психотипа группы курсантов и группы студентов, выявил большую частоту обсессивно-фобических нарушений, более высокий уровень невротизации в группе курсантов. Это может быть связано с

недостаточной успешностью процесса адаптации представителей шизоидного психотипа к условиям закрытого мужского коллектива, а также очевидна общая направленность на духовные ценности и предпочтение их материальным; рационализм мышления, прагматизм поведения.

Сравнительный анализ результатов, полученных для представителей эпилептоидного психотипа, свидетельствует о более высоком уровне тревоги в группе студентов и большей степени невротизации курсантов. Высокий уровень тревоги у студентов оправдан в условиях соревновательной деятельности и обеспечивает ориентировку спортсмена в предсоревновательных ситуациях и в условиях соревновательной борьбы. Высокая невротизация курсантов может быть связана с тем, что в условиях закрытого воинского коллектива не приветствуются такие особенности эпилептоидов, как болезненное честолюбие и склонность к чувственным наслаждениям. У курсантов преобладает направленность на себя и материальные ценности, что отражает присущие им честолюбие, «самость», меркантильность интересов; в то время как у студентов ценность высокого материального положения менее выражена и ведущее значение приобретают достижения, здоровье и направленность на дело, что является следствием их стремления достичь высоких результатов в профессиональной сфере.

При обследовании представителей истероидного психотипа выявлены более высокий уровень тревоги, большая частота невротических нарушений и высокий уровень невротизации в группе студентов. Этому могут способствовать такие особенности истероидов, как нежелание трудиться, поверхностное освоение знаний, амбициозность, которые приводят к трудностям в учебе. Группа курсантов демонстрирует более высокий уровень психопатизации, связанный, вероятно, с нарушением адаптации к условиям закрытого мужского коллектива вследствие стремления «казаться, а не быть», отсутствия выдержки и целеустремленности. У студентов более выражена направленность на себя, которая может быть полезна для достижения успеха в индивидуальных видах спорта; в число основных ценностей входят престиж, достижения и здоровье, чего не наблюдается в группе курсантов.

Сравнительный анализ показал преобладание повышенного уровня тревоги, более высокий уровень невротизации и большую частоту невротических нарушений в группе студентов – представителей циклоидного психотипа. Этому могут способствовать такие особенности циклоидов, как склонность больше говорить, чем делать, пониженная самооценка, резкие колебания настроения, препятствующие реализации возможностей представителей данного психотипа в спортивной

деятельности. Главные жизненные сферы для них - профессия, физическая активность и семья. Главными ценностями в жизни являются высокое материальное положение, социальные контакты и престиж.

Исходя из проведенного сравнительного анализа, можно сделать вывод о том, что характеристики направленности личности группы курсантов и группы студентов гражданского вуза значительно различаются как в целом между группами, так и между представителями одного психотипа, относящимся к разным группам испытуемых. Эти различия обусловлены спецификой воинского коллектива и особенностями обучения в военном институте. Относительно группы студентов можно сказать, что в спорте направленностью личности во многом предопределяется мотивация высших достижений. Спортсмен испытывает потребность в предельных физических усилиях, в переживании состояния сильной психической напряженности, в преодолении соперника, а самое главное – потребность показать высокий спортивный результат.

О. О. Корякін

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТИПОЛОГІЇ СТУДЕНТІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ДОМІНУВАННЯ

Поряд із процесом розвитку студентської академічної групи в ній існують міжособистісні відносини в студентському колективі, причому на його розвиток суттєво впливають відносини лідерства й відносини домінування.

На основі аналізу наукової літератури лідерство можна трактувати з трьох позицій: 1) як різновид влади, специфікою якої є спрямованість зверху вниз, а також те, що її носієм виступає не більшість, а одна людина або група осіб; 2) як управлінський статус, соціальна позиція, пов'язана з прийняттям рішень, це керівна посада, зайняття в цій системі позицій, пов'язаних із виконанням управлінських функцій (ролей) і дає людині статус лідера; 3) як соціальний вплив на інших людей, що носить, переважно, позитивний для групи характер.

Домінування розуміється як прагнення до керівництва, управління, здійснення своєї влади, не маючи на те достатніх підстав з метою задоволення, передусім, власних прагнень та інтересів. За сприятливих обставин трансформується в лідерство або нівелюється оточенням і поступово деактивується. На нашу думку, з урахуванням опрацьованих досліджень міжособистісні відносини домінування в студентському колективі носять, переважно, деструктивний для групи характер і

проводяться членами групи, що мають лідерські якості за показниками домінантності, високий рівень прагнення до влади, спрямованості особистості на владу, негативну емоційну привабливість, середній рівень комунікативної дистанції. Поряд із цим відносини лідерства носять, переважно, позитивний характер і не перешкоджають навчально-виховному процесу у ВНЗ. За наявності спільності вихідних позицій, лідерство може характеризуватися неоднозначно.

У студентському віці відбуваються якісні зміни особистості та розвиток широкого кола міжособистісних відносин, серед яких чільне місце посідають лідерство й домінування. Міжособистісні відносини в студентській групі не вичерпуються лише домінуванням і лідерством, мають складну структуру та проходять 5 основних етапів: 1) етап адаптації в первинній структурній оформленості; 2) етап згуртування з елементами зародження внутрішньої диференціації; 3) етап сталої внутрішньої диференціації та пошуків «точок дотику»; 4) етап федерального функціонування; 5) етап конфедерального функціонування з елементами автономії кожного члена колективу. Залежно від етапу характер міжособистісних відносин у кожній групі змінюється, що може впливати на добір засобів впливу на домінування.

Домінування розуміється як особливий вид міжособистісних відносин протилежних лідерству, що негативно впливають на розвиток академічної групи та на результативність навчально-виховного процесу. Тому актуальним завданням став добір діагностичного інструментарію та проведення експериментального дослідження домінування й лідерства в студентській академічній групі.

Теоретичний аналіз наукової літератури, якісний аналіз результатів дослідження та досвід роботи зі студентами дозволяє нам сформулювати власну типологію студентів, схильних до домінування. В узагальненому вигляді вона може бути розкрита в трьох основних типах: праксичний, емоційний, інтелектуальний. Характеристика кожного типу нами розглядається в трьох основних компонентах: 1) когнітивний, 2) емоційний, 3) поведінковий. Залежно від типу змінюється характер психолого-педагогічної взаємодії зі студентом.

Праксичний тип студента, схильного до домінування:

1) когнітивний компонент: дуже високий і високий рівні розвитку мислення, висока успішність практично з усіх дисциплін; добре розвинений вербальний інтелект; відчуття й інформацію черпають у практичних діях і результатах, у процесі вирішення проблем воліють організовувати інших, володіють переважно мисленням лівої півкулі,

орієнтацією на думку інших; будь-яке рішення відстоюють до кінця, навіть якщо воно невірне; зосереджуються на головному, на суті проблеми, успішно вчаться тому, що це відповідає їх прагматичності, сприяє досягненню головних цілей;

2) емоційний компонент: високо емоційні з домінуванням позитивних емоцій; добре мобілізуються; товариські, енергійні, нестримні, сильні особистості; установка на успіх, перемогу; дуже (іноді – занадто) впевнені в собі, з низькою тривожністю, добре соціально адаптовані;

3) поведінковий компонент: реалісти, практичні, у всьому покладаються тільки на себе; незалежні, наполегливі, прагнуть домінувати всюди й у всьому; природжені керівники; концентруються на головному; енергійні, нестримні, упевнені у своїх силах; відчутна потреба бути правим, керувати станом справ, вирішувати за інших; постійно конкурують з іншими, важко визнають свої помилки, не люблять змінювати своїх рішень; спрямовані на справу, честолюбні, прагнуть досягти високого положення серед своїх однолітків, можуть бути прекрасними керівниками.

Емоційний тип студента, схильного до домінування:

1) когнітивний компонент: високий і середній рівні розвитку мислення, висока успішність, особливо з гуманітарних дисциплін; добре розвинений вербальний інтелект; відчуття й інформацію одержують у спілкуванні з іншими людьми, володіють (образним, інтуїтивним, емоційно забарвленим) мисленням правої півкулі, відсутність чіткої логіки, опора на думку інших людей, легко змінюють свою розумову конструкцію на користь благополуччя групи; головні риси стилю мислення – орієнтація на суб'єктивні фактори проблеми, прагнення знайти загальне навіть у протилежних точках зору;

2) емоційний компонент: відкриті, доброзичливі, товариські, співчутливі, уважні до людей, володіють високою чутливістю, розвиненою емпатією; властиві такі якості як емоційна рівність і передбачуваність; достатньо впевнені в собі, спокійні, рідко переймаються дріб'язковими проблемами, мають потребу в людях у важку хвилину; властиві емоційна виразність і відкритість;

3) поведінковий компонент: добре розуміються на людях, спрямовані на міжособистісні відносини, зацікавлені в добрих стосунках, благополуччі інших людей, скріплюють навчальний колектив, стабілізують групу; дуже популярні серед однолітків, як правило, слабкі керівники; намагаються зберегти мир і заради цього уникають займати «тверду» позицію; у конфлікті відступають першими; проявляють твердість, якщо справа стосується питань моралі або порушення справедливості.

Інтелектуальний тип студента, схильного до домінування:

1) когнітивний компонент: дуже високий і високий рівень розвитку мислення, висока успішність, особливо з професійно орієнтованих дисциплін; добре розвинений невербальний інтелект; відчуття черпає всередині себе, необхідні відомості шукає в письмових джерелах, володіє переважно мисленням лівої півкулі, чітка логіка, доказовість розумових конструкцій, здатні глибоко й швидко аналізувати ситуацію, орієнтовані на деталі, колекціонують усілякі знання, вважаються ерудитами, важко переконати, змінити вже вироблену ідею, думку;

2) емоційний компонент: спокійні, врівноважені, мають високий рівень мобілізації до дії, рідко переймаються дріб'язковими проблемами; впевнені в собі, завзяті, наполегливі, тверді в рішеннях, з низькою тривожністю; часто сильні особистості;

3) поведінковий компонент: невтомні трудівники, працьовиті, старанні, мають потребу доводити почату справа до кінця, витривалі, терплячі, методичні; відчутна потреба в інформації; усі відомості чітко систематизовані, розкладені по «поличках»; люблять сталість, планують своє життя; не люблять зміни звичного ходу подій; прекрасні виконавці; лише іноді бувають гарними керівниками, тому що мають надмірну пристрасть до деталей, додаткової інформації, що позбавляє їх оперативності; не люблять конфліктів, стиль поведінки в конфлікті – відхилення, уникнення; мінімум емоцій.

Відносини лідерства мають загалом позитивний характер, сприяють формування студентського колективу, а відносини домінування мають зворотній вплив. Авторська типологія студентів, схильних до домінування (праксічний, емоційний, інтелектуальний типи), основні елементи авторської системи роботи з подолання міжособистісних відносин домінування (робота із соціальним оточенням, індивідуально-консультативна робота, консультативна робота з кураторами студентських академічних груп і викладачами, що працюють зі студентами, схильними до домінування, тренінгова програма тощо) довели свою ефективність, можуть і мають використовуватися в роботі з подолання міжособистісних відносин домінування в студентському колективі. Залежно від того, до якого типу належить конкретний студент, схильний до домінування, суттєво змінюється характер психолого-педагогічної взаємодії з ним з метою подолання міжособистісних відносин домінування в студентській академічній групі, відповідно врахування цих особливостей дозволить підвищити результативність подолання таких відносин у студентському середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 114 с.
2. Ершова Н. Г. Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в период адаптации студентов к обучению в высшей школе / Н. Г. Ершова // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 5. – С. 14–17.
3. Просецкий П. А. Психологические основы формирования коллектива : автореф. дисс. ... докт. психол. наук / П. А. Просецкий. – Воронеж, 1971. – 44 с
4. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – М., 1976. – 127 с.
5. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості / Н. В. Ліфарєва. – К., 2003. – 237 с.

Ю. М. Остраус

Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова

ДЖЕРЕЛА ТА РУШІЙНІ СИЛИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні тенденції економічного й соціального розвитку України суттєво впливають на вищу школу, ставлячи перед нею завдання не стільки надати знання майбутнім фахівцям, скільки сформувати в них компоненти професійної мобільності, найважливішим з яких є здатність до професійного самовдосконалення. Стає очевидною потреба пошуку інноваційних технологій навчання, які б відповідали цим вимогам. Відповідно, для цього необхідно досліджувати психологічні механізми особистісного та професійного самовдосконалення, виявити його передумови, джерела й рушійні сили.

Проблеми самовдосконалення торкаються у своїх працях зарубіжні психологи К. Юнг, А. Адлер, К. Хорні, Г. Селіван, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер, Р. Мей та ін. Так К. Юнг був переконаний, що людина постійно набуває нових умінь, досягає нових цілей і реалізує себе більш повно. Кінцевою життєвою ціллю життя особи вчений вважав само-реалізацію – найвищу точку гармонії й цілісності всіх психологічних структур. Самовдосконалення, як спосіб досягнення цієї мети, передбачає свідому реалізацію людиною своєї унікальної психічної реальності, повний розвиток і вираження всіх елементів своєї особистості. К. Юнг визначав, що джерело самовдосконалення знаходиться в біологічно закладених началах, а зовнішні фактори створюють сприятливі умови для цього процесу [8, 137–138].

А. Адлер поставив проблему джерел і рушійних сил розвитку особистості в центр своєї концепції, основним принципом якої є твердження, що життя людини неможливе без постійного руху в напрямі росту й удосконалення. Мотиваційною силою самовдосконалення А. Адлер називав глибоке переживання своєї неповноцінності, що виникає в ранньому віці

внаслідок тривалого періоду залежності від дорослих. Учений зазначав, що прагнення до досконалості є фундаментальним законом життя, великою потребою підвестися, що наявна в кожного з народження. А. Адлер вважав, що самовдосконалення починається з формування життєвої мети, яка зрештою стає джерелом мотивації та силою, що організовує життя й надає йому зміст [8, 138–139].

Згідно з теорією К. Хорні, основним джерелом енергії для саморозвитку особистості є почуття хвилювання й незатишності, «корінна тривога» та викликане нею прагнення до власної безпеки. Схожої точки зору дотримувався й Г. Селіван, який джерелом самовдосконалення називав боротьбу з хвилюванням, яке надходить ззовні [8, 139–145].

Представників напряму гуманістичної психології Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Ш. Бюлера, Р. Мей та ін. об'єднує положення про те, що в природі людини закладений практично невичерпний потенціал до неперервного самовдосконалення. Рушійні сили розвитку особистості вони вбачали в мотивах розвитку, що наявні в кожній людині й стимулюють її до постійного самовдосконалення [8, 147].

Наприклад, згідно з теорією К. Роджерса, в людині від природи присутнє прагнення до самоактуалізації, що є постійним процесом реалізації свого потенціалу для того, щоб стати повноцінною особистістю. Це прагнення настільки сильне, що людина наполегливо продовжує самовдосконалюватися, не зважаючи на біль чи невдачі. Тобто, учений припускав, що фактично вся поведінка людей спрямована на самовдосконалення [8, 148–149].

Поняття самоактуалізації було висунуто в центр концепції особистості А. Маслоу, який визначав його як рух вперед і особистісний ріст, бажання людини досягнути вершини її потенціалу та стати тим, ким вона може стати. А. Маслоу відносить потребу самоактуалізації до вищого рівня потреб і переконаний у тому, що вона носить вроджений характер і наявна в переважній більшості людей. Психолог стверджував, що ця потреба задовольняється лише після того, як були задоволені потреби нижчих рівнів, наприклад, фізіологічні [8, 150].

Вітчизняні психологи також займалися дослідженням розвитку й самовдосконалення особистості. Так, Л. С. Виготський вважав, що навчання як особиста діяльність людини веде до розвитку її особистості, й цей розвиток можливий лише в процесі діяльності. За ним, розвиток особистості – це постійний процес саморуху, рушійною силою якого є самостійний внутрішній порив особи, її прагнення до самоствердження та самовдосконалення [5, 9].

Л. І. Рувинський у своїх працях зазначає, що самовдосконалення не можливе без активності й самовиховання, які є його основними рушійними силами. Учений переконаний, що рушійною силою самовдосконалення є також «усвідомлення людиною протиріччя між власними інтересами, цілями, бажаннями й рівнем розвитку необхідних для їх здійснення особистих сил, переживання того, що бажана ціль не досягнута з власної вини, через свої недоліки й слабкості» [7, 23].

І. С. Кон прийшов до висновку, що важливу роль у процесі особистісного самовдосконалення відіграє самооцінка, яка стає більш реалістичною й об'єктивною в юнацькому віці. Науковець стверджував, що для цього віку характерною є незадоволеність собою, висока самокритичність, вибір настільки високого ідеалу, що порівняно з ним власні досягнення та якості здаються незначними. Розбіжність реального та ідеального «Я» – це нормальний наслідок розвитку самосвідомості та джерело самовдосконалення. Цей конфлікт сильна особистість вирішує в діяльності такій, як навчання та самовиховання, результатом якої є самовдосконалення [3, 99–105].

Великий внесок у дослідження психології майбутніх фахівців зробив Є. О. Клімов. На думку вченого, для здійснення професійного самовдосконалення людині потрібно, щоб предметом її уваги був не тільки оточуючий світ, а й вона сама. Поведінка особи, що розвивається, в значній мірі залежить від особливостей «Я-образу», що склався в неї. «Я-образ» – це система всіх уявлень про себе, знання про власні якості й здібності, особливості темпераменту й характеру, інтереси, потреби й переконання. При цьому людина усвідомлює те, якою вона була раніше та якою є зараз, а також уявляє себе в майбутньому. Ці уявлення про себе поступово доповнюються, уточнюються та змінюються. Зрештою, вони стають джерелом самоконтролю, саморегуляції поведінки, самовдосконалення, планування майбутньої діяльності [2, 68–72].

Проблемою становлення професіонала займався І. Д. Бех, який був переконаний, що професійна діяльність повинна набувати особистісного відтінку, відображати особистість. Тому з ранніх етапів професійного становлення необхідно, щоб особа осмислювала свої цінності, усвідомила їх зв'язок з цілями майбутньої професії, цілеспрямовано працювала над розвитком власних смислових орієнтирів. Складання «образу себе-як-професіонала» вчений вважає джерелом професійного самовдосконалення, оскільки пророблення образу майбутньої професійної діяльності та образу себе в ній виконує спрямовуючу функцію, відкриває перспективи професійного саморозвитку та підвищує цінність обраного професійного шляху [1, 265–269].

Схожих поглядів дотримуються Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко, називаючи «Я-концепцію» майбутнього фахівця важливим самоутворюючим елементом, що багато важить у професійному зростанні особи. Учені вказують, що професійне самовдосконалення відбувається тоді, коли зовнішні вимоги до майбутнього фахівця перетворюються на внутрішні, а навчально-професійна діяльність стає значимою для особи, її життєвим сенсом [4, 83–84].

Питання професійного самовдосконалення розглядали також В. І. Жуков, Л. Г. Лаптев, А. І. Подольська, В. О. Сластьонін. Науковці зазначають, що в основі цього процесу лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішнього протиріччя між «Я-реальним професійним» та «Я-ідеальним професійним». Дослідники переконані, що джерелом професійного самовдосконалення є вимоги суспільства й професії до особистості фахівця. При цьому ці вимоги повинні бути вищими, ніж наявні можливості конкретної людини. Тільки в цьому випадку виникають передумови самовдосконалення – внутрішні протиріччя, результатом вирішення яких є цілеспрямований розвиток власної особистості. Ставлення самої особи до висунутих вимог є ще однією передумовою початку процесу самовдосконалення. За умови байдужого ставлення до них особистісний розвиток не відбувається. Лише у випадку усвідомленого сприйняття цих вимог людина буде відчувати потребу самовдосконалення. Зрештою, В. І. Жуков, Л. Г. Лаптев, А. І. Подольська, В. О. Сластьонін приходять до висновку, що джерело професійного самовдосконалення знаходиться в суспільному оточенні, а рушійні сили цього процесу у вигляді мотивів професійного самовдосконалення слід шукати всередині особи [6, 250–251].

Отже, психологи визначають, що джерелами професійного самовдосконалення є формування власного образу в професії та зовнішні вимоги суспільства до особистості майбутнього фахівця, що перетворилися на внутрішні. Вроджені потреби саморозвитку своєї особистості та подолання протиріччя між «Я-реальним професійним» і «Я-ідеальним професійним» визначаються як рушійні сили цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности : Книга для учителя. / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
4. Подоляк Л. Г. Психология вищої школи : навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.

5. Подоляк Я. В. Самосовершенствование студента : учеб. пособие / Я. В. Подоляк, Я. В. Шведова, В. В. Артюхова ; Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина. – Х. : ХНУ, 2011. – 171 с.

6. Психология и педагогика : учебное пособие / под редакцией В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, А. И. Подольской, В. А. Сластенина. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2004. – 585 с.

7. Рувинский Л. И. Самовоспитание личности / Л. И. Рувинский. – М. : Мысль, 1984. – 140 с.

8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Сергей Дмитриевич Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.

И. Н. Польшакова

Северо-Кавказского федерального университета (Россия)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

Компетентность специалиста традиционно рассматривается как а) задача его формирования и б) как проблема оценки его соответствия тем качествам, которые необходимы для успешности той или иной профессиональной деятельности. Несмотря на свою широкую распространенность, термины компетентность и компетенции недостаточно понятийно определены и, как следствие, их практическое использование затруднительно. Та или иная интерпретация компетентности напрямую зависит от научных традиций и их прикладное использование в психологии, социологии, педагогике различно [2].

В психологии наиболее употребляемы данные понятия в современной акмеологии. С позиций этого подхода компетентность (наряду с профессионализмом) – важнейшая субъектно-личностная характеристика деятельности, критерий совершенства деятельности, высшего качества и уровня ее осуществления. В понятие компетенции включено: умение личности свободно ориентироваться в сложных условиях профессии, оперировать субъективными и объективными ее составляющими, вводить новые способы осуществления деятельности, технологии [1, 95].

Наряду с общей компетентностью используется термин «профессиональная компетентность» как «интегральная профессиональная способность человека, означающая его подготовленность к решению определенного класса профессиональных задач» [1, 304].

В общем виде акмеологи считают: профессионализм складывается из многих видов профессиональной компетентности; могут быть выделены группы профессиональной компетентности и виды профессиональной компетентности внутри каждой из групп; внутри компетентности

выделяются компетенции, зависимые как от знаний, умений, так и от степени убежденности и потребности ими пользоваться; высокие уровни сформированности у человека труда профессиональной деятельности, профессионального общения, личности профессионала создают основу для развития разных сфер и видов профессиональной компетентности.

В акмеологических исследованиях используется следующая структурная типология компетентности:

1. Компетентность в профессиональной деятельности и ее виды: специальная (знание своего дела); технологическая; субъектная; профессиологическая (осведомленность в мире профессий); правовая; экономическая и т.д.

2. Компетентность в профессиональном общении и ее виды: коммуникативная; социально-перцептивная; дифференциально-психологическая; диагностическая (способность изучения другого человека); этическая; эмпатийная; межкультурная, социокультурная; конфликтная и др.

3. Компетентность в развитии личности профессионала и ее виды: психологическая; индивидуальная, аутопсихологическая; культурная; рефлексивная и др.

Применение такой интерпретации компетентности применительно к конкретным видам профессиональной деятельности приводит к тому, что при решении прикладных задач во внимание необходимо принимать чрезмерно большое количество видов деятельности, объема и уровней знания, критериев сформированности умений и навыков, наличия не только определенных ПВК, но и специфических личностных свойств и т.д [1].

В рамках акмеологического подхода самая сложная задача – это описание совокупности профессиональных компетенций в социально-экономических профессиях. Так, профессиональная педагогическая компетентность в самом общем виде складывается из: профессиональных педагогических знаний и умений, профессиональных «педагогических позиций» и профессионально важных качеств личности; кроме того, включает несколько отдельных видов компетентностей: предметную, методическую, диагностическую, инновационную, исследовательскую и др. Даже приблизительное описание структуры компетенций труда педагога делает его практическое применение проблематичным.

В социологии (и, прежде всего – в феноменологическом ее направлении) компетентность выступает как атрибут профессионализма, это доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, возможных способов достижения намеченных целей, а также сложной системы существующих связей и отношений.

Первое упоминание этого термина встречается в работах Ю. Хабермаса в контексте теории коммуникативных действий [3], и сразу же широко вводится исследователями в работы по социологии, социальной психологии, акмеологии, психологии личности. В теориях управления и организационной психологии это понятие неотделимо от представлений о подготовленности профессионала к деятельности в сложных социальных системах.

Анализируя теории развития Пиаже и Кольберга, Хабермас ориентирует нас на следующее определение компетенции – «это способности решать эмпирико-аналитические или морально-практические вопросы, относящиеся к определенным классам проблем» [1, 54].

В рамках этой интерпретации и основываясь на предположении о «внутренней логике необратимого процесса обучения», были обозначены «ступени обучения» как иерархически определенные уровни развития той или иной компетенции:

А) преконвенциональный уровень – буквальное повиновение правилам и авторитету (обучающего), при действиях преобладает стратегия избегания возможного «ущерба» (ошибок, наказания и т.д.);

Б) конвенциональный уровень – взаимодействие на основе «взаимных ожиданий».

Принимая во внимание, что в теории коммуникативного действия Ю. Хабермасом анализируются сложнейшие феномены (моральное сознание, разум, ответственность, этика и т.д.), обозначим лишь основные содержательные особенности стадий (уровней) развития компетенции, описанной Кольбергом на примере морального сознания.

В) постконвенциональный или принципиальный уровень – признается приоритет определенных общих правил, даже если они противоречат конкретной ситуации, при действии реализуется стратегия равновесия «повиновение правилам – приоритет общей пользы конкретного результата», формируется способность решать нестандартные задачи и ситуации действия.

Переход от одной ступени к другой возможен только посредством обучения. Развитие компетенции означает, что индивид, таким образом, перестраивает и дифференцирует имеющиеся у него знания и умения, что он лучше, чем прежде, может решать а) «типичные» ситуации, б) «типичные» проблемы в ситуациях, а затем и в) нестандартные ситуации. Необходимыми условиями такого развития компетенции и преобразования действий являются рефлексивные формы коммуникации при обучении.

При четком определении границ применимости понятия «компетенция» и уровнях ее формирования при обучении остаются

открытыми вопросы: «Какие действия могут быть признанными компетентными (рациональными)?»; «Какими знаниями должен обладать индивид для принятия компетентного решения при действии?». А. Шютц, обращаясь к проблеме «разумности» (рациональности) выбора действия, постулирует необходимость следующих знаний: а) знание места подлежащей реализации цели действия; б) знание взаимоотношений этой цели с другими целями и ее совместимости (несовместимости) с ними; в) знание желательных и нежелательных последствий при реализации главной цели; г) знание различных сочетаний средств, которые пригодны для достижения цели (независимо от того, контролируются все или только некоторые из этих элементов); д) знание о влиянии этих средств на другие цели или на другие сочетания средств, включая случайные последствия и вторичные эффекты; е) знание о доступности этих средств, выделении средств, которые находятся в распоряжении и которые можно и правомерно применять [3].

При этом А. Шютц остерегается от анализа отдельных «рациональных действий» (компетенций), подразумевая приоритет целостной совокупности взаимосвязанных «действий в социальном мире». Эта идея позволяет наряду с понятиями «компетентность» и «профессиональная компетентность» оперировать понятием социальной компетентности личности профессионала, которое достаточно ново и имеет междисциплинарный характер.

Дополнительный довод в пользу изучения социальной компетентности личности профессионала выглядит следующим образом: трудовая деятельность по своей сути является не только и не столько индивидуальной, сколько совместной. Из данного положения следует, что оцениваться должны не столько компетенции субъекта взаимодействия, сколько интегральные качества профессионала, характеризующие его взаимодействие с другими людьми.

Социальную компетентность личности рассматривают не только как результирующую характеристику определенных видов деятельности (в том числе и профессиональной); современное направление работ по этой тематике связывает социальную компетентность прежде всего со структурами личности и рассматривает ее как «высший уровень освоения социальной действительности посредством сознания» [2, 45]. Социальная компетентность личности выступает не только как внешняя психологическая характеристика разных видов деятельности личности, но как внутренняя характеристика, отраженная и закрепленная в сознании индивида.

При такой интерпретации социальная компетентность личности одновременно может выступать: как характеристика внутренней

стабильности, субъектной автономности и активной деятельности личности; и как механизм сохранения целостности личности в постоянно меняющихся условиях ее функционирования.

Структурная модель социальной компетентности личности включает в себя ряд уровней: концептуальная компетентность как деятельностное основание ценностно-смысловой сферы личности; профессиональная компетентность как способность к интеграции знаний и навыков с целью их использования в деятельности в условиях изменяющихся требований внешней среды и ситуации; компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия (в разнообразии форм и способов предъявлений другого и ситуации); компетентность в конкретных видах деятельности (общение, переговоры).

Принципиальное положение, интегрирующее существующие подходы к изучению социальной компетентности можно сформулировать так: «Социальная компетентность не только присуща человеческой (в том числе и профессиональной) деятельности (ее атрибутивный признак), но и является интегральным личностным образованием, существующим в виде единства мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, содержательно-операционального компонента деятельности».

Следовательно, уровень социальной компетентности личности профессионала может выступать как критерий успешности функционирования личности в сложнейшей системе профессионального взаимодействия «Я – Другие – Ситуация (профессиональная и социальная)».

Правомерно рассматривать социальную компетентность специалиста как способность личности творчески, проблемно осознавать профессиональную деятельность в контексте социального взаимодействия с другими людьми. Если вспомнить изначальное определение компетентности, то можно говорить, прежде всего, о профессионализме, т. е. высшем уровне освоения и осознания личностью профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеология / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности / Г. Э Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. К. А. Абульхановой-Славской. – М. : ИП РАН, 1995. – 193 с.
3. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб. : Наука, 2000. – 380 с.

ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

У другій половині ХХ ст. у системі сучасного наукового знання, проблеми, пов'язані з людиною, висувуються на передній план. Це відбувається тому, що людина виступає об'єктом комплексного дослідження. Вона вивчається як продукт біологічної еволюції, як суб'єкт і об'єкт історичного процесу, як індивід, як суб'єкт системи «людина–машина», пізнання, управління, виховання тощо. Особливе місце займає зв'язок педагогіки й психології в педагогічній діяльності. Особливо складно розділити педагогіку й психологію у професійній діяльності, спрямованій на формування особистості людини.

Аналізуючи інтегративність педагогічної й психологічної наук, Б. Г. Ананьєв й Б. М. Кедров відмічали, що в центрі інтеграції знаходиться психологія – наука про людину. Інтерпретація представленого Б. М. Кедровим трикутника наукового знання (його вершина – природничі науки, кути основи – філософія й суспільні науки, а в центрі, поєднана з цими науками, психологія) співвідноситься з думкою Ж. Піаже, що «...психологія займає центральне місце не тільки як продукт усіх інших наук», але і як можливе джерело пояснення їх формування й розвитку».

Ще чіткіше визначає роль проблеми людини в розвитку науки Б. Г. Ананьєв, на думку якого, диференціація, поглиблення вивчення людини, і в той же час інтеграція всіх досліджень у цій сфері сприяють тому, що проблема людини стає загальнонауковою. Автор писав, що найближчим часом теоретичне й практичне людинознавство стане одним із найголовніших центрів наукового розвитку. Для характеристики положення проблеми людини в сучасній науці, як зазначає російський науковець, досить важливі зміни, котрі відбуваються в структурі гуманітарного знання. Виникає багато нових наукових дисциплін, які доповнюють уже існуючі суспільні науки.

«Створення нових дисциплін і міждисциплінарних зв'язків між науками про людину слід розцінювати як новий підступ до фронтального наступу науки на ще непізнані явища й закони людського розвитку, як важливий момент, котрий передус великим відкриттям у цій галузі». Учений вважає педагогічну психологію пограничною, комплексною областю знання, котра «...зайняла певне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного визначення взаємозв'язків між вихованням, навчанням і розвитком підростаючих поколінь».

За комплексністю К. Д. Ушинський у праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» відмічає провідну роль психології на основі визначення ієрархії наук, які вносять свій вклад у виховання людини. П. Ф. Каптерев розглядає освітній процес із психологічної позиції, як «вираження внутрішньої самодіяльності людського організму», як розвиток здібностей. Психологія за традицією та за сутністю є супутником педагогіки, оскільки в будь-якому педагогічному дослідженні обов'язково доводиться враховувати психологічні характеристики об'єкта педагогічних впливів, яким виступає людина, що навчається та виховується.

Розрізнення предметів педагогіки та психології необхідно не тільки для визначення логіки й характеру передбачуваних результатів окремо взятих досліджень, але й з метою розширення масштабу комплексних досліджень, до яких залучаються представники як психологічної, так і педагогічної науки. Акцент на необхідності інтеграції робиться в межах гуманістичної парадигми, яка базується на гуманітарному підході.

Орієнтація гуманітарної освіти на розвиток людини передбачає цілісний підхід до неї як до істоти біологічної й соціальної, як до особистості, життєдіяльність якої здійснюється в системі різноманітних і багат шарових соціальних зв'язків, особистості, яка разом з тим володіє неповторною унікальністю. У зв'язку з цим, на сучасному етапі посилюється інтеграція наук про людину. Свідченням таких інтеграційних процесів є виникнення низки наукових дисциплін, таких як педагогічна психологія, психологічна педагогіка, соціальна педагогіка, соціально-педагогічна психологія, психопедагогіка.

Це лише невелика частина наук, що вивчають людину, є важливою складовою частиною гуманітарної освіти, надає йому гуманістичну й соціальну спрямованість і лежить в основі багатьох професій і спеціальностей, необхідних сучасному суспільству.

Необхідність розробки такої галузі знань як психопедагогіка, викликана, на думку Л. М. Фрідмана, тим, що традиційна педагогіка є як би «бездітною» в тому сенсі, що вона розглядає й вирішує питання виховання й навчання не конкретних учнів, які мають свій темперамент і характер, а як би позбавлених усього цього, якихось абстрактних школярів – об'єктів педагогічних впливів, приречених на покірливе виконання вимог учителів.

На думку автора, зміст курсу педагогіки побудовано на принципі повинності, що часто зводиться до перерахування тих вимог, які вчитель повинен пред'являти учням. При цьому не враховується головний психологічний фактор – бажання виховуваних виконувати ці вимоги. У ній, як правило, не враховуються бажання, прагнення, інтереси, схильності учнів.

З іншого боку, як зазначає Л. М. Фрідман, у традиційній педагогічній психології зазвичай зазначаються й вирішуються питання розвитку й формування особистості учнів без урахування того, в результаті якої системи виховання й навчання цей розвиток відбувся, за допомогою яких методів це формування було здійснено. Формульовані при цьому психологічні закономірності не завжди пов'язуються з певним характером виховання й навчання.

У цьому зв'язку виникає проблема розробки особливого навчального предмета, у якому було б конкретно показано, як застосовувати знання психології для вирішення педагогічних проблем, у якому були б розроблені питання змісту, організації й методів здійснення навчально-виховного процесу не для абстрактних школярів, а для живих учнів, котрі мають свої вікові, індивідуальні й особистісні особливості. Тим самим, учителі були б озброєні системою знань і умінь, які дозволяють організувати навчально-виховний процес у загальноосвітній школі таким чином, щоб особистість кожного учня отримала оптимального розвитку. Таким навчальним предметом виступає, як вважає Л. М. Фрідман, психопедагогіка, як її прийнято називати в зарубіжній психолого-педагогічній літературі.

Е. Стоунс у своїй книзі «Психопедагогіка» стверджує, що серйозне удосконалення практики навчання можливе тільки через застосування досягнень психологічної науки. Реальна практика навчання – це найнадійніший і важливий спосіб випробування психологічної теорії, на базі якої формулюються загальні принципи навчання. Застосування цих принципів і повинно підвищити ефективність педагогічної діяльності. Учитель, будуючи практику у відповідності з даними науки, привчається перевіряти психологічні істини, а не приймати їх на віру в готовому вигляді.

Поєднання психологічної теорії з практикою навчання, як підкреслює Е. Стоунс, дуже важливо як для розвитку теорії учіння, так і для удосконалення навчального процесу в школі. В основі взаємозв'язку педагогіки та психології, поряд з усталеними тенденціями, розглядаються різні рівні: розгляд людини як предмету інтеграції педагогіки й психології; вивчення взаємозв'язку, педагогіки й психології як взаємодоповнення; виявлення областей знання; використання нових психолого-педагогічних методик; міждисциплінарні психолого-педагогічні дослідження; розробка міжпредметних зв'язків педагогіки й психології як навчальних дисциплін при перепідготовці спеціалістів у сфері освіти; розробка нових міждисциплінарних курсів для підвищення кваліфікації фахівців і їх професійного рівня в системі інститутів підвищення кваліфікації.

Отже, викладені вище теоретичні ідеї й підходи відносяться до психолого-педагогічного блоку інтегрованих знань гуманітарних дисциплін. Тому, на нашу думку, психопедагогіка як інтегративна галузь педагогіки та психології повинна стати ядром психолого-педагогічної підготовки вчителя, підвищення його професійної культури, допомогти озброїти вчителів системою знань і умінь, яка дозволяла б організувати навчально-виховний процес у загальноосвітній школі таким чином, щоб особистість кожного учня отримала оптимальний розвиток.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямі може стати аналіз психолого-педагогічної підготовки вчителів Греції та Італії в системі неперервної педагогічної освіти цих країн.

М. В. Саврасов

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

СТРУКТУРА КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

У системі сучасних вітчизняних психологічних уявлень креативність розуміється переважно як незвідна до інтелекту функція цілісної особистості, яка залежить від комплексу її психологічних характеристик, рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості.

У психологічній науці виділяють три основні види креативності: соціальна креативність (В. Н. Куніцина, К. М. Романова, Н. П. Фетіскіна), особистісна креативність (Н. Ф. Вишнякова, А. Маслоу, О. П. Саннікова), інтелектуальна креативність (О. М. Грек, Е. І. Кульчицька, С. М. Симоненко).

Але на сьогодні в доступній нам літературі відкритим залишилося питання цілісного погляду на креативність з позиції теорії особистості, виділення й системного аналізу основних її складових, передусім, емоційних і мотиваційних складових креативності особистості.

Як бачимо, власне креативність і особливості її прояву на різних вікових етапах, у навчальній і професійній діяльності, посідають вагоме місце в закордонних і вітчизняних психологічних дослідженнях (що стосується проблематики переважно інтелекту та здібностей), водночас існують усі необхідні передумови для розгляду креативності як основного критерію творчої особистості в якості самостійного, інтегрального, системного психічного явища особистісної природи зі своєю структурою та психологічними складовими. Якщо дещо систематизувати це широке коло уявлень про психічні властивості особистості, можна виділити переважно явища емоційної та мотиваційної сфер, що одночасно характеризують креативність як системне явище. Зокрема, нашими

попередниками показано, що наявне певне теоретичне підґрунтя для розгляду як емоційних, так і мотиваційних компонентів креативності.

Низка авторів приділяє значну увагу питанню розгляду емоційних характеристик особистості як складових креативності: Д. Фучса, В. Кумара та Д. Портер (емоційна напруга як статистично достовірною складова креативності); М. А. Кузнецов та Н. Ю. Діомідова (емоційна креативність як складова креативності студента); В. І. Андрєєв (естетичні властивості особистості, що сприяють успішності творчої діяльності та можуть бути описані так; здібність до керування естетичними принципами у творчій діяльності; здібність до досягнення гармонії, простоти та краси); І. Г. Михайлова (креативність як здібність до переживання певних емоційних станів).

Багатьма авторами в різних системах понять розглядаються мотиваційні психічні якості особистості як складові креативності. Це, передусім, такі закордонні й вітчизняні автори: В. І. Андрєєв (творчий інтерес; прагнення до творчих досягнень; прагнення до лідерства в навчально-творчій і професійно-творчій діяльності; прагнення до високої оцінки власних досягнень; особистісна значимість творчої діяльності в системі ціннісних орієнтацій; прагнення до самоосвіти, самовдосконалення); С. Джоя (мотивація отримання нового продукту як складова креативності особистості); Б. К. Пашнєв (мотиваційні характеристики особистості як складові креативності); М. Воллах та Н. Коган (мотиваційні процеси як складові креативності особистості).

Основною метою нашого дослідження є емпіричне з'ясування основних структурних характеристик креативності особистості студента педагогічного ВНЗ. Реалізації даної мети передбачає декілька основних завдань: здійснити аналіз теоретико-методологічних досліджень, спрямованих на вивчення креативності та її емоційно-мотиваційних складових, уточнити поняття складових креативності особистості, визначити їх психологічний зміст і структуру; побудувати загальну процедуру емпіричного дослідження, розробити й апробувати методику дослідження креативності особистості та її структурних компонентів; визначити психологічні характеристики емоційно-мотиваційних складових креативності особистості майбутнього педагога.

Відповідно до задач дослідження, були використані такі методи: теоретичні – аналіз, узагальнення й систематизація теоретичних підходів; емпіричні – психодіагностичне тестування. У якості математико-статистичного методу обробки емпіричних даних нами було використано факторний аналіз методом головних компонент із використанням принципу

VARIMAX для структури креативності студентів-педагогів, обробка даних проводилася з використанням статистичного пакету Statistica 8.0 for Windows.

Дослідження проводилося з майбутніми педагогами – студентами технологічного та фізико-математичного факультетів ДВНЗ «ДДПУ» (загальна кількість респондентів 70 осіб), що були представлені представниками IV–V курсів спеціальності «Математика», «Фізика», «Технологічна освіта».

Нами було використано факторний аналіз методом головних компонент із використанням принципу VARIMAX для структури креативності студентів-педагогів. Процедура обробки даних проводилася із використанням інтегрованого статистичного пакету Statistica 8.0 for Windows.

Основним у структурі креативності студентів педагогів є перший фактор (суспільно-професійний контроль), що достовірно сполучає на одному полюсі показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, творчої активності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю, індекси оригінальності й унікальності за тестом С. Медніка, індекси оригінальності й розробленості за тестом Є. Торренса. На другому його полюсі розташовані показники смутку, мотивації спілкування та зовнішньої негативної мотивації майбутньої професійної діяльності. Другий фактор (вербалізація творчого пошуку) містить на недостовірному рівні змінні інтелекту за тестом Дж. Равена та показник унікальності за тестом С. Медніка. Третій фактор (невербальний інтелект) містить показники інтелекту за тестом Дж. Равена. Таким чином, до єдиної структури з показниками креативності входять показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, творчої активності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю. Протилежними по відношенню до креативності й компонентів її структури виступають показники смутку, мотивації спілкування та зовнішньої негативної мотивації майбутньої професійної діяльності.

Одночасно, у студентів-педагогів спостерігається модифікація явища негативних проявів спілкування у явище суспільної залежності, коли вони не можуть ефективно виконувати майбутні професійні обов'язки за відсутності контролюючого впливу ззовні.

Другий фактор у структурі креативності студентів-педагогів (вербалізація творчого пошуку) за психологічним змістом відображає вербалізацію вже наявних результатів творчих пошуків, в тому числі у процесі навчальної діяльності й побудові планів майбутнє. Третій фактор у

структурі креативності студентів-педагогів (невербальний інтелект) різниться, має незначну вагу та не справляє суттєвого впливу на структуру креативності майбутнього педагога в цілому.

Таким чином, структура креативності студента містить показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, смутку, мотивації спілкування, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю, сили волі, індекси оригінальності й унікальності за тестом С. Медніка, індексу оригінальності й унікальності за тестом Є. Торренса.

Показники-критерії креативності (оригінальність, унікальність і самооцінка креативності) утворюють факторну єдність з такими показниками емоційної та мотиваційної сфери особистості як інтелектуальна, комунікативна та загальна емоційність, смуток, мотивація спілкування, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, потреби активно діяти та досягати успіху. Останні власне і виступають емоційно-мотиваційними складовими креативності студента педагогічного ВНЗ.

О. І. Скоробагатська

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Трансформаційні процеси у вищій освіті України потребують упровадження нововведень. Інновації пов'язані з духовними потребами людини, соціальними й політичними перетвореннями, новими явищами суспільного життя. Їх актуальність свідчить про зростання потреби суспільства в новій якості життя, новій якості освіти. Одним із найсуттєвіших аспектів інноваційного розвитку вищої освіти є психологічні особливості інноваційної діяльності викладачів вищих навчальних закладів.

Сучасна система вищої освіти включає дві стратегії розвитку: традиційну та інноваційну. Оптимізація інноваційної освіти передбачає свідому системну реорганізацію традиційного директивного підходу. Російський учений В. Я. Ляудіс виокремлює чотири компоненти реорганізації. Першим є саме особистість викладача як головного організатора процесу освіти. Викладач є носієм предметно-дисциплінарних знань та інформації з одного боку, а з іншого він є актуалізатором нового стилю взаємодії зі студентами – діалогічного, демократичного, натхненного, стимулюючого до саморозвитку. Другий компонент – зміна структури знань у ВНЗ і нових засобів організації їх засвоєння в межах

продуктивного творчого процесу. Третій компонент – актуалізація соціальної сторони вчення й розвитку особистості, орієнтація на групові форми навчання, на спільну діяльність, співробітництво та співтворчість. Четвертий компонент пов'язаний зі зміною критеріїв оцінювання ефективності навчання й виховання [2].

Отже, першим і найважливішим чинником ефективної інноваційної трансформації вищої освіти є психологічна готовність викладача до створення й реалізації нових ідей і методів.

Ставлення викладачів до нововведення складається з трьох компонентів: пізнавального, емоційного й поведінкового. Н. О. Ільїна виокремлює п'ять типів ставлення до нововведення: активно-позитивне, пасивно-позитивне, нейтральне, пасивно-негативне й активно-негативне [1].

Соціальні психологи ділять людей за їх ставленням до інновацій на такі типи: 1) новатори, для яких характерний постійний пошук можливостей удосконалення, вони вносять ініціативні пропозиції й домагаються їх упровадження; 2) ентузіасти, які приймають нове незалежно від його опрацювання, обґрунтованості, корисності. Для ентузіастів все нове є цінним тому, що це продукт творчої думки, який відрізняється від старого. Ентузіасти беруть на себе нелегку працю з пропаганди нових ідей; 3) раціоналізатори, які впроваджують новаторські пропозиції тільки після ретельного аналізу їх корисності, можливостей використання, економічного й соціального ефекту. Цей тип людей є найбільш оптимальним у роботі з інноваціями; 4) нейтралі, які діють залежно від того, що їм наказали або як на них вплинули. Ставлення нейтрала до новинок обережне, ініціативи він не проявляє; 5) скептики, які завжди перевіряють нові пропозиції, й тому може бути хорошим контролером проектів; 6) консерватори, які в більшості на стороні традиційного підходу; 7) Ретрогради, які завжди налаштовані на минуле й тому він проти інновації [5].

Психологічна готовність до інноваційної діяльності являє собою цілісний психологічний феномен, що поєднує такі компоненти: когнітивний (професійно-педагогічна компетентність, знання інновацій, специфіки їх застосування та ін.), афективний (позитивне ставлення до педагогічної професії, до педагогічних інновацій, самооцінка своїх творчих здібностей) і конативний (мотивація до самореалізації та операційно-технологічна готовність до формулювання й застосування нововведень, до контролю й прогнозування інноваційної діяльності та ін.).

На думку В. О. Сластьоніна, формування інноваційної готовності вчителя передбачає: свідомий аналіз професійної діяльності на основі

мотивів і диспозицій; проблематизацію педагогічної дійсності; критичне ставлення до педагогічних нормативів; рефлексію й побудову системи цінностей; відкритість середовищу та професійним нововведенням; творче ставлення до світу; прагнення до самореалізації [3].

Основною характеристикою психологічної готовності до інновацій у професійно-педагогічної діяльності є креативність, яка проявляється в усіх структурних компонентах психологічної готовності.

Важливою детермінантою прагнення оволодіти інноваційно-дослідним стилем професійної діяльності виступає акмеологічна професійна позиція викладача (від грец. *Акме* – розквіт). З точки зору акмеології професійна діяльність викладача є оптимальною, якщо: 1) її основою є соціально значимі цінності, 2) педагогічна діяльність розцінюється викладачем як життєво важливий пріоритет, 3) практичні дії викладача є втіленням сучасної професійної культури, кращих традицій педагогічної науки. Саме таке ставлення до професійної діяльності стимулює та каталізує найвищу продуктивність викладача й розгортає його в бік позитивних інновацій [1].

Психологічна готовність викладача до створення та впровадження педагогічних інновацій передбачає сформованість певних якостей особистості, а саме здатність до: 1) рефлексії, самопізнання, осмислення свого духовного світу й ролі в професійній діяльності; 2) саморозвитку та творчого ставлення до свого внутрішнього світу в процесі активного впливу на зовнішній світ; 3) самоактуалізації, спрямованості до максимального розвитку своїх особистісних можливостей; 4) професійного самовдосконалення; 5) самоосвіти, оновлення й удосконалення наявних знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності [4].

Ефективність інноваційних процесів значною мірою детермінована психологічними якостями викладача, що пов'язані з творчими здібностями, тобто здатністю продукувати нові ідеї та здатністю їх упроваджувати. Самоздійснення особистісного та професійного потенціалу викладача можливе тільки через творчу самодіяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Государственного Университета, 2002. – 146 с.
2. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологи : учебное пособие. / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
3. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

4. Чудакова В. П. Психологічний супровід здійснення інноваційних освітніх проєктів: мотиваційний компонент [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://festival21.org/stati-i-publikacii>.

5. Шуванов В. И. Социальная психология менеджмента / В. И. Шуванов. – М. : ЗАО «Бизнес школа» «Интел-Синтез», 1997. – 258 с.

Т. Б. Тарасова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТВОРЧИЙ СТИЛЬ ВИКЛАДАННЯ ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність даної проблеми зумовлена реаліями та потребами сучасного навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. З виникненням нової освітньої парадигми, орієнтованої на особистість, зростають вимоги до викладача ВНЗ, який крім знань у галузі предмету, повинен мати цілу гаму спеціальних професійних умінь і навичок, що зумовлюють загальний стиль викладацької діяльності. Проблеми організації навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог досить докладно освітлюється в сучасній психолого-педагогічній літературі (С. Д. Максименко, С. І. Болтівець, Л. Д. Столяренко, І. Д. Бех, В. А. Семиченко, В. М. Поліщук, О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, В. Й. Бочелюк та ін.). Проте, питання стилю викладацької діяльності поки ще не знайшло достатнього висвітлення.

Стиль викладання розглядають як сукупність ознак організації професійної діяльності педагога. Існує декілька класифікацій стилів викладання залежно від різних критеріїв. За положенням партнерів у навчально-виховному процесі: орієнтований на вчителя; орієнтований на учнів; інтерактивний. За ступенем готовності й здатності вчителя до спілкування: відкритий до спілкування; стриманий/замкнений; нетовариський. За структурою дидактичних цілей: інформативний; інформативно-виховний; виховний. За когнітивними особливостями викладання: абстрактний; конкретний. За домінантними складовими особистості вчителя: когнітивний; афективний; вольовий; урівноважений, сприятливий. За мобільністю дидактичної поведінки: твердий, адаптивний. За переважними педагогічними технологіями: креативний – новаторський; рутинарний – традиційний. За характером відносин: авторитарний; демократичний; ліберальний.

Елементи, що становлять ядро творчого стилю педагога, являють собою єдність його теоретичної та практичної підготовленості й передбачають:

1. Уміння ставити педагогічні завдання, пов'язані з «переведенням» змісту об'єктивного процесу соціалізації в конкретні завдання навчання й

виховання: вивчення особистості учнів/студентів і навчальної групи з метою визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями, відбиттю психологічних впливів і проектування на цій основі розвитку окремих учнів/студентів і колективу; виділення комплексу освітніх, виховних і розвиваючих завдань, їх конкретизація та визначення домінуючого завдання.

2. Уміння програмувати способи психологічних взаємодій, які дозволяють побудувати та привести в рух логічно завершену психологічну систему: комплексне планування освітньо-виховних і розвиваючих завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації.

3. Уміння виконувати психолого-педагогічні дії, які потребують виділення й установавлення взаємозв'язків між компонентами та факторами виховання й навчання, приведення їх у дію: створення необхідних умов здійснення освітнього процесу; розвиток діяльності учня/студента, що перетворює його з об'єкта на суб'єкт психологічного процесу; організація й розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку ВНЗ з навколишнім середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів.

4. Уміння вивчати процес і результати розв'язання педагогічного завдання вимагають урахування та оцінки підсумків професійної діяльності: самоаналіз і аналіз ходу педагогічного процесу; визначення нового комплексу домінуючих і підпорядкованих професійних завдань. Очевидно, що співвідношення цих компонентів є індивідуальним для кожного викладача. Водночас можна стверджувати, що існують певні їх показники, що описують різний стиль викладання й готовності педагогів до професійної діяльності.

Можна впевнено стверджувати, що викладач ВНЗ повинен прагнути до того, щоб знання, одержувані студентами, не залишалися формальними, а перетворювалися на переконання, які будуть ефективно керувати їх майбутньою практичною діяльністю. Однією з основних умов такого перетворення є переломлення одержуваних знань через власний досвід студентів, самостійне продумування, переживання та визначення власного ставлення до них. Для цього викладач організовує навчальну діяльність студента таким чином, щоб він не пасивно сприймав і поглинав текст навчального матеріалу або слова викладача, а активно мислив, вилучаючи необхідну наукову інформацію з того чи іншого джерела. Викладач стає організатором навчальної діяльності студента і на лекції, і в процесі самостійної роботи, і на практичних і лабораторних заняттях. Завдяки

такій організації студент виступає не пасивним споживачем інформації, а активним її «здобувачем» і «виробником».

Нами було здійснене пілотажне дослідження ставлення студентів до навчальної дисципліни «Психологія» та оцінки ними факторів, що впливають на ставлення до навчальних дисциплін взагалі. Отриманий матеріал дозволяє зробити висновок, по-перше, про більшу значущість для студентів молодших курсів безпосередніх, а старшого курсу – опосередкованих чинників їхнього ставлення до навчальних дисциплін. По-друге, про провідну роль факторів майстерності викладача під час проведення практичних занять і зв'язків навчального матеріалу з життям та педагогічною практикою для студентів-випускників. І, по-третє, про зростання в цілому позитивного ставлення до навчальних дисциплін протягом терміну навчання, проте при цьому його рівень на молодших курсах є недостатнім. Такі висновки дають можливість сформулювати й відповідні рекомендації, основними з яких є: посилення професійної та особистісної спрямованості викладання навчальних дисциплін; підвищення ролі активних методів навчання, які мають особистісну та професійну наповненість; проведення змістовної роз'яснювальної роботи про сутність і значення навчальних дисциплін у період визначення студентами вільної траєкторії навчання.

Ми переконані, що саме творчий стиль викладання у ВНЗ є дієвою запорукою підсилення інноваційного розвитку вищої освіти.

Э. В. Терещенко

Северо-Кавказский федеральный университет (Россия)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Проблема психологической адаптации личности студентов является на современном этапе развития высшей школы одной из наиболее интересных и значимых, требующих воплощения идеи личности в практико-ориентированных исследованиях.

Адаптация личности к внешним условиям выступает как одна из линий ее развития. Адаптация, как психологическая включенность личности в социальную, профессиональную среду, происходит по мере того, как данная среда оказывается сферой реализации жизненных планов, потребностей и стремлений личности, а индивид раскрывается и развертывается в общности как личность и индивидуальность. Пассивная адаптация, основанная на принципе гомеостаза, обеспечивает только внешний комфорт и не ведет к раскрытию личностного потенциала. Активная адаптация, предполагающая

расширение поля деятельности и сознания личности, является предпосылкой реализации заложенного потенциала.

Адаптация личности студента к обучению – это сложный, длительный, а порой острый и болезненный процесс. Он обусловлен необходимостью отказа от привычного, неизбежностью преодоления многочисленных и разноплановых адаптационных проблем и профессиональных затруднений. Вузовская адаптация – процесс, во-первых, непрерывный, так как не прекращается ни на один день, а во-вторых, колебательный, поскольку даже в течение одного дня происходит переключение в самые различные сферы: деятельность, общение, самосознание.

Особую значимость адаптационные процессы приобретают в условиях смены среды жизнедеятельности, в частности, при начале обучения в вузе. Новая среда и требования, предъявляемые к студенту, требуют активации механизмов адаптации и нередко приводят к состоянию психологической напряженности. Н. Ф. Мишина, И. А. Иванова отмечают, что выработка нового стереотипа на протяжении первого года обучения приводит к дезадаптационному синдрому у 35% студентов. Любые существенные изменения в учебном процессе, тем более неожиданные, могут осложнить и без того напряженные механизмы приспособления.

Своевременно проведенная психодиагностика адаптивных возможностей студентов очень важна, т.к. дезадаптация может проявиться ухудшением работы познавательной сферы, изменениями в эмоционально-личностной сфере.

Цель исследования – изучение и объективизация особенностей адаптационных систем студентов первого курса на психологическом уровне в зависимости от их принадлежности к личностному психотипу.

Методологическую и теоретическую основы исследования составили гуманистический, культурологический и аксиологический подходы, в рамках которых человек рассматривается как высшая ценность и самоцель общественного развития; закон единства общественного и индивидуального, биологического и социокультурного в формировании личности; учение об акцентуированных личностях и акцентуациях характера (К. Леонгард, А. Е. Личко, Г. К. Ушаков); концепция об аномальной личностной изменчивости и пограничной аномальной личности как промежуточном диапазоне конституционально-континуального пространства (О. А. Ахвердова, И. В. Боев); фундаментальные положения теории личности, развиваемые в трудах А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева, Е. В. Бондаревской, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, В. П. Симонова, Д. И. Фельдштейна и др; концептуальные подходы общей теории адаптации,

раскрывающие диалектику адаптационных процессов и отраженные в трудах Г. М. Андреевой, А. А. Балла, А. Маслоу, А. А. Налчаджяна, Н. И. Сарджвеладзе, Г. Селье, В. А. Ядова и др.

Проблема адаптации в современной науке рассматривается с различных позиций. С биологической, физиологической и медицинской точек зрения процессы адаптации исследовались В. Г. Асеевым, Е. Д. Божович, Л. И. Божович, А. И. Воложиным, В. П. Казначеевым, В. И. Медведевым, Ф. З. Меерсоном, А. А. Налчаджяном, Н. И. Сарджавеладзе, Г. Селье, Ю. К. Субботиным, Е. И. Царегородским, М. С. Яницким и др.

Вопросам социальной адаптации посвящены работы отечественных (М. И. Лисина, П. П. Блонский, М. И. Боблева, И. Ю. Кулагина и др.) и зарубежных ученых (Д. Клаузен, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.).

Как показал анализ психологической литературы, социальную адаптацию можно понимать как приспособление к условиям социальной среды, и ее результат. Умение адаптироваться в различных социальных средах во многом определяет становление и развитие личности, ее профессиональный рост. В случае дезадаптации страдает не только личностно-профессиональное развитие, но и психофизиологический статус организма вплоть до расстройства всех составляющих здоровья.

Особую значимость адаптационные процессы приобретают в условиях смены среды жизнедеятельности, в частности, при начале обучения в вузе. Новая среда и требования, предъявляемые к студенту, требуют активации механизмов адаптации и нередко приводят к состоянию психологической напряженности. Любые существенные изменения в учебном процессе, тем более неожиданные, могут осложнить и без того напряженные механизмы приспособления.

Таким образом, начало обучения в вузе может рассматриваться как кризисный этап в становлении личности студента. Можно предположить, что на этапе поздней юности происходят некоторые регрессивные изменения личности, характеризующиеся заметной ее перестройкой и сопровождающиеся ухудшением личностных показателей. В юношеском возрасте переход от школьного к вузовскому обучению является сложным адаптационным процессом, нарушение которого отражается на нервно-психическом состоянии студентов и их личностном развитии.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие теоретические и практические выводы:

1. Адаптация личности студента к обучению – это сложный, длительный, а порой острый и болезненный процесс. Он обусловлен необходимостью отказа от привычного, неизбежного преодоления

многочисленных и разноплановых адаптационных проблем и профессиональных затруднений и приводит к состоянию психологической напряженности у студентов-первокурсников.

2. Итогом процесса адаптации студентов первого курса может быть адаптированность к новым условиям и восстановление нарушенного гомеостаза либо дезадаптация и, следовательно, дисфункционирование системы, что обусловлено адаптационными возможностями студентов, их конституционально-психотипологическими особенностями, значимостью, этиологией, силой и продолжительностью воздействия дестабилизирующих факторов.
3. Студенты в процессе адаптации к условиям первого курса в зависимости от принадлежности к личностному психотипу демонстрируют различные индивидуальные и личностные закономерности реагирования в ответ на смену среды жизнедеятельности.
4. Процесс психологической адаптации студентов первого курса является сложным адаптационным процессом, что и обуславливает необходимость проведения со студентами младших курсов специальной работы, направленной на оказание психологической поддержки в их личностном развитии.

В. В. Хом'юк

Вінницький національний технічний університет

МОТИВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Аналіз психолого-педагогічної та довідкової літератури свідчить, що мотив розглядається як потреба, потяг, спонукання; спрямованість і ставлення; бажання, хотіння, думки; почуття обов'язку; психічний процес; одна з психологічних особливостей; предмети зовнішнього світу; загальносвідома спрямованість особистості до об'єкта і навіть як умови існування.

Як засвідчує аналіз психолого-педагогічної літератури, однозначної думки щодо класифікації мотивів діяльності в учених немає. Види мотивів і їх класифікація залежать від того, як автори розуміють сутність мотиву.

Ми дотримуємося думки Є. П. Ільїна [2, 114], що мотив – це складне інтегральне психологічне утворення, що складається з поєднання тих компонентів (потреби, цілі, мета, активність як стійка якість особистості), що зумовили прийняття людиною рішення.

Мотиви навчальної діяльності поділяються на зовнішні та внутрішні. Мотив є зовнішнім, якщо основною причиною поведінки виступає отримання чого-небудь за межами самої цієї поведінки. Зовнішні мотиви

навчання безпосередньо не стосуються змісту, процесу й результатів навчальної діяльності: вимоги викладачів, почуття обов'язку, прагнення утвердитись серед товаришів, бажання уникнути неприємностей, нарікань з боку викладачів, почуття власної гідності тощо. У цьому випадку навчання виконує функцію засобу, інструменту для досягнення змістовно з ним не пов'язаних, але значимих для студента цілей.

Серед зовнішніх мотивів учіння розрізняють:

- широкі соціальні мотиви, що полягають у прагненні отримати знання, щоб бути корисним суспільству, в розумінні необхідності навчатись і в почутті відповідальності;
- мотиви самоствердження, що означають прагнення зайняти певну позицію, місце в стосунках з оточуючими, заслужити в них авторитет;
- мотиви соціального співробітництва, бажання підтримувати добрі стосунки з викладачем і товаришами в процесі навчання.

До внутрішніх мотивів належать спонукання, в основі яких лежить задоволення від процесу й безпосередніх результатів навчально-пізнавальної діяльності:

- широкі пізнавальні мотиви, що полягають в орієнтації студента на оволодіння новими знаннями;
- навчально-пізнавальні мотиви, що полягають в орієнтації студентів на засвоєння способів добування знань: інтерес до прийомів самостійного засвоєння знань, методів наукового пізнання, способів саморегуляції та раціональної організації власної навчальної діяльності.

Отже, можна констатувати, що мотив – це те, що спонукає до діяльності. Успіх у розв'язанні будь-якої задачі з вищої математики забезпечується пізнавальною мотивацією, що становить внутрішні мотиви. Мотивація такого виду виникає й формується в процесі відображення проблемності задачі, її суперечливого характеру, наприклад, невідповідності між умовами й вимогами. Виявлення суб'єктом певних властивостей пізнавального об'єкта підсилює мотивацію, і процес пізнання його триває. Таким чином, пізнавальна мотивація формується й виявляється як конкретна спрямованість на передбачення (прогнозування) певних властивостей об'єкта та способів його пізнання.

Зовнішня мотивація не має конкретної спрямованості на зміст і процес мислення. За такої мотивації студент розв'язуватиме задачу з інших причин (наприклад, щоб заслужити схвалення викладача, отримати додаткові бали тощо). Його більш цікавитиме результат. Дехто із студентів, керуючись зовнішніми мотивами, може списувати, користуватися підказками тощо.

Отже, ефективність мисленевої діяльності зумовлюється пізнавальними інтересами, потребами. Процес виховання пізнавальних інтересів висвітлюється в психологічній літературі. Але варто відзначити, що виникає він там, де особистість відчуває свою адекватність, впевнена, що здатна до чогось, що в неї добре виходить, тощо. Тому психологи пропонують викладачам і вчителям використовувати «методику успіху». Сутність її полягає в тому, що задачі добирають, зважаючи на індивідуальні можливості студентів, але їм про це не відомо. Це – підготовчий етап. На другому етапі студентам повідомляють, що задача складна, але треба намагатися її розв'язати. Насправді задача такої самої складності, як і попередня, і як результат – кожен студент знаходить її розв'язок. Це етап «змушеного» успіху. На третьому етапі – «реального» успіху – студентів попереджають: пропонується задача нового типу й оцінок ставити не будуть. Насправді задача складніша за попередню. Студенти розв'язують її кілька разів не на оцінку, а потім ці всі заходи стають непотрібними. У студентів з'явився інтерес до предмета.

Щоб успішно здійснювався навчальний процес, необхідно продумувати прийоми формування мети, адже часто мета викладача, з якою він прийшов до аудиторії, і студентів не збігається.

Істотний вплив на ефективність розв'язування задач мають ставлення суб'єкта до цієї діяльності, його установки. Установка виявляється як стан змобілізованості, готовності до дії, а тому є механізмом регуляції мисленевої діяльності, формою спрямованості на розв'язання конкретної задачі. Виникнення установки залежить від наявності потреби в розв'язанні задач і від особливостей ситуації задоволення цієї потреби. А тому готовність до розв'язання задачі виникатиме, якщо діятиме підсилена мотивація, якщо суб'єкт уже досягав колись успіху в цій діяльності й відчуває щодо неї свою адекватність.

Л. С. Виготський писав [1, 87], що «нові типи зв'язків і співвідношень функцій передбачають як свою основу рефлексію», відображення «власних процесів свідомості». Виявлення рефлексії у процесі розв'язання задачі розглядається як механізм організації мислення та саморозвитку особистості. Щоб сподіватися на успіх у розв'язанні задачі, суб'єкт має аналізувати не тільки завдання, а й власне мислення, створювати образ власного «Я», переосмислювати свої особистісні стереотипи (наприклад, відсутність наполегливості, організованості, рішучості в згаданому процесі). Досліджуючи ці явища, вчені виділяють інтелектуальну (самоаналіз свого інтелектуального рівня) та особистісну (відтворення особистісних властивостей, які виявляє індивід у пошуковому процесі) рефлексію.

Аналіз викладачем кожного кроку в розв'язанні задачі окремим студентом або групою студентів за умов обговорення мисленнєвих «ходів», ставлення учасників до розв'язання задачі сприятиме розвитку в них рефлексивної регуляції.

Ми вважаємо, що для того, що розвинути позитивну предметну мотивацію необхідно: 1) використовувати короткі історичні довідки щодо видатних математиків, розвиваючи таким чином інтерес до предмету; 2) розвивати міжпредметні зв'язки; 3) збагатити курс задачами прикладного змісту, що дають можливість побачити зв'язок предмету з майбутньою професійною діяльністю; 4) залучати студентів до участі в конкурсах студентських робіт.

Таким чином, одним із процесів, які впливають на формування математичної компетентності майбутніх інженерів-машинобудівників, на нашу думку, є саме розвиток позитивної предметної мотивації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. – К. : Вища школа, 1998. – 292 с.

Р. Е. Цыганкова, А. А. Толстова

Северо-Кавказский федеральный университет (Россия)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА И ВНИМАНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Изучением возрастных особенностей внимания у детей занимались известные психологи: В. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, Л. В. Занков, Ж. Пиаже, В. В. Давыдов. В результате многочисленных экспериментально-психологических исследований описана градация основных характеристиках внимания по возрастным периодам.[1]

Проблемой внимания в личностном плане занимался И. В. Страхов. Им были описаны характеристики внимания у подростков четырех основных типов темперамента.

Для холерического типа темперамента характерна сильно выраженная концентрация внимания при работе с увлечением и относительно развито распределение внимания. Переключение внимания при этом происходит нелегко. Эти признаки характерны на первых порах в любом виде деятельности. У холериков отмечается быстрота ориентировочной реакции. Длительная сосредоточенность имеет неровную, колеблющуюся кривую. Внимание холерика имеет яркую внешнюю выразительность, мимические разнообразные движения [4]. Возможно также отметить связь внимания со зрительным восприятием.

Часто на уроке можно наблюдать у слушающего подростка сосредоточенный взгляд, устремленный на говорящего [2].

Для подростка сангвинического типа темперамента характерна высокая концентрация внимания в меняющихся условиях классной обстановки и умение хорошо распределять внимание, благодаря чему он оказывается в курсе всех дел, происходящих в классе. Его внимание устойчиво, с характерным сочетанием внимательности и невнимательности, «переслаиванием» внимания и отвлечений. Внимание сангвиника подвижно, он быстро переходит от одних видов учебной работы к другим. Для подростка характерна быстрота ориентировочной реакции [2].

Для подростка флегматического типа темперамента характерна устойчивость внимания в различных условиях работы в классе. Распределение внимания у него менее выражено по сравнению с подростком холерического типа темперамента. Переключаемость внимания относительно медленная, протекающая спокойно, без резких изменений в силе сосредоточения. Такой подросток отличается устойчивой работоспособностью: процесс сосредоточения, не отличаясь особой напряженностью, мало утомляет его. Ориентировочная реакция у него медленная, равно как и процесс вхождения в работу. В его внимании на уроках не отмечается резких сдвигов в ту или иную сторону, в течение всего учебного дня сохраняется устойчивая сосредоточенность внимания. У флегматика можно наблюдать несоответствие внешних признаков действительному сосредоточению, вследствие чего учитель может ошибиться в оценке их внимательности: внешняя форма внимания вследствие слабой выразительности может быть ошибочно принята за невнимательность подростков [2].

Для подростка меланхолического типа темперамента характерна частая смена настроения, вследствие чего основные характеристики внимания изменяются. Так при пониженном настроении характерно слабое распределение внимания. У них отмечается интенсивная сосредоточенность при работе в спокойной обстановке. Переключение внимания происходит медленно. Отмечается медленная ориентировочная реакция. Внимание устойчиво в условиях учебного труда, ставших для них привычными. Внимание нарушается и вследствие повышенной впечатлительности к внешним воздействиям и большой чуткости к своим переживаниям.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что изучение «внимания» началось уже с античных времен, но до сих пор нет четкого определения категорий «внимания», и еще не определился единый подход к данной проблеме. Однако, несмотря на большое число

публикаций, в теоретическом осмыслении в проблеме внимания нет единства. Это отражается и на определении внимания как психического явления, и на трактовке различных форм и уровней внимания [5].

С другой стороны, существуют разногласия в том, к какому классу психических явлений следует отнести внимание. Одни считают, что внимание своего особого содержания не имеет и всегда существует как проявление функционирования других психических процессов – восприятия, памяти, мышления. Оно является главным связующим звеном, без которого не возможно успешное выполнение какой-либо деятельности. При наличии внимания мыслительный процесс протекает быстрее и правильнее, движения выполняются более аккуратно и четко. Внимание играет существенную роль в регуляции интеллектуальной активности. Другие связывают внимание с волей и деятельностью человека, основываясь на том, что любая деятельность, в том числе и познавательная, невозможна без внимания, а само внимание требует проявления определенных волевых усилий (Н. Н. Ланге, С. Л. Рубинштейн (1946, 1976), А. Р. Лурия (1973), Л. Я. Гальперин (1976), Е. Д. Хомская, (1987) и др.) [3].

Темперамент является биологическим фундаментом личности, в основе которого лежат основные свойства нервной системы, а именно: сила, подвижность нервных процессов и уравновешенность. В зависимости от типа темперамента и основных свойств нервной системы научно установлено постоянство у каждого типа темперамента индивидуальных особенностей внимания, таких как, скорость переключения внимания, устойчивость, а также темп и динамика работоспособности, присущие определенным типам темперамента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамезо М. В. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учебное пособие / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 272 с.
2. Ермолаева-Томина Л. Б. Индивидуальные различия в концентрированности внимания и сила нервной системы / Л. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1960. – № 2.
3. Маклаков А. Т. Общая психология : учебник для вузов / А. Маклаков. – СПб, Питер, 2003. – 592 с.
4. Страхов В. М. Психология внимания / В. М. Страхов. – Саратов, 1992.
5. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – М. : МГУ, 2001.

ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ТЕМ, ЩО МОЖУТЬ СПРИЧИНИТИ ПСИХІЧНУ ТРАВМУ

Працюючи над питаннями пов'язаними із психологією стресу, травми та посттравматичних станів, ми несподівано зіткнулися з проблемою, яка в сучасній вітчизняній науковій літературі майже не розроблена. Це проблема виникнення психічної травми у викладачів і слухачів під час вивчення деяких тем з курсу Історії. Передусім, це стосується Історії України та тем, пов'язаних з Голодомором, Голокостом, ГУЛАГом. Викладати ці теми складно, але необхідно. Це той випадок, коли викладачу необхідно донести до своїх учнів не лише конкретні знання про ті чи інші історичні події, які відбулися в минулому. Він має показати, що ці знання мають практичне застосування, що уроки історії необхідно засвоювати, щоб не повторювати попередні помилки сьогодні. Історичний матеріал має величезний соціалізуючий, виховний потенціал, використання якого дозволяє сучасному вчителю допомогти своєму учневі зробити усвідомлений моральний вибір і стати гідним членом суспільства.

Перед учителем, який викладає історію Голодомору, Голокосту, ГУЛАГу постає питання про те, як розповісти про злочини і не відштовхнути, не травмувати слухачів психологічно, не травмуватися самому.

Сучасні викладачі вважають, що недостатньо дати учням знання з цих гострих тем. Необхідно, щоб ці знання переросли у внутрішні переконання, стали частиною світогляду молодої людини. На їх погляд, навчальний матеріал з цих складних тем повинен бути не просто засвоєний слухачами, але й глибоко усвідомлений, присвоєний.

У цьому зв'язку останнім часом багато викладачів історії на перший план у системі історичної освіти висувають завдання «оживлення» історичного процесу, наповнення його почуттями, пристрастями, емоціями. Сучасний викладач вважає за потрібне оживити історичні події, факти, показати історичний процес не тільки й не стільки як ланцюжок воєн, переворотів, революцій і винаходів, але і як повний драматизму та прагнення до досконалості шлях людства. Він вважає, що на тлі звичайного підручника історії для багатьох слухачів може стати справжнім відкриттям те, що наші далекі предки не тільки воювали, а й раділи, сумували любили й ненавиділи.

На жаль, такий безперечно інноваційний підхід до викладання може спричинити виникнення психічної травми як слухачів, так і самих викладачів. За даними одного з керівників російського науково-просвітницького центру

«Голокост» І. А. Альтмана, які він повідомив при особистому спілкуванні, суттєвий відсоток викладачів, які пройшли підвищення кваліфікації з метою подальшого поглибленого викладання історії Голокосту в навчальних закладах, доволі швидко відмовляються вести ці курси та спецкурси. Ті, що відмовились, указують на нестерпні переживання під час підготовки до занять і самих занять з курсу. Вони не можуть стримувати сліз під час роботи над матеріалами, глибоко ідентифікуючись із жертвами та їх рідними, що може свідчити про наявність симптомів психічної травми й можливість виникнення посттравматичних розладів.

На мій погляд, для захисту психічного здоров'я й загального самопочуття викладачів і слухачів, які вивчають теми, пов'язані з Голодомором, Голокостом, ГУЛАГом, необхідно оснащення вчителів відповідними психологічними навичками. Ці навички мають допомогти справитися зі стресом, протистояти власній травматизації та представити цю інформацію ефективно для своїх слухачів. Назріла необхідність створення програми підвищення психологічної стійкості, призначеної для створення безпечного та конфіденційного середовища навчання, спрямованої на забезпечення більш мотивуючого досвіду навчання й водночас утворюючої буфер для запобігання вторинних ефектів впливу травмуючих подій через письмовий, дидактичний матеріал.

Програма має фокусуватися на підготовці викладачів до виявлення своєї власної психологічної реакції, на розвиненні рефлексії та навичок, що мають допомогти впоратися з тривогою та впровадити методи підвищення стійкості до стресу, пов'язаного з викладанням потенційно травмуючих тем, у навчальний процес. Викладачі також мають уміти дбати про емоційні потреби слухачів, що вивчають ці теми, оскільки дослідження стверджують про можливість отримання вторинної травми через літературу, ЗМІ, розповіді тих, що вижили, та призвести до виникнення симптомів посттравматичного стресового розладу. У слухачів можуть виникати захисні реакції, негативні почуття, або небажання йти глибше в історію періоду, що вивчається. Викладачі мають знати, що деякі молоді люди можуть дуже глибоко ідентифікуватися з травмуючими історичними подіями, збуджуватися від влади і навіть «гламуру» нацистів чи сталіністів, або демонструвати хворобливе захоплення стражданнями жертв. Викладачі мають бути чутливими до емоцій і думок слухачів і допомогти їм впоратися з проблемами, що виникли, оскільки це дозволить їм стати не тільки кваліфікованими спеціалістами, а й активними та лояльними членами суспільства.

Сьогодні, у зв'язку з інноваційним розвитком освіти, впровадженням нових технологій навчання, виникла нагальна потреба в здійсненні психологічної підготовки вчителів та оснащення їх навичками самоаналізу, самодопомоги та психологічної підтримки слухачів, щоб бути впевненими, що безцінні уроки Голодомору, Голокосту, ГУЛАГу передаються майбутнім поколінням усвідомлено й не залишаться в забутті. У наш час без будь-яких сумнівів можна стверджувати, що психологічна підготовка до викладання гострих тем так само важлива для якісної освіти, як і академічна підготовка. Програма підвищення психологічної стійкості безперечно збільшить кількість висококваліфікованих педагогів і ефективність навчальних програм.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....

Андрейко Л. В. Student-centered learning: reasons for success.....	3
Голубкова Н. Л. Особливості забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до запровадження партнерства школи, сім'ї та громади (Американський досвід).....	5
Hildebrandt-Wypych Dobrochna Shaping civic engagement in higher education – controversies over the moral and political responsibility of the university.....	8
Дегтяренко Т. М. До методології інноваційних змін вищої освіти у національному просторі у світлі методології корекційно-реабілітаційної діяльності.....	10
Денсєжніков С. С. Інтернет-дослідження: проблеми інтерпретації і типологія методів.....	13
Калюжна Т. Г., Радченко Ю. Л. Аксіологічний аспект інновацій як передумова підвищення професійного розвитку майбутнього вчителя.....	16
Карчевська Н. В., Строева Л. Г. Індивідуалізація підготовки магістрів.....	19
Ковальова Н. О. Роль школи у розвитку держави за поглядами Миколи Неплюєва.....	22
Красуля А. В. Теоретичні засади фандрейзингової діяльності у вищій освіті: аналіз моделей фандрейзингової комунікації.....	24
Садова Т. А. Методологічні засади професійної підготовки майбутніх вихователів.....	27
Смирнов В. А. Инновации: философские и методологические основания.....	31
РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ.....	34
Бичок А. В. Стратегії інноваційного розвитку вищої освіти в Україні та в США..	34
Білокопитов В. І. Процес забезпечення якості вищої освіти: національний вимір розгляду.....	38
Бойчевська І. Б. Багатомовність як визначний фактор освітньої політики у країнах Європейського Союзу.....	40
Voichenko M. A. The peculiarities of quality assurance in the European universities	42
Браславська О. О. Комплекс вправ для формування вмінь професійно спрямованого публічного мовлення студентів старших курсів технічного ВНЗ в умовах мультимедійного класу.....	45
Веремчук А. П. Сучасні проблеми інтеграції системи вищої освіти України до європейського освітнього простору.....	47
Власова В. П. Стратегії інноваційного розвитку вищої освіти у Франції.....	51
Грицай Н. Б. Інноваційні технології навчання у методичній підготовці майбутніх учителів біології.....	54
Дацко О. В. Історичні особливості розвитку Європейської Асоціації Університетів.....	56
Донченко В. М. Моделі інтернаціоналізації вищої освіти на інституційному рівні	59
Донченко Я. А. До проблеми підготовки майбутніх учителів інформатики в контексті реформування загальноосвітньої школи.....	61
Кобилянська І. М. Формуванні загальнокультурних компетенцій із безпеки життєдіяльності в студентів економічних спеціальностей.....	64
Король О. М. Модернізація непрофільного інформатичного курсу в умовах диференційованого навчання.....	67
Коржилова О. Ю. Тенденції розвитку відкритої освіти в сучасних умовах.....	69

Крюкова Н. В. Некоторые концепции и принципы обучения иностранным языкам в современных условиях.....	72
Кузнецова О. Ю. Іншомовна освіта в контексті європейського відкритого освітнього простору.....	75
Листопад О. В. Формування нової освітньої парадигми в умовах інноваційного розвитку.....	78
Максимова М. Н. Основные критерии отбора текстового материала для профессионально-ориентированного чтения в условиях неязыкового вуза.....	80
Осьмук Н. Г. Національні системи рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів: мета та стратегічні завдання.....	83
Пасько Н. А. Принципи діяльності Агенції з якості та стандартів вищої освіти Австралії (інституційна організація контролю якості вищої освіти в Австралії).....	87
Приходько Г. В. Інновації у дослідженні історії сімейного виховання з урахуванням фактору статі.....	90
Різниченко А. В. Сучасні інноваційні технології на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі.....	93
Сбруєв М. Г. Сучасний американський університет у інноваційній екосистемі: аналіз політичних детермінант впливу.....	95
Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейської освітньої політики у контексті Болонського процесу.....	98
Скиба К. М. Перспективи імплементації європейських підходів до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів у вишах України.....	102
Ушмарова В. В. Тенденції модернізації післядипломної педагогічної освіти... ..	105
Федоренко С. В. Естетично-художній компонент гуманітарної культури особистості: з досвіду США.....	108
Хамазюк Ю. А. Система тренінгів ігрового зрешення волейболістів в університетських командах США на прикладі Іллінойського центрального коледжа.....	111
Хоменко О. В. Світові тенденції іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей.....	114
Хрокало Г. А. Підхід до вищої освіти в Україні в контексті інтеграції держави до світової освітньої спільноти.....	117
Цьома С. П. Основні моделі здоров'язбережувального виховання у сучасній Болгарії.....	121
Чернякова Ж. Ю. Сучасні тенденції інноваційного розвитку вищої освіти в Україні.....	123
Ябурова О. В. Механізм та структура міжкультурної комунікації українського та іноземного студентства.....	126
Ярмак І. В. Knowledge society and higher education: crucial formation points.....	128
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ.....	
Басюк М. П. Вищі навчальні заклади прикладного напрямку як прояв дуальної вищої освіти Німеччини.....	130
Войтенко Л. П. Дидактичні імітаційні моделі як інноваційний компонент методичної системи навчання медичної інформатики.....	133
Głowacka M. Kształtowanie kompetencji zawodowych na potrzeby rynku pracy. Kosmetologia w PWSZ w Płocku.....	135
Григор'єва В. В. Передумови інноваційного розвитку вищої музично-педагогічної освіти в Україні.....	139
Живодьор В. Ф., Гавриленко І. І. Психолого-педагогічні умови розвитку креативних здібностей майбутніх педагогів в умовах ВНЗ.....	143

Ільмінська О. О. Класифікація об'єктів як основа узагальнення змісту навчання майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.....	145
Капустін І. В. Моніторингова компетентність керівників ЗНЗ як складова їх професійної компетентності.....	148
Клочкова Т. І. Ризики діяльності університетів Великої Британії: характеристика процесів попередження та подолання.....	150
Ковтун І. М. Сучасні підходи до формування лінгвістичної компетентності студентів-філологів.....	154
Корж Т. М. Компоненти професійної компетенції викладача іноземних мов немовного вищого навчального закладу.....	157
Лазарєва Т. А. Інноваційний зміст професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі.....	160
Лук'янчук С. Ф. Інноваційний розвиток вищої педагогічної освіти в США в контексті проблеми полікультурності.....	162
Максименко Т. М. Професійно-педагогічна позиція як мотиваційна передумова професіоналізму майбутнього педагога.....	165
Михайлик А. М. Інноваційний розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні.....	167
Моторна Л. В. Зміст науково-методичної роботи у ВНЗ I–II рівнів акредитації.....	170
Мошоньок З. А. Формування здорового способу життя учнів як пріоритетне завдання модернізації професійної підготовки сучасного вчителя.....	173
Нестеренко І. Б. Зміст вищої педагогічної освіти в Польщі: актуальні проблеми модернізації.....	175
Огіснюк О. І. Інноваційний розвиток педагогічної освіти: теоретико-методологічні засади.....	178
Полякова О. М. До питання діалектичного взаємозв'язку категорій «театральні технології» і «театрально-педагогічні технології».....	181
Попов М. В. Інноваційні моделі представлення інтегрованого змісту навчання майбутніх інженерів.....	184
Przybyszewska K. Kształcenie studentów pedagogiki do pracy w placówkach resocjalizacyjnych.....	186
Радзієвська О. В. Роль сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки вчителів іноземної мови.....	189
Радько Н. М. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації функцій активного громадянина в умовах «відкритого суспільства»..	193
Рисіна М. Ю. Роль науково-дослідницької роботи студента у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця.....	196
Сімоненко Л. Ю. Реалізація функцій контролю сформованості методичної компетентності майбутніх філологів.....	199
Скиба А. О. Зміцнення фізичного здоров'я студентів напряму підготовки «швейне виробництво» у процесі використання фітнес технологій.....	202
Слухай Т. С. Інноваційні методи оцінювання самостійної роботи студентів з дисципліни «Медична інформатика» на базі портфоліо.....	205
Умерова Г. А. Место и роль аналитической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов.....	207
Фоломєєва Н. А. Значення навчально-методичного комплексу з дисципліни «Ансамбль (естрадний вокальний)» у системі сучасної вищої педагогічної мистецької освіти.....	211
Шеверун Н. В. Квалифицированное учительство как составляющая высокого качества общего среднего образования: опыт Германии.....	214
Jagodzińska M. Kształcenie studentów pedagogiki do pracy w placówkach pomocy społecznej.....	218

Jagodzińska M., Przybyszewska K. Kapitał ludzki jako czynnik minimalizujący marginalizację społeczną.....	222
РОЗДІЛ 4. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ.....	226
Акімова Н. Г. Сутнісні та змістові характеристики індивідуального стилю професійної діяльності керівника ЗНЗ.....	226
Бакунова И. В. Управление образованием в контексте инновационных процессов высшей школы.....	228
Бондаренко Н. Б., Ляшова Н. М. Проблематика формування готовності студентів магістратури до педагогічної управлінської діяльності.....	232
Вознюк В. В. Управління послугами розширених шкіл Великобританії.....	235
Воробьева Г. Е. Инновационное образование как социокультурный феномен.....	238
Гребеник Т. В. Стратегічне управління персоналом навчального закладу.....	242
Кірдан О. Л. Джерельна база дослідження проблеми управління вищими навчальними закладами Підросійської України (XIX – початок XX століття)... ..	244
Козловська Г. Б. До питання інноваційної культури в освітній сфері.....	247
Мармаза О. І., Заболотна О. А., Козлова О. Г. Абриси розвитку організаційної культури керівника навчального закладу.....	249
Полякова Г. А. Керівництво розвитком освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті інтеграційних процесів.....	251
Самойлова Ю. І. Особливості управління інноваційними освітніми мережами.....	255
Улановська А. С. Залучення студентства до управління інноваційним розвитком європейської вищої освіти: теоретичні підходи до розгляду проблеми.....	257
Чистякова І. А. Дистрибутивне лідерство як інноваційна форма управління системою вищої освіти.....	261
РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	264
Белашева И. В., Есаян М. Л. Исследование особенностей психологической адаптации первоклассников.....	264
Ершова Д. А. Влияние самооценки на успеваемость учащихся подросткового возраста.....	267
Козлова Э. М. Сравнительная характеристика направленности личности юношей в условиях гражданского и военного институтов.....	270
Корякін О. О. Значення особливостей типології студентів для подолання міжособистісних відносин домінування.....	274
Остраус Ю. М. Джерела та рушійні сили професійного самовдосконалення особистості.....	278
Польшакова И. Н. Компетентностный подход в подготовке специалиста.....	282
Постригач Н. О. Інтеграція психології і педагогіки в системі наукового знання.....	287
Саврасов М. В. Структура креативності особистості студента педагогічного ВНЗ.....	290
Скоробагатська О. І. Психологічні особливості оптимізації інноваційної діяльності викладачів вищих навчальних закладів.....	293
Тарасова Т. Б. Творчий стиль викладання як чинник інноваційного розвитку вищої освіти.....	296
Терещенко Э. В. Социально-психологические особенности процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе.....	298
Хом'юк В. В. Мотив як умова формування математичної компетентності майбутніх інженерів.....	301
Цыганкова Р. Е., Толстова А. А. Взаимосвязь типа темперамента и внимания у подростков.....	304
Чачко С. Л. Деякі психологічні проблеми викладання тем, що можуть спричинити психічну травму.....	307

Наукове видання

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції

**ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН
(04–05 березня 2014 року)**

Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск А. А. Сбруєва
Комп'ютерна верстка І. А. Чистякова

Здано в набір 1.11. 2013. Підписано до друку 15.11.2013.
Формат

