Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С.Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи

Збірник наукових праць

Частина друга

Суми
СумДПУ ім. А.С.Макаренка
2007

УДК 371
ББК 74.00
П24

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

Редакційна колегія:

Лазарєв М.О. к. пед. н., проф. (відп. ред.); **Іванченко А.В.** д. пед. н., проф.; **Лозова В.І.** д. пед. н., проф., член-кореспондент АПН України; **Стахевич О.Г.** д. мист., проф.; **Цикін В.О.** д. філос. н., проф.; **Чайченко Н.Н.** д. пед. н., проф.; **Каменська Н.П.** к. пед. н., доц.; **Кречківський А.Ф.** к. пед. н., доц.; **Лобова О.В.** к. пед. н., доц.; **Лоза Т.О.** к. пед. н., доц.; **Ніколаї Г.Ю.** к. пед. н., доц.; **Полякова О.М.** к. пед. н., доц.; **Сбруєва А.А.** д. пед. н., проф. (відп. секретар); **Тарапата-Більченко Л.Г.** к. філос. н.; **Тарасова Т.Б.** к. псих. н., доц.

П24 **Педагогічні науки:** Збірник наукових праць. – Частина друга: Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 380 с. Затверджено Президією ВАК України як фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999 р., №4).

ISBN 966-698-084-3

У збірнику наукових статей подані сучасні дослідження з методологічних і теоретичних питань підготовки і самореалізації майбутнього педагога, професійно-творчого формування студентів в умовах гуманістичної освіти, використання інноваційних освітніх технологій.

ISBN 966-698-084-3

УДК 371
ББК 74.00

© СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С.Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи

Збірник наукових праць
Частина друга

Суми, СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007 р.
Свідоцтво ДК №231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **В.В.Бугаєнко**
Комп'ютерна верстка **О.Г. Корнус**

Здано до складання 30.03.07. Підписано до друку 5.05.07.
Формат 60x84/16. Гарн.Times New Roman. Папір офсет. Друк ризогр.
Умовн. друк. арк. 22,32. Обл.-вид. арк. 30,0.
Тираж 100. Вид № 26

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Скрипник М.І. *Практична андрагогіка: проектування технологій розвитку україномовної компетентності вчителів* 342
Слесик К.М. *Підготовка вчителя до формування етичної культури учнів у системі післядипломної освіти* 347
Товчигречка Л.В. *Самостійна робота студентів як провідна умова формування навичок самоосвіти* 353
Фалько М.І. *Зміст та завдання методичної підготовки вчителя музики в системі неперервної освіти* 358
Швець Ю., Проценко Н., Макаренко О.М. *Психологічний навчальний стрес у студентів і шляхи його попередження* 362
Шуміло О.М. *Правове забезпечення екологічної ціложиттєвої освіти та виховання* 366

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.1(73)

Андрущенко Н.А.
Сумський державний педагогічний університет

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

Стаття присвячена аналізу сучасного стану та розвитку системи вищої педагогічної освіти у США в контексті процесів і тенденцій розвитку світового освітнього простору: розглядаються організаційно-структурні моделі та підходи до організації підготовки вчителя; аналізується змістовий компонент навчальних програм, вимоги до отримання наукових ступенів, сертифікації та ліцензування на викладацьку діяльність.

В останні роки педагогічна освіта України зазнає істотних змін, оновлення та вдосконалення в руслі розвитку ринкових вимог та суспільства в цілому, які окреслили стійку тенденцію переходу до спеціальної університетської педагогічної освіти, що має ступеневий характер. Створення багатоступеневої освіти та її реформування відповідно до демократичних принципів передбачає розв'язання низки проблем та піднесення системи професійно-педагогічної підготовки педагогічних кадрів України до рівня розвинених країн світу. У даному контексті ми вважаємо доцільним звернутися до досвіду професійної підготовки вчителів Сполучених Штатів Америки, де протягом XX ст. тривав безперервний процес її реформування.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що питання теорії та практики педагогічної освіти у США висвітлені у наукових роботах російських та вітчизняних науковців (Г.Агапова, В.Булавін, Т. Василевська, Б. Вульфсон, В. Гаргай, А. Джуринський, В. Жулькевська, Т. Кошманова, М.Красовицький, М. Лещенко, З. Малькова, В. Олійник, Л. Пуховська, І. Савенкова та ін). Метою даної статті є аналіз сучасних підходів до підготовки вчителя в системі вищої педагогічної освіти США, що є наслідком політики стандартизації педагогічної освіти 1990-х років. Відповідно до мети нами були поставленні наступні завдання:

· дослідити організаційно-структурні моделі та підходи до підготовки американського вчителя;

· проаналізувати змістовий компонент навчальних програм, вимоги до отримання наукових ступенів, сертифікації та ліцензування на викладацьку діяльність.

Підготовка вчителів у США на перший погляд здається дуже дивною і надзвичайно вражаючою для європейця, який звик більше до централізованого управління освітньою системою, коли держава повністю контролює функціонування цієї системи. Для американської системи освіти взагалі та педагогічної освіти зокрема характерним є збереження історичної традиції децентралізації в управлінні освітою, що передбачає надання повної відповідальності за регулювання педагогічною освітою місцевим урядам

п'ятдесяти штатів. Підставою для цього став ухвалений у 10-й поправці до Конституції країни так званий «регіональний принцип управління освітою США», згідно з положенням якого «кожен індивідуальний штат США має право встановлювати власні закони і правила щодо створення навчальних закладів і їх програм, акредитації курсів, ліцензування вчителів тощо» [2]. Обов'язки федерального уряду США у галузі педагогічної освіти є мінімальними і полягають у формуванні пріоритетних напрямів освітньої політики, розподілі державних асигнувань між відділами управління освітою, захисті громадянських прав та допомоги етнічним меншинам щодо отримання освіти. І як наслідок такої педагогічно-освітньої автономії – сучасна педагогічна система США представлена 1.354 навчальними педагогічними закладами різних зразків [6].

Покажемо прояви академічної дивертисивності в реалізації педагогічної підготовки на базі університету, педагогічного та гуманітарного коледжу.

Аналіз діяльності університетів дозволив визначити три підходи до організації підготовки вчителя.

Основу першого підходу становить положення, що усі абітурієнти, незважаючи на їх майбутню спеціалізацію, проходять загальноосвітню підготовку протягом перших двох років навчання. Ті, хто бажають стати вчителями після їх завершення, переходять до педагогічного коледжу при цьому університеті, де й навчаються третій і четвертий роки.

Другий підхід до організації підготовки вчителів в університетах розрахований безпосередньо на тих, хто бажає стати вчителями з самого початку. Абітурієнти вступають до педагогічної школи університету (School of Education), що має повну автономність і відповідальність за усі види підготовки майбутніх вчителів. Подібна схема навчання є традиційною для педагогічних коледжів (Teachers College) та передбачає вивчення професійно-педагогічної, загальноосвітньої та предметної спеціалізації протягом усього строку навчання (4-5 років).

Третій підхід до організації педагогічної підготовки вчителів представлений навчанням за п'ятирічною університетською програмою. У даному випадку, усі студенти вивчають цикл загальноосвітніх дисциплін і наукових спеціалізації та отримують диплом бакалавра наук або мистецтв. Студенти з подальшою перспективою стати вчителями продовжують навчання на факультеті педагогічної підготовки (Department of Teaching and Learning) протягом року з метою оволодіння професійними педагогічними знаннями та навичками. Закінчевши навчальну програму, вони отримують постбакалаврський сертифікат та тимчасове посвідчення вчителя, що дає їм право працювати у школі.

Гуманітарні коледжі (College of Liberal Art), які спеціалізуються у підготовці не лише майбутніх вчителів, але й фахівців різних галузевих напрямів, мають іншу організаційну схему. Перші два роки майбутні вчителі разом із іншими студентами отримують загальноосвітню підготовку. Невелика частина другого й майже весь третій рік присвячені предметній спеціалізації, а частина третього та увесь четвертий рік – педагогічна підготовка та курси за вибором [1].

У контексті аналізу навчальних установ з підготовки вчителів США вважаємо необхідним вказати на нову організаційну структуру – Школи професійного розвитку вчителів (Schools of Professional Development). Концепція даних інноваційних педагогічних інституцій була розроблена групою американських педагогів-реформаторів («Група Голмса») у 1990 р. Принцип діяльності досліджуваних нами

Юрко О.О. *Педагогічні умови формування вокально-педагогічної майстерності магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах* 225

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Аннєнкова І.П., Байдан М.А. *Категорія "види навчання" в дидактиці* 231
Артюшина М.В. *Роль психолого-педагогічної підготовки у становленні творчої особистості майбутнього фахівця* 237
Берестецька Н.В. *Комунікативний бар'єр як педагогічний інструмент у системі професійної підготовки* 242
Бойко І.І. *Теоретико-практичні засади оптимізації процесу навчання в системі неперервної педагогічної освіти* 247
Вайнола Р.Х. *Місце особистісного розвитку майбутнього соціального педагога у змісті його професійної підготовки* *252*
Варгата О.В. *Естетична культура вчителя як важливий фактор здійснення естетичного виховання учнів* *257*
Вейланде Л.В.-В. *Корекція криз професійного розвитку як основа профілактики деформації професійного здоров'я вчителя* 261
Гребеник Т.В. *Діагностування рівня сформованості громадянської вихованості студентів ВНЗ в умовах неперервної освіти* 267
Громова Н.В. *Системний підхід до творчої самореалізації учня в евристичному навчанні* 274
Лазарєв М.О. *Самоосвіта в реалізації професійно-творчого потенціалу особистості* 278
Максименко Т.М. *Якість підготовки магістрів у сучасних умовах розвитку освіти.* 286
Матковська М.В. *Особистісне зростання педагога як мета та результат педагогічного процесу* 292
Наконечна Н.С. *Скаутинг як безперервна освіта самовдосконалення особистості* 295
Недогрєєва Л.С. *Творча самореалізація студентської молоді* 300
Пасиленко Г.М. *Комунікативно-організаторські якості суб'єкта ускладненого педагогічного спілкування* 305
Перетятько О.В. *Суб'єктизація сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя засобами самоосвіти* 310
Поляничко О.М., Ільницький М.Й., Еретик А.А. *Структурна модель творчої самореалізації викладачів ВНЗ в умовах неперервного професійного розвитку* 314
Погоріла І.О., Романенко О.В. *Використання соціопсихофізіологічного підходу до оптимізації навчальної діяльності студента-медика* 318
Приходькіна Н.О. *Специфіка тендерного підходу в навчанні* 324
Прокоф'єва Л.Б. *Особливості організації виховної роботи у вищому навчальному закладі* 328
Рибачук А.В. *Формування мотиваційної сфери особистості як засобу інтенсифікації професійної підготовки у ВНЗ* 333
Романова Г.М. *Психологічні умови професійної самореалізації викладачів вищих економічних навчальних закладів* 337

Карп'юк М.Д. *Синергетична концепція як актуальна проблема сучасної управлінської освіти* 117
Козлова О.Г. *Утвердження громадянськості педагога у системі постдипломної освіти* 122
Кугуєнко Г.В. *Досвід викладання курсу "Вища освіта і Болонський процес" у магістратурі* 129
Марчук І.П. *Щодо проблеми формування професійно важливих якостей майбутнього соціолога в процесі контекстного навчання* 133
Миленкова Р.В. *Педагогічні засади формування інноваційної культури студентів банківської справи* 138
Мурована Н.М. *Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики в інститутах післядипломної педагогічної освіти (технологічний аспект)* 143
Ніколаєнко С.В. *Формування професійної компетентності керівників ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації у системі підвищення кваліфікації* 149
Панова Л.Д. *Роль муниципальной методической службы в создании единого пространства непрерывного образования* 154
Ріктор Т.Л. *Паритет неперервної освіти як головний чинник формування управлінської еліти в Україні* 160

АНДРАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ

Алексєєв О.М. *Тестовий контроль знань як засіб підвищення ефективності самостійної роботи студентів* 165
Басанець Л.М., Іванова О.І., Сергієнко О.В. *Порівняльна характеристика адаптаційних реакцій учнів середніх спеціальних закладів до навчальних навантажень у процесі професійної підготовки* 170
Єременко О.В. *Прогностичні тенденції підготовки фахівців магістерського рівня у системі музично-педагогічної освіти* 176
Корж З.О. *Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі виробничої практики.* 181
Лунгул І.В. *Проблема психопрофілактики неприйняття дитячої інвалідності у системі неперервної освіти* 187
Наумова В.Ю. *Андрогогічна діяльність викладача в системі післядипломної професійної освіти* 192
Ніколенко Л.Т. *Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно-зорієнтованої освіти* 194
Новікова Л.М. *Управління навчально-творчою діяльністю студентів в умовах модульно-рейтингової системи* 199
Пуцов В.І., Котенко О.В. *Післядипломна освіта – складова неперервної професійної освіти* 204
Семеног О.М. *Актуальні проблеми мовної підготовки магістрів на факультетах української філології* 208
Старченко К.М. *Освітні потреби дорослих: теорія та практика визначення та оцінювання* 213
Шевчик О.Г. *Роль навчально-ігрової діяльності у процесі неперервної економічної освіти* 220

структурно-педагогічних одиниць ґрунтується на партнерстві між університетами та школами К-12, яке згідно із визначенням як засновників, так і педагогів-дослідників ШПР передбачає підготовку майбутніх вчителів, безперервний розвиток досвідчених професіоналів та вдосконалення навчально-виховного процесу вищої педагогічної і середньої школи [10, 8].

Політика стандартизації педагогічної освіти США, що активно розпочалася у 1990-х роках, внесла свої «корективи» до змісту навчальних програм, його компонентів тощо. Національною Радою з акредитації педагогічної освіти (The National Council for the Accreditation of Teacher Education) був затверджений остаточний «патерн» курікулуму педагогічної підготовки, структурну основу якого становлять чотири компоненти: загальноосвітня підготовка; предметно-змістова підготовка; професійно-педагогічна освіта; інтегративна підготовка або педагогічна практика [11]. Проте розбіжність поглядів серед представників американської педагогічної громади у питанні обсягу і змісту курікулуму залишається предметом дебатів на сучасному етапі. Так, згідно із стандартами НРАПО, загальноосвітня підготовка вчителів як за чотирирічною, так і п'ятирічною програмою становить дві третини навчального курікулуму. Проте, на думку педагога-науковця Д.Крукшенка (D.Cruickshank) вчителі середніх шкіл потребують вищого відсотка навчальних курсів із загальної освіти, ніж їхні колеги з елементарних шкіл [3].

Згідно з оглядом зарубіжних джерел [3, 4] велике значення під час підготовки вчителя надається педагогічній практиці, що набула статусу офіційної вимоги під час вивчення навчальної програми. Американськими фахівцями на підставі інтеграції практичних курсів з академічними розроблена значна кількість варіантів організації практичного навчання. Найбільш поширеними у реалізації набуття практичного досвіду в педагогічних закладах США є дві моделі.

Перша модель передбачає практичну професійну підготовку майбутніх педагогів протягом усього строку навчання. Тобто теоретичне навчання і практична підготовка вчителя здійснюється паралельно. На думку педагогів-науковців (Дріскол, Бенсон, Лівней), такий підхід до організації навчання дозволяє подолати розрив між теоретичною і практичною підготовкою студентів [4]. Згідно з даною моделлю, студенти початкових курсів відвідують школу один раз на тиждень протягом навчального семестру, перш ніж їх зарахують до програм підготовки вчителів педагогічного коледжу. Як правило, під час такої педагогічної практики вони знайомляться із розкладом діяльності школи, проводять спостереження за учнями, вивчають обов'язки вчителя, проте активної участі в навчально-виховному процесі не беруть. Після зарахування вони регулярно відвідують школу та проходять практикум неповного дня, викладаючи загальні й фахово-спеціалізовані предмети під керівництвом досвідчених учителів-наставників або менторів. Останній курс передбачає практикум повного дня, під час якого студенти працюють самостійно у класах протягом тривалого періоду (3-4 місяці) та беруть на себе більшу частину відповідальності за викладання. Така модель завершується набуттям ступеня бакалавра та реалізовується насамперед в педагогічних коледжах та педагогічних відділеннях університетів.

Друга модель професійної підготовки розрахована на осіб, які вже мають спеціальну вищу освіту, і широко використовується в університетах. Замість студентського викладання вона передбачає десятимісячну інтернатуру (40 годин на тиждень) впродовж останнього року навчання. Доцільність вищезазначеного

підходу до організації професійної підготовки ґрунтується на твердженні її представників, що зосередження на практичних аспектах впродовж саме останнього року навчання якнайкраще дозволяє довести до високого професійного рівня вміння та навички, необхідні педагогу в умовах самостійної роботи в справжньому шкільному класі [3].

Надзвичайно вражаючим контрастом для української педагогічної системи є той факт, що закінчення навчального педагогічного закладу США та здобуття наукового ступеня, зокрема бакалавру, не дає права працювати в американській школі. Для цього необхідно мати ліцензію на викладацьку діяльність.

У зв'язку із значним ступенем автономії у галузі освітньої політики вимоги щодо отримання ліцензії встановлюються кожним штатом окремо. Так, наприклад, у Флориді вимагають, щоб кандидати на звання вчителя складали іспит на отримання сертифіката учителя Флориди, який, крім перевірки фахових академічних знань і вмінь, має додаткові тести з читання, математики і професійної освіти [7]. У штаті Оклахомі перевіряють кандидатів у вчителі з головних та другорядних сфер, які вони обрали самі [3].

Сьогодні поряд із сертифікацією, валідність якої обмежується межами штату, вчителі мають можливість отримати сертифікат національного зразка. Провідною організацією, що займається питаннями сертифікації професійних знань та педагогічних вмінь, якими має володіти вчитель США на національному рівні, є недержавна організація – Національна Рада Професійних Стандартів викладання (National Board of Professional Teaching Standards), яка виникла як рішення доповіді «Нація підготовлена: вчителі для 21 століття» Фонду Корнегі у 1986 р. На практиці реалізація цієї добровільної ініціативи набула чинності у 1994 р., акредитувавши 5% вчителів. Упродовж 1999 – 2002 рр. кількість національно-сертифікованих вчителів становила вже 23% [9].

В сучасній системі педагогічної освіти США існує два підходи до сертифікації кандидатів у вчителі: сертифікаційні тести та схвалена програма педагогічної освіти. Розглянемо особливості кожного із них.

Згідно з аналізом наукових джерел, сьогодні в сучасній американській педагогічній освіті спостерігається тенденція переходу до використання єдиних стандартів професійної атестації вчителя. Активна позиція у даному питанні належить Службі Освітнього Тестування (Educational Testing Service), яка розробила серію тестів виміру педагогічної компетентності, що відома в зарубіжній педагогічній літературі під назвою «Праксин» (Praxis). Ця «Практична серія» складається із трьох частин: перша частина тестів визначає базові академічні знання і навички; друга – вимірює знання з фахового предмета і дисциплін педагогічного циклу; третя – є системою оцінювання педагогічної поведінки майбутніх вчителів у їхніх класних колективах під час навчального процесу за такими критеріями, як: вміння організувати знання й учіння школярів відповідно до їх розвитку й обізнаності; створювати навчальний клімат для організації учіння учнів; використовувати у викладанні доступні методи навчання, що забезпечують як найкраще розуміння змісту навчання, заохочення учнів [5].

Альтернативним підходом до процесу сертифікації є схвалена програма. В умовах цього підходу рішення сертифікації ґрунтується на завершенні кандидатом «схваленої програми» з педагогічної освіти, що передбачає отримання ступеня магістра. В основному тривалість навчання становить 12 – 18 місяців, протягом яких 20 тижнів відводиться на теоретичну професійно-

ЗМІСТ

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Андрущенко Н.А. *Сучасні підходи до організації підготовки вчителя у Сполучених Штатах Америки* ... 3
Бахтіна Г.П. *Неперервна освіта як напрямок «стратегії виживання» ВНЗ в умовах висококонкурентної глобальної економіки* ... 9
Вербицька С.В. *Концептуальні засади визначення ключових компетентностей в освітній програмі ОЕСР «DESECO»* ... 13
Голубкова Н.Л. *Демократичні основи реформування управління системою освіти США* ... 18
Костенко В.А. *"Динамічна безпека" як складова професійної компетентності пенітенціарного персоналу України у контексті євро інтеграційних процесів та світового розвитку* ... 22
Костенко Г.Г. *Інноваційні освітні мережі як засіб формування інноваційної культури шкіл* ... 28
Кочубей В.І. *Навчання упродовж життя як механізм розвитку інформаційного суспільства* ... 33
Кутуєнко В.О. *Проблеми запровадження двоциклічної системи вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу* ... 39
Митяй О.В. *Аналіз та класифікація освітніх послуг в Україні* ... 43
Ніколаї Г.Ю. *Неперервна музично-педагогічна освіта в Польщі: проблеми розвитку* ... 51
Огієнко О.І. *Компетентнісний підхід як основа реформування неперервної професійної освіти дорослих у Данії* ... 58
Петренко С.В., Михайлюк Л.М. *Про особливості неперервної освіти в контексті Болонського процесу* ... 66
Рисіна М.Ю. *Особливості організації післядипломної освіти вчителів в Англії* ... 71
Сбруєва А.А. *Модернізація європейських університетів в умовах розбудови суспільства знань* ... 75
Чернякова А.В. *Стан моральності підлітків США: причини кризи* ... 83
Яйко О.М. *Реалізація принципів становлення неперервної освіти в регіоні* ... 89

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Баранова А.В. *Розвиток правової культури як напрямок післядипломної освіти педагогів* ... 97
Гавриленко І.І. *Підготовка сучасних керівників закладів середньої освіти: аналітичний огляд* ... 102
Гордієнко В.П. *Професійно-мовленнєва підготовка молодших спеціалістів біржової діяльності в умовах неперервної освіти* ... 108
Грищенко Т.В. *Значення Gender Studies як нової освітньої практики у підготовці магістрів педагогічних ВНЗ* ... 112

Відповідні вимоги щодо екологічних знань є обов'язковою кваліфікаційною вимогою для всіх посадових осіб, діяльність яких пов'язана з використанням природних ресурсів та призводить до впливу на стан навколишнього природного середовища.

Постановою КМ України від 24.05.1997р.[47] затверджено Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями. До природничих наук за напрямом підготовки віднесено під шифром 0708 „Екологія", і навчання здійснюється за такими спеціальностями: Екологія та охорона навколишнього середовища – спеціальність, що одночасно належить до групи спеціальностей „0101 Педагогічна освіта" як така, що передбачає (за умови виконання відповідного державного освітнього стандарту) можливість присвоєння фахівцю кваліфікації вчителя; Експлуатація апаратури контролю навколишнього природного середовища; Прикладна екологія (за галузями). По закінченні випускникам присвоюються освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста і магістра.

Згідно з Листом Міністерства освіти і науки України „Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах у 2001/2002 навчальному році"[48], при формуванні циклу природничо-наукової підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів „молодший спеціаліст" і „бакалавр" потрібно було ввести дисципліну „Основи екології" загальним обсягом 54 години. Форма підсумкового контролю – залік.

Таким чином, законодавчо закріплюється не тільки ціложиттєва екологічна освіта, але й нерозривний її зв'язок з екологічним вихованням.

In this article the idea of public expedience with the necessity of the legal support of the continuous ecological upbringing and education is proved. There is also taken up the correlation of concepts of environmental and ecological education and the necessity of increase of environmental culture in modern conditions is emphasized. It consists as well the analysis of the national legislation about the education and its systemic interrelation with the basic National Environmental Protection Act.

[46] Наказ Мінпраці „Про затвердження Випуску 1 „Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності" Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників" № 336 від 29.12.2004 // Все для бухгалтера в торговле. – 2005. – № 28.

[47] Постанова КМ України „Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями" № 507 від 24.05.1997 // Офіційний вісник України. – 1997. – число 22. – с. 42.

[48] Лист Міністерства освіти і науки „Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах у 2001/2002 навчальному році" № 1/9-261 від 19.07.2001 // Освіта України. – 2001. – № 31.

педагогічну підготовку, що передбачає вивчення студентами близько десяти курсів з педагогіки, методики і психології, 2–3 поглиблених курси з фахової спеціалізації та виконання науково-дослідної роботи. Крім теоретичної професійно-педагогічної підготовки, студенти мають пройти десятитижневий педагогічний практикум [1].

Аналіз низки доповідей освітніх установ США вказує на значний ріст зацікавленості серед педагогічного контингенту щодо здобуття ступеня магістра. Цю тенденцію яскраво підтверджують статистичні дані Національної Освітньої Асоціації США (National Education Association) [9].

Таблиця 1

Кількість наукових ступенів, що були одержані вчителями впродовж 1961-2002 рр. (%)

Науковий ступінь	1961	1966	1971	1976	1981	1986	1991	1996	2002
Бакалавр	62	70	70	62	50	48	46	44	43
Магістр	23	23	27	37	49	51	53	55	57
Доктор	0	0	0	0	0	1	1	2	1

Як видно із даних таблиці, серед показників наукових ступенів, що були одержані вчителями у 2002 р., кількість «магістрів» становить майже більшу половину – 57%, що водночас на 14% перевищує кількість «бакалаврів», відсотковий показник яких становить 43%.

На нашу думку, підставою такого збільшення доцільно вважати, по-перше, рекомендацію Національної комісії з питань навчання (1996 р.). Згідно з положенням цього нормативного документа, ступінь магістра визначається як мінімальний науковий ступінь для отримання постійної ліцензії на викладацьку діяльність. По-друге, ступень магістру є своєрідною «кар'єрною драбиною» у питаннях як наймання на роботу, так і заробітньої платні. Як приклад наведемо тарифну сітку оплати вчителя в одному із шкільних округів штату Огайо зі стартовим розрядом у сумі 26.083,00 доларів [3].

Таблиця 2

Тарифна сітка заробітньої платні вчителя шкільного округу штату Огайо

Розряд	Бакалавр	Магістр
0	26.083,00	28.691,30
1	27.491,48	30.256,28
2	28.899,96	31.821,26
.....	.....	.....
23	47.210,24	55.295,96
24	48.618,72	56.860,94

В результаті вищевикладеної освітньої політики навчальні педагогічні інституції США пропонують різноманітні програми підготовки вчителів магістерського рівня, а також навчальні програми щодо отримання ступеня магістра для шкільних інспекторів, методистів, адміністраторів, менеджерів у галузі освіти тощо.

Таким чином, проведення дослідження дозволяє зробити висновок про те, що:

· професійно орієнтовані реформи 1990-х років сприяли впровадженню в систему педагогічної освіти США нових форм та підходів до підготовки педагогічних кадрів, що відповідають сучасним вимогам розвитку країни;

· система педагогічної освіти США представлена низкою вищих навчальних педагогічних інституцій, що відрізняються організацією навчання (послідовность у вивченні певного компонента курікулуму), строком навчання (4-5 років), навчальними програмами (бакалавр, магістр), вимогами щодо отримання ліцензій та сертифікації на викладацьку діяльність (ліцензія на рівні штату, національна сертифікація, тимчасова, що передбачає оновлення, та постійна);

· великого значення у підвищенні кваліфікаційного рівня та реалізації безперервного розвитку педагогічних кадрів США набувають Школи Професійного розвитку, діяльність яких ґрунтується на співробітництві між вищими педагогічними закладами та школами;

· курікулум програми підготовки вчителів утворюють чотири компоненти, відзначається важливість педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Barnes G. The American University. – Philadelphia, 1994. – P. 54.
2. Cremin L. American Education: The Metropolitan Experience. – New York: Harper and Row, 1988.
3. Cruickshank D. Models of Teacher preparation. – Bloominston, Ind.: BUPress, 1996.
4. Driscoll A., Benson N., Livneh C. University schooldistrict collaboration in teacher education: Outcomes and insights // Teacher Education Quarterlyю – 21 (3). – P. 59 – 68.
5. Dwyer C. and Villegas A. Praxis III: Classroom Performance Assessment. Princeton N.J.: Educational Testing Service, 1994.
6. Feistritzer C. The making of a teacher: A report on teacher preparation in the U.S. – Washington DC: National Center for Education information, 1999. – P. 243.
7. Florida Teacher Certification Examination. – Tallahassee: State of Florida Department of Education on I Teacher Certification Section, 1982.
8. Koffman E., Green N. Appropriate research in professional development schools. Critical Issues in Teacher education. 1994.– № 4. – P. 9 – 21.
9. National Education Association Status of the American Public Scholl Teacher 2000-2002. – Washington, DC, 2003. – P. 384.
10. The Holmes Group. Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools. – East Lansing, MI: The Holmes Group, Inc. ED 270, 1990. – P. 454.
11. The National Council for the Accreditation of Teacher Education. Standards, Procedures and Policies for the Accreditation of Teacher Education. – Washington, DC, 1996.

The article is devoted to the analysis of the modern state and development of the system of higher pedagogical education in the USA in an users and progress trends of outer educational space structure: organizationally-structural models and approaches are examined to organization of preparation of teacher; it is analysed, semantic component of on-line tutorials, requirements, to the receipt of scientific degrees certification and licensing on teaching activity.

· Закон України „Про Загальнодержавну програму формування національної екологічної мережі України на 2000-2015 роки"[42] передбачає інформування про стан національної екологічної мережі та участь громадськості в її формуванні. Тому з метою підвищення рівня екологічної освіти, виховання, культури населення, активізації його участі у виконанні заходів з формування національної екологічної мережі. Програмою передбачається: а) сприяння у створенні нових і залученні існуючих громадських еколого-експертних центрів до діяльності, спрямованої на усвідомлення суспільством значення проблеми збереження ландшафтного різноманіття, середовищ існування видів рослин і тварин; б) розроблення та впровадження пропозицій щодо участі населення у виконанні заходів з формування національної екологічної мережі, у тому числі юнацтва та молодого покоління, з урахуванням досвіду позашкільної екологічної освіти з питань формування екологічної культури та забезпечення широкої інформованості з проблем охорони довкілля.

З метою приведення кваліфікаційних характеристик професій працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності, у відповідність до вимог Законів України „Про вищу освіту"[43], „Про професійно-технічну освіту"[44] та Класифікатора професій ДК 003-95[45] наказом Міністерства праці та соціальної політики №336 від 29 грудня 2004 року затверджено Випуск 1 „Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності" (Розділ 1 „Професії керівників, професіоналів, фахівців, та технічних службовців", Розділ 2 „Професії робітників") Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників[46]. Згідно з вимогами цього довідника, наприклад, головний технолог підприємства має певні завдання та обов'язки. Він серед іншого організовує розроблення і впровадження прогресивних, економічно обґрунтованих ресурсо- та природозберігаючих технологічних процесів і режимів виробництва продукції, що випускає підприємство. Забезпечує вдосконалення технології виготовлення виробів, виконання робіт (послуг), упровадження досягнень науки і техніки, прогресивних базових технологій, високопродуктивних, ресурсо- та природозберігаючих безвідходних технологій, проектування і впровадження технологічних систем, засобів охорони навколишнього середовища. Розглядає проекти конструкцій виробів або складу продукту, державних і галузевих стандартів, а також найбільш складні раціоналізаторські пропозиції та винаходи, що стосуються технології виробництва, готує висновки про їх відповідність вимогам економічної та екологічної технології виробництва.

[42] Закон України „Про Загальнодержавну програму формування національної екологічної мережі України на 2000–2015 роки" № 1989-III від 21.09.2000 // Відомості Верховної Ради України. – 2000. – № 47 (24.11.2000), ст. 405.

[43] Закон України „Про вищу освіту" № 2984-III від 17.01.2002 // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20 (17.05.2002), ст. 134.

[44] Закон України „Про професійно-технічну освіту" № 103/98-ВР від 10.02.1998 // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 32, ст. 215.

[45] Наказ Держстандарту „Державний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003-95. Покажчик професійних назв робіт за кодами професій (україномовний варіант)" № 257 від 27.07.1995 // Все про бухгалтерський облік. – 2005. – № 74.

· Законом України „Про тваринний світ”[35] у ст. 20 передбачається використання об’єктів тваринного світу в наукових, культурно-освітніх, виховних та естетичних цілях.

· Законом України „Про природно-заповідний фонд України”[36] наголошується, що території та об’єкти природно-заповідного фонду з додержанням вимог, встановлених законодавством України, можуть використовуватися в освітньо-виховних цілях. Згідно з ним розроблено, відповідно до Програми перспективного розвитку заповідної справи в Україні („Заповідники”), затвердженої Постановою Верховної Ради України №177/94-ВР від 24.09.94[37], Постанови Кабінету Міністрів України „Про Державну службу заповідної справи”[38] та Наказу Міністерства екології та природних ресурсів „Про затвердження нової редакції Положення про наукову діяльність заповідників та національних природних парків України”[39], Положення про еколого-освітню діяльність заповідників і національних природних парків України (природно-заповідні установи – ПЗУ)[40]. Основними напрямами діяльності ПЗУ в галузі екологічної освіти є: 1) формування на базі ПЗУ регіональних, національних та міжнародних центрів підготовки кадрів у сфері екологічної освітньо-виховної роботи; 2) ведення пропагандистської діяльності, особливо через видання праць з проблем заповідної справи; 3) навчальна, науково-дослідна практична та методична робота з учнівською та студентською молоддю шляхом формування та виконання спільних еколого-освітніх програм, проектів, угод, планів-заходів з різними установами та організаціями природоохоронного спрямування; 4) організація масових еколого-освітніх заходів; 5) співпраця з громадськими та міжнародними еколого-освітніми організаціями.

· Закон України „Про Червону книгу України”[41] регламентує відносини, пов’язані з охороною та відтворенням об’єктів Червоної книги України. Вони забезпечуються шляхом проведення освітньої та виховної роботи серед населення;

[35] Закон України „Про тваринний світ” № 2894-III від 13.12.2001 // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 14 (05.04.2002), ст. 97.

[36] Закон України „Про природно-заповідний фонд України” № 2456-XII від 16.06.1992 // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 34 (25.08.92), ст. 502.

[37] Постанова Верховної Ради України „Про Програму перспективного розвитку заповідної справи в Україні” № 177/94-ВР від 22.09.1994 // Відомості Верховної Ради України. – 1994. – № 48 (29.01.94), ст. 430.

[38] Постанова України „Про Державну службу заповідної справи” № 1000 від 09.08.2001 // Офіційний вісник України. – 2001. – № 33 (31.08.2001), ст. 1540.

[39] Наказ Міністерства екології та природних ресурсів „Про затвердження нової редакції Положення про наукову діяльність заповідників та національних природних парків України” № 103 від 09.08.2000 // Офіційний вісник України. – 2000. – № 35 (15.09.2000), ст. 1519.

[40] Наказ Мінекобезпеки „Про затвердження Положення про еколого-освітню діяльність заповідників і національних природних парків України [Мінекобезпеки] [3070]” № 140 від 21.09.1998 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 41 (29.10.98), ст. 1525.

[41] Закон України „Про Червону книгу України” № 3055-III від 07.02.2002 // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 30 (26.07.2002), ст. 201.

УДК 378

Бахтіна Г.П.
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК НАПРЯМОК «СТРАТЕГІЇ ВИЖИВАННЯ» ВНЗ В УМОВАХ ВИСОКОКОНКУРЕНТНОЇ ГЛОБАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ

На основі наведеної моделі прогнозу перспектив ринку освітніх послуг в Україні до 2016 року обґрунтовано нагальну необхідність та ефективність організації системи неперервної освіти як напряму індивідуальної та національної стратегії управління вищою освітою в сучасному середовищі та механізму компенсації наслідків демографічної кризи, глобалізації «індустрії» освітніх послуг та росту конкуренції в сфері освіти.

Довгострокові ефекти освіти залежать від політичних, економічних, соціальних, демографічних, психологічних, організаційних, географічних та матеріально-технічних факторів. При виборі показників дослідження та інструментів їх оцінки треба враховувати усі ці фактори.

В науково-методичному центрі «Системного аналізу і статистики» Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (НМЦ «АІСТ» НТУУ «КПІ»), директором якого є автор статті, здійснено дослідження демографічної ситуації, ринку освітніх послуг та стратегій адаптації вищих навчальних закладів в сучасному середовищі. Аналіз близько тисячі інформаційних джерел призводить до висновку, що стратегічну політику вищої школи в умовах глобалізації «індустрії» освітніх послуг та росту конкуренції у цій сфері треба будувати, перш за все, з обов’язковим урахуванням домінуючого фактору демографічної кризи. Наводимо спрощену, але дуже наочну модель, яка створюється тільки з урахуванням цього фактора; інші фактори не приймаються до уваги.

На діаграмі подана так звана «статево-вікова піраміда» за 2005 рік, яка побудована на підставі даних Держкомстату України (станом на 01.01.2006 року) по розподілу постійного населення України за статтю та віком. Можна побачити, що з 2002 року відносно позитивна демографічна тенденція змінює свій знак і з 2006 року починається швидке наближення до глибокої «демографічної ями». В 2005 році в Україні маємо 718971 осіб віком 17 років (що є середнєстатистичним віком при прийомі до вищого навчального закладу).

Згідно з офіційними статистичними даними, у вищі навчальні заклади України (I – IV рівнів акредитації) на денну, вечірню та заочну форми навчання на основі державного та комунального фінансування було прийнято 569297 осіб, що складає 79,2 % від загальної кількості населення віком 17 років.

Припустимо, що кількість бюджетних місць до 2016 року залишається незмінною. Тоді на підставі відповідного аналізу зменшення кількості потенційних абітурієнтів, приходимо до висновків:

· на початок січня 2011 року є підстави забезпечити загальну вищу освіту в Україні тільки за рахунок державних та комунальних вищих навчальних закладів;

· залишається значна кількість вакантних бюджетних місць;

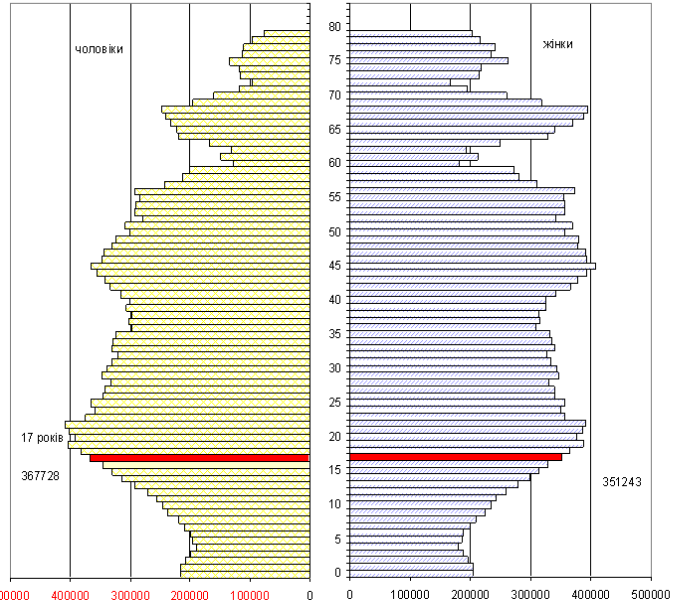
· нестача попиту на освітні послуги та їх зажадання взагалі;

· стратегічна орієнтація на позабюджетні прибутки за рахунок платного прийому може виявитися непередбачливою, хоча ще кілька років система може розвиватися деякою мірою за інерцією;

· має сенс удосконалення роботи із залучення до навчання іноземних студентів, оскільки в усьому світі від привабливості вищого навчального закладу для цієї категорії студентів усе більше залежить фінансове становище навчального закладу, його престиж, оцінка ефективності його діяльності;

· очікуване скорочення чисельності студентів треба, в руслі парадигми «навчання впродовж усього життя», компенсувати за рахунок диверсифікації освітніх послуг, створення та поширення програм неперервної освіти як індивідуальної та національної стратегії виживання в сучасній висококонкурентній глобальній економіці.

Статево-вікова піраміда населення Україні за даними Держкомстату України станом на 01.01.2006 рік



З точки зору ринку абітурієнтів, потреб та вимог ринку праці, наближення «демографічної ями», урахування поки що низької мобільності населення, підвищення ефективності економіки, майбутньої конкуренції з боку європейських вищих навчальних закладів, знижуються потреби в спеціалістах з цілого спектра професій. Як наслідок виникають питання щодо:

· доцільності існування цілого ряду вищих навчальних закладів і розробки критеріїв з ухвалення рішень щодо оцінки їх діяльності;

· різкого зменшення обсягів бюджетного фінансування;

середовища"[25], „Про природно-заповідний фонд України"[26], „Про тваринний світ"[27], „Основами законодавства України про культуру"[28], іншими актами законодавства України, нормативними актами Міністерства охорони навколишнього природного середовища та ядерної безпеки України[29], Міністерства культури і мистецтв України[30].

Природоохоронна освіта і виховання передбачена в більшості галузевих законів та кодексів:

· Водний кодекс України[31], в комплексі із заходами організаційного, правового, економічного і виховного впливу, сприяє формуванню водно-екологічного правопорядку і забезпеченню екологічної безпеки населення України, а також більш ефективному, науково обґрунтованому використанню вод та їх охороні від забруднення, засмічення та вичерпання;

· Лісовим кодексом України[32] у ст. 8 передбачені корисні властивості лісів, серед яких – сприяти оздоровленню населення та його естетичному вихованню;

· Кодексом України про надра[33] у ст. 59 передбачається охорона ділянок надр, що становлять особливу наукову або культурну цінність. Рідкісні геологічні відслонення, мінералогічні утворення, палеонтологічні об'єкти та інші ділянки надр, які становлять особливу наукову або культурну цінність, можуть бути оголошені у встановленому законодавством порядку об'єктами природно-заповідного фонду;

· Закон України „Про рослинний світ"[34] у ст. 15 передбачає використання природних рослинних ресурсів з природоохоронною, рекреаційною, оздоровчою, культурно-освітньою та виховною метою в порядку загального використання;

---

[25] Закон України „Про охорону навколишнього природного середовища" № 1264-XII від 25.06.1991 // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 41 (08.10.91), ст. 546.

[26] Закон України „Про природно-заповідний фонд України" № 2456-XII від 16.06.1992 // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 34 (25.08.92), ст. 502.

[27] Закон України „Про тваринний світ" № 2894-III від 13.12.2001, Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 14 (05.04.2002), ст. 97.

[28] Основи законодавства України „Основи законодавства України про культуру" № 2117-XII від 14.02.1992 // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 21 (26.05.92), ст. 294.

[29] Указ Президента України „Про Положення про Міністерство охорони навколишнього природного середовища України" № 1842/2005 від 27.12.2005, Офіційний вісник України. – 2005. – № 52 (11.01.2006), ст. 3257.

[30] Указ Президента України „Про Положення про Міністерство культури і туризму України" № 1688/2005 від 02.12.2005 // Офіційний вісник України. – 2005. – № 49 (21.12.2005), ст. 3050.

[31] Водний кодекс України № 213/95-ВР від 06.06.1995 // Відомості Верховної Ради України. – 1995. – № 24 (13.06.95), ст. 189.

[32] Лісовий кодекс України № 3852-XII від 21.01.1994 // Відомості Верховної Ради України. – 1994. – № 17 (26.04.94), ст. 99.

[33] Кодекс України про надра № 132/94-ВР від 27.07.1994 // Відомості Верховної Ради України. – 1994. – № 36 (06.09.94), ст. 340.

[34] Закон України „Про рослинний світ" № 591-XIV від 09.04.1999 // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 22-23 (11.06.99), ст. 198.

На жаль, Закон України „Про професійно-технічну освіту”[19] не містить спеціальних вимог щодо освіти і виховання в галузі охорони навколишнього природного середовища, але це передбачається тими навчальними дисциплінами, які викладаються у закладах професійно-технічної освіти України. Професійно-технічна освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної й професійної культури.

Ст. 41 Закону України „Про вищу освіту”[20] передбачає, що навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі забезпечує можливість здобуття особою знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах, а також можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості.

Закон України „Про телебачення і радіомовлення”[21] передбачає такий вид телерадіомовлення, як соціальне – передачі чи програми для сліпих, глухих, людей з послабленим слухом освітнього, навчального та довідкового характеру, а також програми і передачі з проблем екологічного виховання.

Серед основних напрямків музейної діяльності є культурно-освітня, науково-дослідна діяльність. Музеї – це культурно-освітні та науково-дослідні заклади, призначені для вивчення, збереження та використання пам’яток природи, матеріальної і духовної культури, прилучення громадян до надбань національної і світової історико-культурної спадщини[22].

До природоохоронних культурно-освітніх установ віднесено також Зоологічний парк загальнодержавного значення (зоопарк)[23]. Він створюється з метою організації екологічної освітньо-виховної роботи, формування експозицій рідкісних, екзотичних та місцевих видів тварин, збереження їх генофонду, вивчення дикої фауни і розробки наукових основ розведення її представників у неволі. Зоопарк загальнодержавного значення входить до складу природно-заповідного фонду України і у своїй діяльності керується Конституцією України[24], Законами України „Про охорону навколишнього природного

[19] Закон України „Про професійно-технічну освіту” № 103/98-ВР від 10.02.1998 // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 32, ст. 215.

[20] Закон України „Про вищу освіту” № 2984-III від 17.01.2002 // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20 (17.05.2002), ст. 134.

[21] Закон України „Про телебачення і радіомовлення” № 3759-XII від 21.12.1993 // Відомості Верховної Ради України. – 1994. – № 10 (09.03.94), ст. 43.

[22] Закон України „Про музеї та музейну справу” № 249/95-ВР від 29.06.1995 // Відомості Верховної Ради України. – 1995. – № 25 (20.06.95), ст. 191.

[23] Наказ Мінекобезпеки та Мінкультури „Про затвердження Положення про зоологічний парк загальнодержавного значення [Мінекобезпеки, Мінкультури] [2698]” № 21/46 від 20.02.1998 // Офіційний вісник України. – 1998. – № 17 (14.05.98), ст. 641.

[24] Конституція України № 254к/96-ВР від 28.06.1996 // Відомості Верховної Ради України, 1996, № 30 (23.07.96), ст. 141.

· необхідності передбачення та прогнозування потреб економіки та суспільства;

· визначення особистої ніші на ринку освітніх послуг, застосування стратегії «сегментації»;

· коректування в освітньому середовищі у зв’язку з тиском з боку ринку праці та його неперервними змінами; постійної та швидкої адаптації менеджменту навчальних закладів до динамічних змін зовнішнього середовища;

· розробки механізмів нової системи фінансування та пошуку нових джерел надходження коштів;

· налагодження механізмів стратегічного управління якістю у вищій освіти;

· вирішення завдання надання якісних освітніх послуг.

Зміни потреб сучасного суспільства в знаннях та інформації; встановлення в країнах ОЕСР та ЄС пріоритетів щодо професійної освіти; перспективи створення міжнародного ринку праці приводять до зростання попиту на неперервне навчання для дорослих та його інтенсивному розвитку.

В умовах, коли коштів, які виділяє держава на освіту, не вистачає; чисельність студентів вищих навчальних закладів досягає свого максимуму, а студенти традиційних програм навчання не платять за освітні послуги або платня є незначною, перед університетами стає насушною задача збільшення своєї долі на ринку неперервної освіти. При цьому:

· кошти, які одержує державний заклад за освіту для дорослих, стають важливим джерелом його доходів;

· створюються умови для модернізації дослідницької діяльності університетів;

· встановлюються та поширюються комунікаційні зв’язки з підприємствами, органами державної та місцевої влади, приватними фірмами в сфері проведення наукових робіт;

· організуються програми підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів для місцевої влади та ділових кіл;

· вирішуються питання підвищення кваліфікації професорсько-викладацьких кадрів університету;

· ВНЗ, за рахунок свого виключного права надавати академічні ступені може виконувати роль «брокера», коли видає сертифікати тим, хто навчається за програмами неперервної освіти, які організуються іншими структурами (наприклад, навчальними центрами приватних фірм);

· заповнюються освітні ніші, які не використовуються консервативними державними ВНЗ в традиційній освіті; удосконалюється навчальний процес, оновлюються навчальні плани і програми ВНЗ;

· конкуренція із залучення дорослих до навчання примушує навчальні заклади розробляти нові навчальні курси, зокрема ті, що мають міждисциплінарний характер;

· на відміну від традиційної, неперервна освіта є більш інтерактивною та практично орієнтованою;

· діяльність з розробки програм неперервної освіти є інноваційною, потребує багато зусиль, зміни та розробки нових методик та технологій навчання;

· залучення кращих викладацьких кадрів до такої інноваційної діяльності вимагає від академічної системи розробки відповідних механізмів мотивації

персоналу та піднімає питання щодо інтелектуальної власності на результати такої роботи;

· об'єднання викладачів-інноваторів в творчі групи по створенню програм неперервної освіти створює синергетичний ефект, який сприяє перетворенню університету в навчальний заклад інноваційного типу;

· організація системи неперервного навчання сприяє розвитку системи відкритої освіти як раціонального синтезу відомих форм одержання освіти на основі засобів інформаційних та телекомунікаційних технологій;

· економію питомих затрат на навчання можна в перспективі значною мірою, забезпечити шляхом розвитку дистанційної освіти на базі Інтернет; проведення частини навчальних занять в рамках кожного курсу не в звичайному, а онлайновому режимі;

· в рамках неперервної освіти, можна приймати участь в модернізації консервативної системи шкільної освіти (що сприяє удосконаленню роботи з майбутніми абітурієнтами) через участь в перепідготовці вчителів шкіл, викладачів технікумів та професійно-технічних закладів з метою ознайомлення їх з сучасними дослідженнями науки, новими навчальними програмами та педагогічними технологіями, сучасними методами навчання;

· неперервна освіта має соціальне значення та є механізмом боротьби з безробіттям.

Невід'ємною частиною філософії стратегічного управління якістю є чітка орієнтація на роботу в командах професіоналів. Це потребує наявності загальної ідеології та колективного розуму, який об'єднує людей на основі спільних цілей, а також відповідних механізмів організації та координації роботи. Концепція багатовимірної якості передбачає пошук нових ідей, методів та засобів в сфері управління якістю продукції та послуг, їх адаптацію до умов вищої школи та обґрунтовує необхідність співробітництва між вищими навчальними закладами, факультетами, кафедрами та іншими структурними підрозділами університету.

Щодо організації системи неперервної освіти з урахуванням умов та тенденцій сучасності, то дуже актуальною в цій галузі є задача об'єднання колективів висококваліфікованих фахівців для вирішення завдань по посиленню міждисциплінарних та трансдисциплінарних досліджень в напрямах

· управління процесами згідно вимог сучасного менеджменту;

· розробки андрагогіки та інноваційних педагогічних технологій.

Прикладом такої роботи є розроблені в НМЦ «АІСТ» НТУУ «КПІ» проекти «Викладач-інноватор», «Ефективний контракт», «Школа педагогічної майстерності», у межах яких пропонуються міждисциплінарні курси «Проблема якості в системі вищої освіти», «Використання статистичної інформації як інструменту підтримки прийняття стратегічних рішень в управлінні освітою», «Інноваційні технології управління якістю освіти», «Методи аналізу статистичної інформації при вивченні розвитку людського потенціалу в стратегії стійкого розвитку», «Методологія та сучасні технології соціологічних досліджень в галузі оцінки ефективності процесів управління якістю освіти», «Організація науково-дослідно-практичної роботи студентів із розробки складних мультидисциплінарних проектів», «Розробка концепції особисто орієнтованого навчання в системі технічного університету», «Інноваційні технології викладання курсів математичного профілю в

формування екологічної культури учнів, уміння гармонійно взаємодіяти з природою і безпечно жити у високотехнологічному суспільстві, усвідомлення ціннісних орієнтацій щодо ролі і значення наукового знання в суспільному розвитку.

Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002 – 2004/2005 навчальні роки[15] передбачають такі навчальні дисципліни, як: основи екології, інтегрований курс „Довкілля", що може вивчатися у 5-6 класах (у 6 класі за рахунок предметів „Біологія" та „Географія"), а для учнів початкових класів з 27 до 31 травня організовуються навчальні екскурсії на природу.

З метою створення умов для виявлення, розвитку і підтримки талановитої молоді, формування наукової зміни, сприяння професійному самовизначенню дітей та учнівської молоді проводиться Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнівської молоді – членів Малої академії наук України[16]. Завершальний етап конкурсу проводиться на Хіміко-біологічному відділенні по секції „Екологія". Базовими дисциплінами є біологія, хімія, фізика (за вибором).

Серед основних напрямків позашкільної освіти, яка може здійснюватися у позашкільних навчальних закладах, згідно зі ст. 15 Закону України „Про позашкільну освіту"[17], визначено еколого-натуралістичний, який передбачає оволодіння вихованцями, учнями і слухачами знаннями про навколишнє середовище, формування екологічної культури особистості, здобуття знань і набуття досвіду розв'язання екологічних проблем, залучення до практичної природоохоронної роботи та інших біологічних напрямів, формування знань, навичок у таких галузях сільського господарства: квітництві, лісівництві, садівництві, грибівництві, бджільництві.

Міністерство освіти і науки України затвердило Положення про центр, будинок, клуб еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді, станцію юних натуралістів[18]. Ним передбачено, що центр, будинок, клуб еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді, станція юних натуралістів – це позашкільний навчальний заклад, основним напрямом діяльності якого є еколого-натуралістичний, що передбачає оволодіння вихованцями (учнями, слухачами) знаннями про навколишнє середовище, формування екологічної культури особистості, набуття знань і досвіду розв'язання екологічних проблем. Центр, будинок, клуб еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді, станція юних натуралістів здійснюють навчання і виховання учнів, вихованців, слухачів у позаурочний та позанавчальний час.

[15] Наказ Міністерства освіти і науки „Про типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002 – 2004/2005 навчальні роки" № 342 від 25.04.2001 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2001. – № 9.

[16] Наказ, Міністерства освіти і науки „Про проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України у 2002 році" № 731 від 08.11.2001 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2001. – № 24.

[17] Закон України „Про позашкільну освіту" № 1841-III від 22.06.2000, Відомості Верховної Ради України. – 2000. – № 46 (17.11.2000), ст. 393.

[18] Наказ Міністерства освіти і науки „Про затвердження Положення про центр, будинок, клуб еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді, станцію юних натуралістів" № 292 від 10.05.2002 // Офіційний вісник України,. – 2002. – № 23 (21.06.2002), ст. 1139.

Забезпечення культурного розвитку є одним із ключових факторів соціально-економічного розвитку України та її окремих регіонів. Довгострокова програма культурного розвитку України[9] має тісно пов'язуватися з контекстом світового розуміння ролі і призначення культури в XXI столітті, зокрема виходити з того, що сталий розвиток і розвиток культури є взаємопов'язаними процесами.

Закон Республіки Крим „Про охорону і використання пам'яток історії і культури"[10] визначає правовий режим охорони та використання пам'яток історії та культури в Республіці Крим. Усі пам'ятки історії та культури, що знаходяться на території Республіки Крим (включаючи континентальний шельф) охороняються державою.

Відповідно до ст. 35 Закону України „Про освіту"[11], загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, у тому числі засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання.

Ст. 23 Закону України „Про дошкільну освіту"[12] ставить вимоги до змісту дошкільної освіти та його реалізації. Зміст дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти, який передбачає серед інших виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля.

Відповідно до ст. 31 Закону України „Про загальну середню освіту"[13], передбачено розроблення та затвердження Державного стандарту загальної середньої освіти[14]. У Державному стандарті базової і повної середньої освіти визначаються вимоги до освіченості учнів і випускників основної та старшої школи, гарантії держави у її досягненні. Він охоплює Базовий навчальний план, загальну характеристику інваріантної і варіативної складових змісту базової та повної середньої освіти, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Виконання вимог Державного стандарту є обов'язковим для всіх навчальних закладів, що надають загальну середню освіту.

У стандарті серед завдань реалізації змісту освітньої галузі в основній школі є і формування в учнів ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, уміння екологічно виважено взаємодіяти з довкіллям. Перед старшою школою ставиться завдання

[9] Закон України „Про Концепцію державної політики в галузі культури на 2005 – 2007 роки" № 2460-IV від 03.03.2005 // Відомості Верховної Ради України, 2005. – № 16 (22.04.2005), ст. 264.

[10] Закон Республіки Крим „Про охорону і використання пам'яток історії і культури" № 279-I від 26.03.1993.

[11] Закон УРСР „Про освіту" № 1060-XII від 23.05.1991 // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 34 (20.08.91), ст. 451.

[12] Закон України „Про дошкільну освіту" № 2628-III від 11.07.2001 // Відомості Верховної Ради України, 2001, № 49 (07.12.2001), ст. 259.

[13] Закон України „Про загальну середню освіту" № 651-XIV від 13.05.1999 // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28 (16.07.99), ст. 230.

[14] Постанова КМ України „Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти" № 24 від 14.01.2004 // Офіційний вісник України. – 2004. – № 2 (30.01.2004). – Ч. 1, ст. 49.

технічному університеті», «Формування математичної та інформаційної культури: компетентнісний підхід» та інші. Розроблені проекти призначені для викладачів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації в системі підвищення кваліфікації; адміністративного персоналу вищих навчальних закладів; можуть бути використані в програмах магістерської підготовки у межах другої вищої освіти за спеціальностями «Педагогіка вищої школи» та «Управління навчальним закладом», факультативних курсів під час підготовки фахівців другого, завершального циклу навчання (спеціаліст/магістр) в технічному університеті тощо.

On the basis of the resulted model of prognosis of prospects of market of educational services in Ukraine to 2016 year обґрунтовано urgent necessity and efficiency of organization of the system of continuous education, as direction of individual and national strategy of management by higher education in a modern environment and mechanism of indemnification of consequences of demographic crisis, globalizations of «industry» of educational services and growth of competition in the sphere of education.

УДК 37.014.25

Вербицька С.В.
Сумський державний педагогічний університет

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ОСВІТНІЙ ПРОГРАМІ ОЕСР «DESECO»

У статті розглядаються зміст та концептуальна визначеність компетентностей у межах програми «DeSeCo». Досліджуються міждисциплінарні критерії для визначення набору ключових компетентностей як таких, що сприяють індивідуальному успіхові та ефективному функціонуванню суспільства в цілому.

Наприкінці XX століття людство усвідомило, що запаси органічних видів палива, життєвоважливих корисних копалин і екологічних ресурсів планети не безмежні. Тому продовження попередніх тенденцій нестримного індустріального розвитку вже через декілька десятиліть призведе до колапсу. Пошук нової парадигми влаштування світу, яка потребує глобалізації знань і наукових досягнень, і став передумовою виникнення наступної фази розвитку людства, пов'язаної з появою інформаційного суспільства та його найдосконалішої форми – суспільства, побудованого на знаннях. Знання перетворилися в найважливіший фактор суспільного розвитку.

Порівняльні переваги національних економік уже меншою мірою визначаються багатством природних ресурсів або дешевою робочою силою і дедалі більше – конкурентним застосуванням знань та науковими інноваціями. Суспільний прогрес сьогодні визначається насамперед процесом накопичення знань, що внаслідок цього забезпечує нагромадження капіталу.

Найголовніший фактор розвитку глобальної економіки, яка заснована на знаннях – це кваліфіковане, освічене населення, яке здатне пристосовуватись

до реалій швидкоплинного життя, готове здобувати нові знання та необхідні навички впродовж всього життя. За таких умов змінилась і сама філософія освіти, оскільки, на перший план тепер виходить її неперервність.

Швидка змінюваність вимог у світі праці несе з собою зростання почуття невпевненості в завтрашньому дні, що є особливо характерно для молоді, яка ще не набула достатніх професійних знань, досвіду та вміння адаптуватися до швидкозмінюваного характеру праці. Модель єдиної професійної кар'єри впродовж життя більше не спрацьовує, людина вимушена кілька разів переучуватися та набувати нових спеціальностей, що ставить перед школою завдання розвитку неперервного в часі навчання, самомоніторингу навчальної діяльності [1]. На сьогоднішній день перед освітою постає проблема «навчити вчитися». Виникає необхідність дати відповідь на запитання «Які компетентності розвивати?», адже проблему можна вирішити лише визначивши набір ключових компетентностей, які сприятимуть особистому, соціальному та економічному добробуту.

Проблему багатовимірної системи координат для ключових компетентностей досліджують такі науковці: Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачова, Х. Гіломен, Ю. Оуен, Б. МакГо, С. Маррей, У. Мозер, Д.С. Ріхен, Л.Х. Салганік, А.Шлайхер та інші. Значний внесок у вивчення проблеми роблять відомі міжнародні організації, які працюють у сфері нової політики, – Організація економічного розвитку та співробітництва (ОЕСР), ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи.

ОЕСР була однією з перших, яка відреагувала на гострий дефіцит інформації про шляхи оновлення змісту освіти, орієнтацію навчальних програм на компетентнісний підхід, створення ефективних механізмів його запровадження і оцінювання результатів. Співробітники організації зробили висновок, що компетентнісно орієнтований підхід у формуванні змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром для закладів освіти. Лише набуття життєво важливих компетентностей дає людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Втіленням теоретичних дискусій в практику стало створення в 1997 році під егідою ОЕСР програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo». Вона проводиться Швейцарським національним статистичним бюро при підтримці Національного центру освітньої статистики США і Канадського центру статистики. Програма дає відповіді на питання про результати освіти, обґрунтовує загальні засади концептуальних рамок для визначення й аналізу ключових компетентностей [3].

Головними здобутками «DeSeCo» можна вважати:

- забезпечення теоретичного концептуального базису для визначення та відбору компетентностей;
- забезпечення бази для подальшого дослідження статистичних показників індивідуальних компетентностей;
- визначення шляхів реорганізації або реформування освітніх стандартів навчальних програм;
- забезпечення соціальної рівності та економічного добробуту;

Спеціально визначені вищі та професійні навчальні заклади здійснюють підготовку спеціалістів у галузі охорони навколишнього природного середовища та використання природних ресурсів з урахуванням суспільних потреб. Різновидністю освіти в галузі охорони навколишнього природного середовища є еколого-правова освіта, тобто система знань про правове регулювання суспільних відносин у галузі взаємодії суспільства та природи[4].

Освітня діяльність передбачає діяльність, пов'язану з наданням послуг для здобуття вищої освіти, з видачею відповідного документа, що визначено ст. 1 Закону України „Про вищу освіту"[5].

Виховання природоохоронне – це вплив на свідомість у процесі формування особистості людини з метою вироблення природоохоронних соціально-психологічних настанов [6].

Більш широким за визначенням є виховання екологічне (населення), тобто вплив на свідомість у процесі початкового формування (соціалізації) особистості та в подальшому з метою вироблення соціально-психологічних настанов та активної громадянської позиції дбайливого ставлення до сукупності природних та соціальних благ (природних ресурсів, умов оточуючого людину середовища, пам'яток культури, екосистем усіх рівнів ієрархії – до глобальної біосфери, видів живого, окремих їх популяцій і т. ін.). Воно досягається за допомогою комплексу природоохоронної та екологічної освіти, що включає в себе виховання у вузькому розумінні слова як соціалізацію особистості, шкільне виховання, середню та вищу спеціальну освіту та пропаганду екологічну і природоохоронну[7].

Поряд із термінами „природоохоронна освіта" та „виховання" слід визначити термін „навчання", відповідно природоохоронне та екологічне. Під першим розуміють комплекс природоохоронного виховання, просвіти, освіти та пропаганди, що створює у людини природоохоронну свідомість (екологічний світогляд) та озброює її знанням засобів охорони природи. Цей термін найбільше відповідає англійському „environmental education" (як і навчання екологічне). Другий розкривається через комплекс екологічного виховання, просвіти, навчання та пропаганди, що створює у людини екологічний світогляд і озброює її знанням місця людства в природі, значення природних систем у його соціально-економічному розвитку та особистому благополуччі кожної людини. Навчання екологічне служить основою раціонального природокористування[8].

[4] Петров В.В. Экологическое право России: Учебник для вузов. – М.: Изд-во БЕК, 1995. – С. 549.

[5] Закон України „Про вищу освіту" № 2984-III від 17.01.2002 // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20 (17.05.2002). – С. 134.

[6] Кондратюк Є.М., Хархота Г.І. Словник-довідник з екології. – К.: Урожай, 1987. – С. 32.

[7] Реймерс Н.Ф. Природопользование: Словарь-справочник. – М.: Мысль, 1990. – С. 78.

[8] Там же. – С. 314.

7. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат. – 494 с.

The central problem of the article is the determination of stress and ways of its forestalling for student youth people. This scientific aspect of the question is really actual nowadays.In the article the practical recommendations for students-freshmen adaptation are presented to the departmental teaching in universities.

УДК 37.033+34

Шуміло О.М.
Харківський національний університет внутрішніх справ МВС України

ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ЦІЛОЖИТТЄВОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

У статті обґрунтовується думка щодо суспільної доцільності та необхідності правового забезпечення екологічної ціложиттєвої освіти та виховання. Розглядається співвідношення понять освіти природоохоронної та екологічної й висвітлюється правове забезпечення природоохоронної культури в сучасних умовах. Аналізується чинне законодавство про освіту та його системний зв'язок із Законом України „Про охорону навколишнього природного середовища".

Освіта природоохоронна являє собою систему освіти, спрямовану на засвоєння елементів теорії та практики охорони природи, на формування у людини екологічного світогляду, природоохоронної свідомості[1]. Поруч з освітою природоохоронною існує освіта екологічна – система, спрямована на засвоєння теорії та практики загальної екології як однієї із фундаментальних основ природокористування[2].

Обов'язковість освіти і виховання в галузі охорони навколишнього природного середовища передбачається ст. 7 Закону України „Про охорону навколишнього природного середовища"[3].

Підвищення екологічної культури суспільства і професійна підготовка спеціалістів забезпечуються загальною обов'язковою комплексною освітою та вихованням в галузі охорони навколишнього природного середовища, у тому числі в дошкільних дитячих закладах, у системі загальної середньої, професійної та вищої освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів.

Екологічні знання є обов'язковою кваліфікаційною вимогою для всіх посадових осіб, діяльність яких пов'язана з використанням природних ресурсів та призводить до впливу на стан навколишнього природного середовища.

[1] Кондратюк Є.М., Хархота Г.І. Словник-довідник з екології. – К.: Урожай, 1987. – С. 96.

[2] Реймерс Н.Ф. Природопользование: Словарь-справочник. – М.: Мысль, 1990. – С. 314.

[3] Закон України „Про охорону навколишнього природного середовища" № 1264-XII від 25.06.1991 // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 41 (08.10.91). – С. 546.

· створення комплексної системи координат як для розвитку індивідуальних компетентностей впродовж життя, так і для їх оцінювання.

Існує хибна думка, що *компетентності, навички, грамотність* це синонімічно пов'язані терміни. Експерти ОЕСР наполягають, що немає підстав ототожнювати їх. *Поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано виконувати певну діяльність, завдання. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок, емоцій, мотивацій, ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності* [5]. Отже, поняття компетентності більш широке, цілісне відносно поняття вмінь та грамотності.

Згідно із запропонованим визначенням можна констатувати, що компетентності формуються шляхом набуття знань, умінь, навичок та виховання певного ставлення до конкретного явища. Вони сприяють інтелектуальному й культурному розвиткові особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу та вміння адаптуватися до реалій життя.

Швейцарські науковці Домінік Сімон Ріхен та Лаура Херш Салганік, які працюють у межах програми«DeSeCo», наголошують:

· Людина демонструє компетентності лише в актуальних діях, у конкретній ситуації.

· Зміст компетентності складний. Він включає вимоги ззовні, індивідуальні здібності, ставлення до явища, емоційний стан, когнітивні навички, практичні навички, мотивації, а також контекст дії.

· Когнітивні навички і знання – це найбільш вагомі елементи компетентностей, але не можна недооцінювати інші аспекти, наприклад, моральні цінності, мотивації.

· Компетентності формуються протягом всього життя. Для їх розвитку необхідні відповідні умови, оточення та соціальні установи.

· Компетентності розвиваються під час діяльності індивіда у формальних і неформальних освітніх ситуаціях. Таким чином, розвиток відбувається не тільки під час навчання в школі, а і під впливом сім'ї, ЗМІ, релігійних та культурних організацій.

· Формування і вдосконалення компетентностей залежить від індивідуальних зусиль та наявності відповідних умов, ситуацій, соціального оточення [3].

У межах програми «DeSeCo» ОЕСР запропонувала фахівцям різних галузей визначити загальний набір *ключових компетентностей*, *тобто компетентностей, які вважаються важливими в багатьох сферах життя і виступають гарантом індивідуального успіху та ефективного функціонування суспільства в цілому* [3]. Завдання виявилося не із простих, оскільки кожен з них відштовхувався від пріоритетів власної царини.

Так, соціальні психологи вивчають людину як соціальну істоту, яка постійно взаємодіє з собі подібними і здатна адаптуватися до змін навколишнього середовища. Отже, до набору ключових компетентностей вони віднесли здатність змінювати погляди і ставлення до певних явищ, самодостатність, здатність взаємодіяти з іншими індивідами в культурному контексті та поважати їх. З точки зору соціологів, ключова компетентність полягає в здатності індивіда повноцінно функціонувати в соціумі, не завдаючи шкоди іншим. Економісти

ідентифікували ключові компетентності як ті, що ведуть до покращення конкурентноспроможності економіки країни на світовому ринку, які зміцнюють позиції індивіда на ринку праці та сприяють його продуктивності й поліпшують матеріальне становище людини.

Фахівці програми «DeSeCo» зазначили, що зміст ключових компетентностей обумовлюється трьома міждисциплінарними критеріями:

1. Сприяти створенню цінностей, важливих для окремого індивіда і суспільства в цілому.

2. Забезпечити можливість подолання перешкод, зумовлених процесом глобалізації.

3. Не бути вузьконаправленими, а застосовуватися у різних аспектах життя [4].

На думку експертів, всі ключові компетентності, які формуються протягом навчального процесу, можна розділити на дві групи:

· Компетентності навчальної направленості (базові знання з математики, знання комп'ютерної грамоти та вміння користуватися ЗМІ, володіння прийомами спілкування).

· Кроснавчальні компетентності (міжособистісні, метакогнітивні компетентності, здібності адекватно реагувати на зміни та адаптуватись до них).

В умовах неперервної освіти був запропонований набір ключових компетентностей, які відповідають вимогам інформаційного суспільства і цифрового середовища:

1. Компетентності роботи з текстом та здійснення арифметичних дій (numeracy and literacy).

2. Наукові та технологічні компетентності (basic competencies in science and technology).

3. Компетентність володіння іноземними мовами (foreign languages).

4. Компетентність володіння інформаційними і комунікативними технологіями (ICT skills).

5. Компетентність формування і підтримання пізнавального процесу (learning to learn).

6. Соціальна компетентність (social skills).

7. Підприємницька компетентність (entrepreneurship).

8. Загальнокультурна компетентність (general culture).

Уряди країн-членів ОЕСР підтримують політику організації покращити загальні соціальні умови життя за рахунок розширення можливостей індивіда в різноманітних сферах життя. Формування ключових компетентностей вважається найоптимальнішим способом досягнення цієї мети. Дослідження «DeSeCo» лише ключових компетентностях не применшує значущості спеціальних компетентностей (тих, що застосовуються у спеціальних галузях). Після численних дискусій на тему ключових компетентностей експерти «DeSeCo» мають підстави стверджувати, що набір ключових компетентностей не буде сталий у всьому світі, на його визначення впливатимуть ті цінності, які властиві певній групі людей. Але загальною буде нормативна основа для відбору ключових компетентностей. Вона базуватиметься на основних принципах прав людини та демократичних цінностях. Ряд міжнародних конвенцій стосовно прав людини і стабільного економічного, екологічного і соціального розвитку утворюють надійну основу для визначення ідеальних характеристик життя і

першокурсників,стресовий стан у більшій мірі визначається реакцією на стресори,а не тільки патогенністю зовнішніх чинників, які викликають стрес. Саме такий підхід побудований на позитивному мисленні є важливим, необхідним чинником у запобіганні стресам.

Позитивне мислення характерне тим, що студент мусить свідомо контролювати свої думки, "не дозволяє" укорінюватися негативним думкам, емоціям, запобігає конкретними діями виникненню негативних емоцій, вірить у кінцевий успіх, залишається за будь-яких обставин оптимістом. У власній психокорекційній роботі ми користуємося такими положеннями, що ґрунтуються на позитивному мисленні студентів-початківців:

1. Психологічний стрес – це ваші особисті відчуття, індивідуальний стан і породжується,формується у вашій свідомості.

2. Випробовувати або не випробовувати стрес – залежить від вас, тому що ви здатні змінити свій стан. (На жаль, значний відсоток людей не бажає нічого змінювати в собі, вважаючи, що спочатку повинні змінитися оточуючі люди).

3. Ви маєте визначити чинники, що викликають у вас стрес, щоб, використовуючи ці знання, позбутися стресу.

4. Потрібно бажати переглянути свої діяльність і поведінку, що не приносять успіху, зробити щось конкретне інакше.

5. Ви відповідальні за все, що відбувається (і відбувалося) у вашому житті, і маєте можливість впливати на це. Прагніть самі керувати своїм жит-тям,не миріться з положенням жертви.

6. Чітко усвідомте кінцеву мету, до якої ви прагнете.

7. Переконайте себе, що ви здатні впоратися зі стресом. Не піддавайтеся стресу, викликаному неусвідомленим страхом невідомого.

Підсумовуючи результати психологічних досліджень і спостережень,відзначимо, що вміння вирішувати серйозні життєві проблеми, формувати свої особистісні якості у 25–30% студентів-першокурсників в умовах інтенсивного навчання формуються вкрай повільно, або не формуються взагалі, що призводить до негативних наслідків. Розробка проблеми освітнього стресу, на нашу думку, є пріоритетним напрямом психології навчання. У зв'язку з цим, метою нашої подальшої роботи стане дослідження особливостей формування фізично, морально та психічно здорових фахівців з вищою освітою. Слід зазначити, що ця проблема є вкрай важкою і невизначеною в сучасних умовах нестабільності і пересиченості стресовими, екстремальними і кризовими станами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 3. Стратегии и стили преодоления стресса // Психологическии журнал. – 2006. – № 3. – Т. 27. – С. 106–116.
2. Бодров В.А. Психологическии стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
3. Ганс Селье. Стресе без дистресса. – М.,1982. – 127 с.
4. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2004. – 496 с.
5. Розов В. А. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посіб. – К.: Кондор, 2005. – 278 с.
6. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

1. Фаза тривоги або мобілізації (у цей час організм ніби з'ясовує, з яким, власне, патологічним чинником він має справу і якими є особливості цього чинника).

2. Фаза протидії або резистентності (нерідко її називають "фазою адаптації", пристосування. На цьому етапі організм мобілізує всі свої захисні сили на боротьбу).

3. Фаза виснаження [3].

В останні роки особливу увагу фахівців привертає стрес, що опосередковується психологічними процесами оцінки передбачуваної погрози стресового стимулу і пошуком адекватної відповіді на цей стимул [2].

Психологічний стрес зазвичай поділяють на:

• Емоційний стрес, що має місце в ситуаціях, які загрожують безпеці людини (злочин, аварія, війна, важка хвороба), соціальному статусу, економічному благополуччю (утрата роботи), міжособистісним відносинам (сімейні проблеми тощо).

• Інформаційний стрес виникає під час інформаційних перевантажень (в роботі диспетчерів, операторів технічних систем управління, коли людина, котра має велику відповідальність за наслідки своїх дій, не встигає приймати адекватні рішення).

Соціально – економічна і психологічна криза суспільства, в першу чергу, відображається на психічному здоров'ї молоді, яка навчається у ВНЗ, що постійно знаходиться в умовах психоемоційного стресу [5, 6].

Велика кількість вчорашніх школярів щороку приходять на навчання до державних вищих навчальних закладів освіти. Більшість з них – випускники звичайних неспеціалізованих шкіл, що не інформують, не готують своїх учнів щодо особливостей навчання у ВНЗ: лекційного характеру занять,самостійної підготовки в бібліотеках, достатньо великої кількості екзаменів і заліків. Перший рік навчання студентів, коли вимоги значно зростають у порівнянні зі шкільними, завжди кризовий для більшості з них. В останні роки система освіти України зорієнтована на Болонський процес, європейські стандарти навчання, тобто збільшення частки самостійного навчання в порівнянні з іншими видами навчальної діяльності. Життя та навчання у ВНЗ нерідко відзначається підвищенням стресогенності, оскільки студентові швидко необхідно пристосовуватися до різких змін. Студентське життя вимагає від кожного першокурсника підвищеної відповідальності за своє життя, за спілкування з новими друзями, навчання та пристосування до нового інформаційно перенасиченого довкілля.

Специфічними стресорами для студентів є боротьба за добру і відмінну успішність, виконання значних обсягів домашнього завдання, неосоціалізація, для декого переборення сором'язливості. Для студентів – першокурсників всі ці фактори є приводом до розвитку стресу і дистресу. В умовах сесії, її результатом стають: неуспішність, девіантна поведінка, розвиток хронічних соматичних захворювань, відчислення.

Щоб перебороти ці труднощі, студенту необхідно опанувати заходи протидії стресам. Вплив стресу на власне життя можна послабити за допомогою зміни свого ставлення до реальності, керуючи власними думками. Розум має надзвичайну силу, яку потрібно направити на ослаблення реакції стресу, а не на його посилення. Агресивність стресу щодо дії на організм

суспільства. Таким чином, декларація прав людини, система демократичних цінностей і визначені цілі стабільного розвитку (інтеграція захисту довкілля, економічного добробуту і соціальної справедливості) можуть вважатися відправною точкою для визначення ключових компетентностей, для їх відбору і розвитку в світовому масштабі.

Один із способів ідентифікувати ключові компетентності – проаналізувати їх взаємозв'язок з бажаними результатами. Приймаючи за основу міжнародні конвенції і набір загальноприйнятих в суспільстві цінностей, можна стверджувати, що головні характеристики успішного життя на рівні індивіда включають доступ до економічних ресурсів, участь в політичному житті країни, доступ до інтелектуальних ресурсів та інформації, участь у житті суспільства, фізичне та психологічне здоров'я, особисту безпеку, радість від досягнень. На рівні соціуму головні параметри, які характеризують суспільство, – мир і безпека, рівність і відсутність дискримінації, економічна продуктивність, демократичні процеси, забезпечення прав людини і задовільний стан довкілля [3].

Аналіз наукових доробків експертів ОЕСР дозволяє дійти певних висновків стосовно ключових компетентностей:

· розвиток ключових компетентностей – це якісно новий підхід у формуванні пріоритетів в освіті в контексті глобальних змін;

· сформованість ключових компетентностей залежить від численних факторів суб'єктивного і об'єктивного характеру (вік, стать, соціальний статус, когнітивні навички, відповідні умови, оточення);

· формування ключових компетентностей відбувається з урахуванням актуальних світоглядних ідей щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;

· визначення ключових компетентностей починається з розгляду бажаних результатів та аналізу загальнолюдських цінностей та норм функціонування суспільства.

На подальше дослідження заслуговують проблеми:

· ідентифікація набору ключових компетентностей для різних вікових груп;

· дослідження технологій формування ключових компетентностей;

· визначення умов реалізації компетентнісного підходу в умовах неперервної освіти;

· моніторинг рівнів досягнень компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-і рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми, 2004. – 500 с.
2. OECD. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundation (DESECO). Strategy paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program (Draft). – Paris: OECD. – 15 p.
3. OECD. Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. – Paris: OECD, 2002. – 64 p.
4. OECD. Definition and Selection of Competences (DESECO): Foundations. Summary of the final report on "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society". – Paris: OECD. – 40 p.

5. OECD. Quality education and competencies for life. Workshop 3. Background Paper. – Paris: OECD, 2004. – 78 p.
6. Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competence, Competencies and Certification.

The article deals with conceptual definition of competence in the course of program "DeSeCo". The author investigates interdisciplinary criteria for definition and selection of key competencies as those that contribute to personal success and well-being of the society.

УДК 371(73)

Голубкова Н.Л.
Сумський державний педагогічний університет

ДЕМОКРАТИЧНІ ОСНОВИ РЕФОРМУВАННЯ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ США

В статті проаналізовані основні тенденції та закономірності демократизації управління американскою системою освіти. Автор відзначає той факт, що управління системою освіти в США має чітко виражене демократичне підґрунтя, забезпечує доступність освіти широким верствам населення та їх участь в управлінні завдяки роботі в органах місцевого врядування та запровадженню партнерських відносин між школою, сім'єю та громадою.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства великої актуальності набувають реформаційні процеси в галузі освіти. Пріоритетними завданнями національної освіти є розбудова нової системи управління освіти.

У цьому контексті надзвичайно важливим є вивчення шляхів реформування управління системою освіти на засадах демократизації різними країнами світу. Великий інтерес становить досвід Сполучених Штатів Америки, країни, яка протягом останніх 20-ти років зробила значні кроки в реформуванні національної освіти. Як відомо, освіта у США є пріоритетним напрямком соціального розвитку, об'єктом найвигіднішого інвестування. Реформаційні процеси цієї країни стали предметом наукового інтересу вітчизняних і зарубіжних дослідників (А.А. Сбруєва, Л.П. Пуховська, В.Я. Пилипівський, З.А. Малькова, Т. Велш, Н. МакГінн, К. Білфілд, Д. Браун та ін.). Однак специфіка реформування управління освітньої системи США на засадах демократизації недостатньо представлена і потребує більш глибокого вивчення.

Метою статті є визначення пріоритетних тенденцій реформування управління освітньої системи в США. Відповідно до окресленої мети були поставлені такі завдання:

1. На основі дослідження державних нормативних документів, вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури визначити специфічні особливості управління освітньою системою США та показати місце демократизації у цьому процесі.

2. Охарактеризувати пріоритетні тенденції розвитку управління освітньої галузі США.

Людині минулого загрожували стихія, голод, холод, ворог, але протягом тисячоліть були відпрацьовані відповідні механізми захисту.

На сучасному етапі глобалізації людина стала більш чутлива до впливу інших чинників – слова, думки, емоції.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я кількість хвороб через негативну дію стресів за останні 60 років зросла більш ніж у 25 разів [1, 7].

Психічне, фізичне зоров'я – необхідна умова активної життєдіяльності, саморе-алізації людини, що визначають потенціал індивіда. Одним із найважливіших етапів розвитку особистості є період набуття майбутньої професії. Тому серед цільових груп населення, які потребують уважного ставлення з точки зору формування і зміцнення здоров'я, особливе місце займає студентство.Як окрема група населення, студенська молодь є носієм репродуктивного, творчого та економічного потенціалу країни. Отже, проблема формування, збереження і зміцнення здоров'я повинна посідати одне з найважливіших місць у сфері життєвих та професійних інтересів майбутніх фахівців різних галузей виробництва і суспільного життя [2].

Майже кожен на собі випробував дію стресу. Останнім часом, модне слово "стрес"-прийшло до нас з англійської мови, і в перекладі означає "натиск, тиск, напруга".Прийнято вважати, що стрес є ворогом психічного здоров'я. Цей термін увійшов у всі мови світу після серії переконливих!' досліджень відомого канадського фізіолога, дослідника Ганса Сельє [3].

Термін, що був ще запропонований Г. Сельє в 1936 р. для позначення великого кола станів,котрі обумовлені виконанням діяльності в особливо складних умовах і виникають у відповідь на дію різноманітних екстремальних впливів-стресорів. У фізіології цим поняттям позначали неспецифічну реакцію організму ("загальний адаптаційний синдром") у відповідь на будь-який несприятливий вплив. Пізніше воно стало використовуватися для опису станів людини в екстремальних умовах на фізіологічному, поведінковому і психологічному рівнях організації [4].

Термін "стрес" використовується переважно в трьох значеннях. По-перше, поняття стресу визначає реакцію як будь-які зовнішні стимули чи події, які викликають у людини напругу чи збудження. Нині в цьому сенсі частіше вживають терміни "стресор", "стрес-фактор". По-друге, стрес відноситися до суб'єктивної реакції. В цьому значені він відбиває внутрішній психічний стан напруги і збудження, який інтерпретується як емоції, захисні реакції і процеси подолання, що відбуваються в самій людині. Такі процеси можуть або сприяти розвитку та удосконаленню функціональних систем, а також викликати психічну напругу і злам систем захисту організму. По-третє, стрес розглядається як фізична реакція організму на окремий пред'явлений запит чи шкідливий вплив [6].

У сучасній науковій літературі існуюрь різні напрями вивчення стресу. Одні автори розглядають стрес як певний стимул, інші – як реакцію, решта ж стверджує що це – цілий спектр взаємодії різних факторів. Стрес викликають різні стресори: фізичні (високі або низькі температури, шуми, гострий біль, інтоксикації, інфекції та ін.), а також психічні (страх, конфлікти, фрустрація, тривалий тиск високих вимог, "тягар відповідальності", горе та ш.). Стрес не одномоментний стан. Він проходить ряд фаз. Спільним для них є певна послідовність розвитку стресової реакції.

Кожний педагог повинен творчо підходити до роботи, вміти аналізувати і науково осмислювати результати своєї діяльності, вивчати й узагальнювати передовий досвід, активно включатися до дослідницького пошуку з проблем виховання та навчання підростаючого покоління. Для рішення цих завдань студентам необхідно як можливо раніше включатися до наукових розвідок. У процесі навчання вони повинні знайомитися з основними методами науково-педагогічних досліджень, отримувати загальну уяву щодо всього руху дослідницького процесу, навчатися розглядати різні педагогічні явища.

Таким чином, особлива увага до розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики, до його методичної підготовки стає головною ознакою професійного навчання упродовж всього життя. Ми вважаємо, що розвиток системи освіти повинен носити еволюційний характер із поступовою зміною пріоритетів відповідно до вимог часу. Тому, всі „традиційні" і новітні педагогічні технології можуть знайти своє місце у конкретному навчальному процесі, що, на нашу думку, буде сприяти його оптимальній організації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. – Ч.1. – К., 2001. – С. 15 -23.
3. Ростовський О.Я. До проблеми фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку. – К.; Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С.33 – 34.
4. Стефіна Н.В. Педагогічна скринька майбутнього вчителя: Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. – 328 с.

Methodical principles of preparation of future music masters, organization of educational-educating process of students of faculty of arts, are reflected in the article, outlined directions of subsequent perfection of practical preparation of future teachers.

УДК 159.922.8+612.176

Швець Ю., Проценко Н., Макаренко О.М.
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди

ПСИХОЛОГІЧНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ СТРЕС У СТУДЕНТІВ І ШЛЯХИ ЙОГО ПОПЕРЕДЖЕННЯ

"Не слід боятися стресу. Його не буває тільки у мертвих. Стресом потрібно керувати, і тоді ви відчуєте аромат і смак життя..."
Г. Сельє

Центральною проблемою статті є визначення стресу та шляхи його попередження у студентської молоді. Наводяться практичні поради адаптації студентів-першокурсників.

Сполучені Штати Америки – країна унікальна за багатьма показниками і має тільки їй притаманні специфічні ознаки. По-перше, це – демократична держава, її громадяни мають конституційно закріплені права, усі громадяни США – від безробітного до президента – рівні у своїх правах і мають однакові обов'язки перед країною.

По-друге, починаючи з колоніальних часів, американці надавали особливого значення освіті, що забезпечило сьогоднішнє домінуюче положення країни у світі. Становлення і розвиток освітньої системи країни має демократичний характер.

По-третє, демократія є визначальною ознакою управління освітньою системою США. Управління освітою у США є традиційно децентралізованим, оскільки не регламентується Конституцією країни. Воно здійснюється на рівні штатів, оскільки десята поправка до Конституції США передбачає передачу повноважень щодо управління освітою (якщо вони не є повноваженнями федерального уряду) на розсуд кожного окремого штату або його народу. Зазначимо, що громадський характер освіти країни обумовив надання значних прав у вирішенні шкільних питань містам, навчальним округам та громадам [1].

Як бачимо, у США не існує загальнонаціональної освітньої системи, її вибір є прерогативою жителів кожного штату. Відповідальність за організацію освіти в країні на державному рівні покладена у США на Департамент освіти, заснований у 1979 р. Саме ця установа співпрацює з навчальними закладами і профспілками з метою зміцнення пріоритетів країни у освітній галузі.

Оскільки кожний штат відповідає за свою систему освіти, їх дії і політика відрізняються один від одного. Кожний штат має відділ освіти, до складу якого входять контрольна рада і її голова – головний інспектор шкіл. Вони несуть повну відповідальність за навчальні заклади штату. Законодавча влада ухвалює закони, що стосуються державних і недержавних навчальних закладів штату, а відділ освіти і місцеві шкільні округи керують шкільною системою. Саме відділ освіти штату визначає освітню політику штату згідно з законом штату. Цікаво, що посади у відділі освіти – виборні (лише в деяких випадках працівники відділу призначаються губернатором штату).

Однією з унікальних особливостей системи освіти США є роль місцевих шкільних громад в управлінні освітньою справою, яким переданий реальний адміністративний контроль за шкільною справою. Свобода дій, якою наділені місцеві комітети освіти, – також є свідченням демократичності освітньої системи країни. У США існує близько 15500 шкільних округів. Більшість з них перебувають під управлінням громадських комітетів, що обираються у кількості 5-7 осіб. Виконуючи обов'язки широкого спектра на рівні штату ці комітети збирають податки, проектують та організують будівництво шкільних приміщень, визначають навчальні курси і програми, комплектують вчительські кадри, контролюють діяльність навчальних закладів. Місцевим комітетам освіти підзвітні у своїй роботі навіть інспектори шкіл. Лише за участі комітету інспектори складають бюджет шкіл, визначають обсяг місцевих податків, необхідних для фінансування шкільної програми, складають штатний розклад тощо. Шкільні ради, що складаються з викладачів громад, здійснюють нагляд за школами у кожному окрузі. Цікаво, що витрати на фінансування освітньої галузі з бюджету штатів і місцевих бюджетів значно випереджають витрати федерального уряду. Наприклад, у 1986 р. 50% коштів на початкову і середню

освіту виділялося з бюджетів штатів, 43% – з місцевих бюджетів, у той час, як витрати з федерального бюджету складали лише 6% від загального обсягу [5].

Сучасна система освіти США регламентується такими нормативними документами: Закон „Про початкову та середню освіту" (1965), „Про розвиток педагогічної професії" (1967), „Про рівність жінок у сфері освіти"(1979), „Про створення Міністерства освіти"(1979), „Про консолідацію професійно-технічної освіти та освіти дорослих"(1982), „Про національні цілі освіти"(1990), „Про покращання дошкільного виховання"(1990), „Про попередження відсіву учнів зі шкіл"(1991), „Про підготовку до професійної діяльності"(1994), „Про удосконалення американських шкіл"(1994), „Цілі 2000: Закон про освіту Америки" (1994), „Жодної відстаючої дитини поруч" (2001) та ін. [1].

Президент Дж. Буш започаткував реформу, основні тенденції якої були сформульовані у документі „Америка 2000". На початку 90-х років Б.Клінтон продовжив справу свого попередника. Його правління стало періодом розробки масштабних проектів реформування освітньої галузі. Серед них: „Цілі 2000: досягнення національних цілей освіти"(1991), „Освіта світового класу"(1993) та ін. На основі цих проектів у 1994 р. був прийнятий Закон про освітню реформу "Цілі 2000: Закон про освіту Америки" , в якому були визначені провідні завдання американської освітньої політики, спрямовані в першу чергу на підвищення якості освіти:

1. Усі діти мають отримати достатню підготовку до навчання у дошкільному віці.

2. 90% випускників мають отримувати повну середню освіту.

3. До 2000 року сформувати високий рівень компетенцій у провідних навчальних дисциплінах, включаючи англійську мову та літературу, математику, природничі науки, іноземні мови, економіку, мистецтво, історію і географію; забезпечити розвиток учнів, достатній для виконання громадянських обов'язків, подальшого навчання та ефективного працевлаштування.

4. Забезпечити до 2000 року доступ національного учительства до програм професійної освіти і розвитку, що надасть можливість підвищити професійні знання і здобути навичкі, необхідні для підготовки американських школярів до життя у наступному столітті.

5. Забезпечити пріоритет американських школярів у оволодінні знаннями з математичних і природничих наук.

6. Подолати функціональну неграмотність дорослого населення країни до 2000 року.

7. Забезпечити партнерство американської школи з батьками учнів, необхідне для активізації їх залучення до діяльності школи, сприяння соціальному, емоційному, розумовому розвитку їх дітей [4].

Слід зазначити, що велика увага приділяється розширенню партнерства американської школи з батьками учнів та громадами як реалізації принципів демократизації освіти з метою широкого залучення їх до діяльності школи та впровадження ефективного громадянського виховання підростаючого покоління.

Освітня стратегія країни у 90-х роках була спрямована на реформування управлінської системи, формування стандартів знань, оцінювання навчальних досягнень учнів та звітності шкіл за результати своєї діяльності. Системність

Якщо на всі ці запитання ми маємо позитивні відповіді, такий підхід ми можемо вважати доцільним.

Студентам пропонуються наступні вимоги для проведення діагностичних зрізів:

1. Застосування діагностики безпосередньо на уроках. При цьому навчально-виховний процес не повинен порушуватися.

2. Для точнішого визначення рівня музичного розвитку школярів та готовності до хормейстерської діяльності можливо проводити контрольний зріз після уроків (здача партій, індивідуальні заняття та ін.).

3. Діагностичні засоби повинні мати розвивальний характер.

4. Діагностичні засоби повинні мати лише позитивну мотивацію.

5. Фіксація діагностичних зрізів повинна бути об'єктивною, за вірно розробленими параметрами.

Але перш ніж почати проводити діагностичні зрізи, потрібно визначити необхідні методи навчання. Методи навчання – способи цілеспрямованої взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, використання яких сприяє розв'язанню навчально-виховних завдань освіти в межах уроку чи системи уроків. Метод навчання – спосіб взаємодії вчителя й учнів у навчальній ситуації, створеній для розв'язання конкретного навчально-виховного завдання в межах уроку.

На думку В.І.Бондаря, „теза про те, що в будь-якому акті навчальної діяльності завжди поєднується кілька методів, є неточною. Будь-яке завдання, виділене для одного акту навчальної діяльності, розв'язується за допомогою одного методу навчання, оскільки метод – це спосіб досягнення мети, або спосіб розв'язання конкретного виділеного завдання" [1, 92].

Ми згодні з автором, що при виборі кожного методу необхідно керуватися такими критеріями:

- відповідність методу завданням навчання;
- відповідність методу змісту даної теми;
- відповідність принципам навчання (доступності, наочності, науковості, віковим та психологічним особливостям учнів тощо);
- поєднання словесних, наочних, практичних методів навчання;
- відповідність рівню самостійності учнів;
- забезпечення єдності навчання, виховання і розвитку учнів.

Корисним у визначенні необхідних методів є власне бачення результатів діяльності, її діагностики. Сучасні філософські, педагогічні, психологічні теорії поставили учня (студента) в центр уваги: учень (студент) навчається в процесі своєї діяльності.

Нова інформація не відкладається у пам'яті, а приєднується до вже набутих знань. Кожна людина – індивідуальна, неповторна. Тому у кожного закладена своя інформація, як результат конкретного життєвого досвіду.

Як вважає І.А. Зязюн, „ситуація в науковій сфері, засобах масової інформації і в адміністративних інституціях змінюється так швидко, що людям по життєво доводиться вчитися додатково. Усі види і рівні шкіл повинні людину до цього підготувати системою необхідних вправ та навичок самостійної праці, а відтак і самостійного поступу. Мати уявлення про самостійний навчальний процес і вміти контролювати цей процес не менш важливо, ніж знати зміст навчального матеріалу, який дає школа [2, 21].

результатами запропонувати цілісну концепцію методичної підготовки, принципи її практичної реалізації. Потрібен був науково обґрунтований зміст методичної підготовки студентів, раціональні організаційні форми. Нарешті, потрібно було створити відповідне навчально-методичне забезпечення.

Вагомим внеском в цей процес стало видання навчального посібника Н.В.Стефіної „Педагогічна скринька майбутнього вчителя", в якому автор пропонує оригінальні підходи щодо практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, вчителів музики, зокрема, оволодіння ними в процесі неперервної педагогічної практики в школі технологіями навчання й виховання, педагогічно-діагностичними та науково-дослідними вміннями й навичками.

Розвитку проблеми „педагогічної діагностики" приділяється значна увага науковців кафедри. Об'єктом діагностики у педагогічному процесі є школяр, який має як загальні, так і індивідуальні параметри розвитку. Для майбутнього вчителя музики дуже важливим є вміння провести належну діагностику музичного розвитку кожного учня для подальшого ефективного навчання. Тому автором статті з метою покращення методичної підготовки майбутніх учителів–хормейстерів було запропоновано введення нового предмету „Хор шкільної пісні" в рамках курсового хору.

Нами не виявлено комплексних методик діагностики музичних здібностей студентів або школярів у процесі музичної діяльності. Тому в побудові діагностики розвитку рівня хормейстерів та музичного розвитку школярів ми спиралися на теоретико-практичні дослідження В. Андрєєва, Н. Ветлугіної, Л. Дмитрієвої, О. Леонтьєва, С. Науменко, Г. Ніколаї, Г. Рігіної, С. Рубінштейна, К. Тарасової, Б. Теплова.

Нами пропонується методика, яка надає велике значення науково-дослідній роботі, а саме: складанню таблиць, в яких фіксуються показники індивідуального розвитку музичних здібностей школярів; діагностиці музичного розвитку школярів (музичного слуху, пам'яті, чуття ритму, співочого голосу та ін.); виявленню смаків, музичної зацікавленості учнів класу (методами анкетування, інтерв'ю, індивідуальних бесід та ін); співставленню отриманих даних з результатами наступних спостережень за учнями (на уроці та позаурочній роботі). Пропонується групова форма перевірки музичного розвитку школярів (за таблицями). Нами розроблені діагностичні таблиці за трьома рівнями: високим, середнім, низьким. На основі цих таблиць потрібно проводити діагностику з метою перевірки ефективності самостійної роботи як своїх товаришів, так і школярів.

Значну увагу ми приділяємо вмінню проводити самодіагностику рівня хормейстерської підготовки студентів, яка здійснюється за наступними показниками: якість гри партитури; якість співу голосів; вокально-слухові навички; володіння диригентською технікою; уміння діагностики хорового звучання; художнє виконання; ступінь усвідомленості і самокритичності; рівень підготовки до уроку; уміння теоретичного аналізу твору; вокально-хоровий тезаурус.

Щоб діагностика була якомога вірніше, необхідно знати:

1. Чи розуміє студент ті завдання, які виконує?
2. Чи має студент задоволення від цього процесу?
3. Чи важливо для студента знати результати діагностичних зрізів?

освітньої стратегії забезпечувалась її загальнодержавним масштабом. Розглянемо тенденції розвитку управління освітньої галузі США в 90-х роках.

Реформування управління освітньої системи передбачало:

· формування критеріїв оцінки ефективності роботи навчального закладу (сприятливий мікроклімат, рівень освіченості вчителів, запровадження високоякісних навчальних програм і освітніх технологій, співпраця з батьками учнів тощо);

· надання штатам керівних повноважень у здійсненні реформи, що забезпечує масовість реформ, сприяє підвищенню якості освіти, дозволяє контролювати хід освітніх реформ;

· активізація участі навчальних округів і шкіл у реформації освіт, що забезпечує сприятливі для реформування умови у самих школах, насамперед, послідовність реформаційних кроків, гнучку організацію навчального часу школярів (навчання у малих групах, кооперованне навчання тощо), використання інформаційних технологій, створення сприятливих умов для професіонального росту вчителів.

Головним недоліком освітніх реформ 90-х років вважається відсутність єдиних критеріїв звітності шкіл за результати своєї діяльності. Тому саме на подолання цього недоліку спрямовані освітні реформи 2000-х років, розпочаті президентом Дж. Бушем у 2001-2002 рр. з прийняттям нової редакції Закону про початкову та середню освіту "Жодної відстаючої дитини поруч" (No Child Left Behind Act)" [6].

Цікаво, що у новому Законі велика увага приділяється завершенню роботи із запровадження стандартів змісту освіти та якості знань з мови та математики, а з 2005-2006 рр. – з природничих наук.

Помітним є ріст асигнувань в освітню галузь. Так, прийняття Закону „Цілі 2000: Закон про освіту Америки" (1994) сприяло виділенню грантів штатам і місцевим органам влади для розробки стандартів освіти і поліпшення її інфраструктури. Обсяг грантів у перші два роки дії закону зріс з 90 млн. $ до 274 млн. $, що становить майже 30%. Значні кошти (близько 1,3 млрд. доларів) виділено на скорочення кількості учнів у класах до 18 осіб. З цією метою лише у 2000/2001 навчальному році додатково було підписано контракти з 100 тис. вчителями. На загальне підвищення кваліфікації вчителів Міністерством фінансів у 2000 р. було виділено 98 млн., доларів, на підвищення якості навчання іспаномовного населення країни у 2001 р. було виділено 100 млн доларів для організації навчання двох мовах. Зросли асигнування на літні освітні програми: так у 2000 р. вони складали 453 млн доларів, а у 2001 р. – 1 млрд доларів [3].

Зрозуміло, що за такої уваги до освітньої сфери країна може розраховувати на збереження пріоритетних позицій на світовому ринку, підвищення рівня конкурентноспроможності в умовах глобалізації світової економіки.

Управління системою освіти США має чітко виражене демократичне підґрунтя, забезпечує доступність освіти широким верствам населення та їх участь в управлінні завдяки роботі в органах місцевого врядування та запровадженню партнерських відносин між школою, сім'єю та громадою.

Таким чином, досвід США необхідно критично вивчати і кращі результати пристосовувати до національних особливостей освітньої галузі нашої країни, освітня система якої має історично і національно обумовлену специфіку.

Насамперед, необхідно змінити загальносуспільне ставлення до освіти, усвідомити взаємообумовленість якісної освіти і рівня майбутнього суспільного розвитку. Лише за таких умов і активної участі громадських і суспільних кіл реформування і модернізація сучасної української школи може бути ефективним.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПІ, 1999. – 300 с.
2. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр.XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: ВАТ „Сумська обласна друкарня". Видавництво „Козацький вал", 2004. – 500 с.
3. Система освіти Сполучених Штатів Америки // http://ed.net.ua/usa/edu sys.htm
4. Goals 2000: Educate America Act. – Washington, D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1996. – 132 p.
5. http://www. bereg.ru
6. http://www.winuseic.ru

The article toushes upon the main tendencies and regularities of democratization of administrating the American education system. The author points out that administrating system of education in the USA has clear democratic basis, and ensures the access of wide masses of population to education, participation of wide masses of the country's population in administration through local bodies and partnership relations with parents and communities.

УДК 37. 014

Костенко В.А.
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

"ДИНАМІЧНА БЕЗПЕКА" ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПЕРСОНАЛУ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ТА СВІТОВОГО РОЗВИТКУ

У статті розкриваються нові підходи, пов'язані з удосконаленням навчально-виховного процесу у професійних навчальних закладах Державної кримінально-виконавчої служби України, обґрунтовуються на аналізі досвіду освітніх і пенітенціарних систем розвинених країн Європи та світу. Визначено пріоритетний напрям удосконалення навчально-виховного процесу і фахової підготовки персоналу ДКВС – компетентнісно орієнтоване навчання, в зміст якого включено нове поняття у світовій пенітенціарній практиці роботи персоналу – ***«динамічна безпека».***

Глобалізація та інтернаціоналізація сучасного суспільства спонукають розглядати національні питання крізь призму світових міжнародних тенденцій і проблем. Українські національні інтереси нерозривно пов'язані із світовими інтеграційними процесами. Сфера виконання кримінальних покарань не є винятком.

забезпечити реформування шкільної освіти" [1, 33]. Неодмінною умовою вирішення поставлених завдань є широка й багатогранна фахова підготовка майбутніх учителів мистецтва. Це досить проблематично, враховуючи наявний досвід підготовки учителів музики або образотворчого мистецтва у системі мистецько-педагогічної освіти. Адже будь-яке мистецтво вимагає величезної віддачі сил, енергії й праці.

Аналіз типових програм для педагогічних університетів з методики навчання музики показав, що їх змістом передбачається формування у майбутніх учителів знань та вмінь щодо: ролі і місця музичного мистецтва в житті суспільства; методів викладання музичних предметів; уроку музики в системі загальної освіти школярів та взаємодії вчителя і учнів на уроках; програмно-методичне забезпечення уроків музики; змісту дисципліни „Музика"; гурткової та факультативної роботи з дітьми.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що проблема методичної підготовки майбутніх учителів музики є на сьогодні особливо актуальною. У той же час реальний стан речей показує, що організація методичної підготовки студентів знаходиться зараз не на належному рівні. На заваді стають суттєві протиріччя між усвідомленням значення методичної підготовки й недостатністю інформації про неї; між об'єктивною необхідністю розвитку методичної культури й відсутністю визначених умов запровадження зазначеної підготовки в педагогічний процес.

На нашу думку, необхідне нове переосмислення й обґрунтування системи організації педагогічної практики студентів. Н.В. Стефіна вважає, що „проблемою сучасного суспільства в Україні є перебудова системи освіти, а саме – удосконалення підготовки вчителя і учнів як особистостей з високим творчим потенціалом" [4, 3].

Як бачимо, у сучасних вищих навчальних закладах освіти все більше уваги приділяється пошукам перспективних технологій стимулювання пізнавальної активності та розвитку творчих якостей особистості. Реалізація методичної підготовки майбутніх учителів музики на кафедрі методики музичного виховання, співу та хорового диригування СумДПУ ім. А.С. Макаренка має такі характерні особливості.

По-перше, на базі традицій і досвіду професійної музичної освіти, впровадження наскрізної фундаментальної підготовки до роботи в школі сформульоване завдання з ефективного розв'язання як важливої проблеми організація неперервної педагогічної практики в рамках навчально-виховного процесу.

По-друге, ідея організації і впровадження методичної підготовки майбутніх учителів музики, як і її реалізація, здійснювалась не під будь-яким примусом, а стала результатом власної ініціативи і творчого підходу, підказані життям.

По-третє, для практичного здійснення цієї ідеї було впроваджено нові предмети, а саме „Хор шкільної пісні", де студенти набувають навички роботи з дитячим хоровим колективом, а також запропоновано й успішно здійснюється проведення студентської наукової олімпіади з предмету „Методика музичного виховання".

З цією метою перед кафедрою було поставлено цілий комплекс системно зумовлених завдань. Слід було розгорнути наукові дослідження і за їх

4. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
5. Григоренко Л.С. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 22–26.
6. Гримблат С.О. Сучасні стратегії вищої освіти // Персонал. – 2001. – № 2. – С. 80–84.
7. Гуманістична психологія навчання: навч. посібн.: Антологія: в 3-х т. т.1 / За ред. Петрач В.Д. – К.: Пульсари, 2001. – 251 с.
8. Журавський В.С. Згуровський М.З. Болонський процес і головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти: Наук.-метод. збірник. – К.: Політехніка, 2003. – 195 с.
9. Чалий М.А. Самостійна робота студентів у процесі вивчення курсу педагогіки // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 23–25.
10. Adult Learning Methods/Prem Lata Sharma. New Delhi, Sarup, 2006, 250 p. GruApproach. 2. Washington, DC
11. Gage, N., & Berliner, D. (1991). Educational psychology (5th ed.). Boston: Houghton, Mifflin.

The article considers basic principles of the individual students' work organization and the role of this work in the formation of the skills of self-education.

УДК 378.147:371 (075.8)

Фалько М.І.
Сумський державний педагогічний університет

ЗМІСТ ТА ЗАВДАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено методичні засади підготовки майбутніх учителів музики, організацію навчально-виховного процесу студентів факультету мистецтв, окреслено напрями подальшого вдосконалення практичної підготовки майбутніх педагогів

Провідною тенденцією розвитку професійно-музичною освіти в Україні визнано її неперервність. За Національною доктриною розвитку освіти одним з пріоритетів державної політики є вдосконалення системи неперервної освіти, освіти упродовж життя, що реалізується через наступність змісту, формування потреби і здатності до самовдосконалення, оптимізацію системи перепідготовки, створення інтегрованих навчальних програм.

В сучасних умовах розбудови мистецької освіти в Україні та підвищеної уваги до естетичного виховання учнівської молоді засобами мистецтва, актуальною бачиться проблема методичної підготовки студентів факультетів мистецтв та музично-педагогічних факультетів для роботи у загальноосвітніх навчальних закладах. Саме це зумовило формування мети статті як висвітлення цього компоненту у системі неперервної освіти вчителя музики.

На думку О.Я. Ростовського, „здійснювані системні перетворення в сучасній загальноосвітній школі поставили перед педагогікою вищої школи багато проблем, пов'язаних з професійною підготовкою вчителів, здатних

Ендрю Койл (Andrew Coyle), директор Міжнародного центру тюремних досліджень, зазначає, що за останні двадцять років у пенітенціарних системах багатьох країн світу відбулися суттєві зміни. Поштовхом до цього послужили різні причини. Адміністрація тюрем США у період із 1980 до 2000 років повинна була справлятись із проблемою росту кількості засуджених із півмільйона людей до майже двох мільйонів [1]. Тюрми частини країн Латинської Америки стали осередком зростаючого насилля та жорстокості. У країнах колишнього Радянського Союзу перестала існувати єдина державна структура, яка здійснювала керівництво системою виправно-трудових установ. У Англії у 1990 роках відбулося ряд серйозних бунтів. Кримінально-виконавча служба України також певною мірою зіткнулась з подібними проблемами.

Це привернуло увагу до установ виконання покарань як власних державних урядів, так і міжурядових і міжнародних громадських організацій. Більшість країн світу розпочали здійснювати радикальні тюремні реформи. Особливо широке сприяння їм у цьому постійно надають Організація Об'єднаних Націй та Рада Європи. Доповідач з проблем катувань ООН і Комітет із попередження тортур і нелюдського або принижуючого гідність поводження Ради Європи систематично коментують події пенітенціарної сфери різних регіонів світу та висловлюють конкретні пропозиції щодо поліпшення стану справ. Україна, за заявкою на вступ до Ради Європи, також отримала важливі рекомендації від експертів Ради Європи у висновку від 26 вересня 1995 року за № 190 (1995) Парламентської Асамблеї Ради Європи. Серед інших пропозицій було вказано на необхідність поліпшення професійної підготовки працівників кримінально-виконавчої системи України [2, 3].

Аналізуючи вимоги міжнародних актів до функціонування пенітенціарного персоналу, а також задекларовані керівництвом Державної кримінально-виконавчої служби (далі ДКВС) України заходи щодо організації професійної підготовки та навчання кадрів, викладені у Комплексній програмі роботи з кадрами в кримінально-виконавчій системі на 2005-2010 роки, слід визнати нагальну потребу радикальних змін соціально-педагогічного підходу до формування професійної компетентності та становлення осіб, вперше прийнятих на службу в органи та установи ДКВС.

Зауважимо, що Ендрю Койл висловлює пропозицію щодо створення нової моделі пенітенціарної системи, визначеної за результатами проведеного дослідження групою міжнародних спеціалістів і узагальнення досвіду 5 провідних європейських країн. Дане дослідження здійснювалось у межах проекту, який виконувався в період з 1998 по 2000 рр. з метою вивчення процесу змін відношення керівництва і персоналу тюрем до своїх обов'язків у ході тюремної реформи. Згідно з цією моделлю визначено, що пенітенціарні системи перестають бути статистичними ієрархічними організаціями, а є **динамічними інститутами**, які постійно змінюються і розвиваються. До співробітників всіх рівнів ставиться вимога бути направляючою і рушійною силою таких змін, що повинні охопити всю організаційну структуру тюрми і пенітенціарної системи [4, 13].

На нашу думку, кадровий склад ДКВС України, пройшовши професійну підготовку, на сучасному етапі розвитку системи повинен володіти не тільки базовими практичними знаннями, а і бути здатним самостійно, творчо і правильно застосувати їх для розв'язання практичних завданьу подальшій професійній діяльності. Саме ця ідея є провідною у організації професійного

навчання на основі компетентнісного підходу. Це обумовлює важливий аспект актуальності даного питання.

Як показує аналіз досвіду освітніх систем розвинених країн Європи та світу, одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчання на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його впровадження. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій на міжнародному і національному рівнях [6, 7].

Проблеми підготовки кадрів для пенітенціарних установ були предметом окремих досліджень О.В. Беци, В.М. Синьова, І.В. Горлинського, М.В. Клімова, С.А. Лузгіна, В.Г. Дєєва, В.М. Морозова, С.М. Пономарьова, А. М. Столяренко, В.М. Позднякова, В.М. Літвішкова, М.П. Стурової, Н.О. Тюгеєвої, О.М. Кисельова, А.І. Ушатікова та ін. Проте проблема формування професійної компетентності кадрового складу Державної кримінально-виконавчої служби у процесі професійної підготовки залишалась за рамками наукових досліджень.

Також в Україні не розглядалось, науково не обґрунтовувалось таке нове поняття у світовій пенітенціарній практиці навчання і роботи персоналу, як **„динамічна безпека”,** що безпосередньо стосується формування професійної компетентності з фахової навчальної дисципліни – спеціальної підготовки. Суть даного поняття полягає в тому, що режимна безпека, основана на замках і ключах, повинна бути доповнена і безпекою основаною на всеохоплюючому знанні персоналом своїх засуджених, та вмінні передбачати їх поведінку. Персонал, навчання якого ґрунтується на понятті динамічної безпеки, повинен чітко усвідомити, що запобігання безладдям, у т.ч. масовим безчинствам і бунтам, – це завжди краще, ніж боротьба з безпорядками, що виникли. Належним чином підготовлений співробітник помітить ознаки назріваючого конфлікту і прийме компетентні міри по запобіганню загострення конфліктних ситуацій, порушень безпеки, режиму та порядку [5, 22–23].

Актуальність досліджуваного питання зростатиме в зв’язку із перспективами удосконалення законодавчо-нормативної бази, механізмів її реалізації, реформуванням судочинства та правоохоронної діяльності щодо пом’якшення каральної політики по стосовно осіб, які здійснили злочини невеликої та середньої тяжкості. Кількість засуджених зменшуватиметься за рахунок зменшення в установах осіб, які не представляють великої небезпеки для суспільства. Відповідно, погіршаться криміногенні характеристики спецконтингенту, який залишатиметься в установах виконання покарань і призведе до ускладнення оперативної обстановки в них. Це детермінує додаткові завдання для викладачів навчальних закладів ДКВС України з формування професійної компетентності співробітників, особливо з фахової спеціальної та психолого-педагогічної підготовки.

Розглянемо як трактують дане поняття провідні міжнародні спеціалісти.

Зазначимо, що на понятті “динамічна безпека” основане навчання працівників пенітенціарної сфери у Королівстві Швеції. Українська делегація ДКВС, перебуваючи у 2006 році в зарубіжному відрядженні, переконалась у цьому. У Шведському навчальному центрі м. Норчопінга, подібному до Білоцерківського училища професійної підготовки працівників кримінально-виконавчої служби (далі ППП КВС), навчання певною мірою відрізняється від вітчизняної професійної підготовки. Якщо ми починаємо орієнтуватись на

Гнучкість управління самостійною роботою студентів є методичною проблемою організації цієї діяльності, що залежить від викладача, програми, змісту навчального матеріалу.

Як відзначають дослідники цієї проблеми, у студентів повинна бути сформована цілісна система уявлень про свої здібності та вміння їх використовувати. Студенту потрібно зрозуміти не тільки запропоновані викладачем цілі, а й формувати їх самому. Він повинен уміти моделювати власну діяльність, тобто створювати умови, сприятливі для досягнення мети, використовувати власний досвід під час набуття знань [4, 25].

Як показують результати досліджень, студенти не повністю готові до здійснення самостійної роботи. У них не вироблені вміння правильно організовувати самостійну роботу, розподіляти свій час. Навіть за деяких вмінь самостійно працювати у них повільний темп сприйняття навчального матеріалу на слух, читання і конспектування навчальних текстів.

У самостійній роботі досить важливою є її організація (планування, управління, контроль). Випробуваною формою організації є складання графіка усіх видів навчальних робіт. У графіку зазначається термін виконання усіх видів робіт, обсяг часу, відведеного на самостійну роботу, тематика занять, література.

Зазначимо, що завдання для самостійної роботи слід диференціювати з урахуванням ступеня сформованості у студентів пізнавальної діяльності, активності і самостійності. Поєднання різних способів побудови завдань значно активізує позицію студентів. Адже студенти мають думати, вирішувати, робити висновки, аналізувати, бачити суперечності, знаходити вихід із ситуації.

Розвиток та професійне становлення майбутніх фахівців визначається раціональною організацією самостійної роботи, в основі якої – залучення кожного студента до виконання завдань професійної спрямованості, чергування постійних і тимчасових завдань, групових, індивідуальних і колективних. Диференційований підхід до процесу розподілу завдань, поступовий перехід у міру набуття студентами досвіду самостійної роботи з виконання спочатку нескладних завдань, а згодом більш складних забезпечує високі навчальні результати.

Таким чином, самостійна навчальна робота передбачає стимулювання пізнавальної активності студентів і спрямована на постійну видозміну традиційних занять, на яких студентам “дають інформацію”, і їх заміщення тими, які змушують студента самого шукати джерела необхідної інформації, самому їх аналізувати і самому ж приймати рішення в межах поки що навчальних завдань, які висуваються. Самостійна навчальна робота має великі перспективи як засіб формування навичок самоосвіти та самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 23.02.2006 р. – № 2/1–4.“Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави” // Освіта України. – 2005. – № 4. – С. 3–7.
2. Архипова С.Р. Самостійна робота студентів як фактор розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів // Соціальна педагогіка. – 2005. – № 3. – С. 90–95.
3. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 343 с.

думки, всебічно аналізує вихідні дані завдання та проводить їх оцінку. Студент отримує принципово нові знання, закріплює навички їх самостійного пошуку.

Змістовно-операційний компонент складають завдання творчого характеру: вирішення проблемних питань, підготовка доповідей, рефератів, написання творів, проведення експериментальних досліджень. Результатом виконання такої діяльності виступають нові знання, сформовані навички виконання творчої діяльності. Рефлексивний компонент показує, що студент досяг високого (творчого) рівня самостійної діяльності.

Як відомо, особливість процесу мислення полягає в тому, що він спрямований на вирішення певного завдання. Початковим моментом у процесі мислення є проблемна ситуація, що виникає внаслідок потреби щось зрозуміти. Внаслідок цього визначаються шляхи виходу із суперечливої ситуації. Відбувається певна система дій: аналіз, синтез, порівняння, аналогія, узагальнення тощо. Якщо дії відповідають розкриттю причинно-наслідкових дій суб'єкта – процес мислення завершується формуванням нових уявлень і понять.

Першим етапом пошуку є відтворення наявних знань, фактів, які лежать поруч з новим явищем і під час співставлення з'ясовується їх схожість і відмінність. Проте завдання проблемного характеру будується не тільки на основі наявних знань. Лише поліпшення старого досвіду не може призвести до успіху. Необхідно шукати нові зв'язки, уявлення, які дозволили б добитися правильного рішення.

Пошук вступає в другий етап – накопичення фактів доказу, встановлення нових зв'язків і закономірностей, які дозволяють дати вичерпне пояснення об'єкта, що вивчається, і вирішити суперечність. Важливо, щоб студент сам переконався, що для вирішення даного завдання у нього не вистачає знань і загорівся бажанням отримати їх.

Отже, в процесі самостійного навчання перша спроба вирішити труднощі за допомогою наявного досвіду, хоча сама по собі не приводить до успіху, але важлива як необхідна умова для усвідомлення, що не досить не тільки знань, а й появи бажання поповнити їх. Психологічний стан студента до пошуку створено. Він прагне здобути знання, потрібні для вирішення труднощів які виникли.

Завдання викладача на цьому етапі полягає в тому, щоб студенти мали все необхідне для розширення своїх знань у кожний проміжок навчального часу, отримували кращі результати у самостійній пізнавальній діяльності. На початковій стадії самостійного навчання студенти повинні одержати від викладача вказівки, де вони можуть знайти додаткові відомості, що з чим слід співставити, з якими різними варіантами вони можуть зустрітися під час ознайомлення з новим матеріалом..

Третій етап – це створення системи дій для добору і групування фактів, обгрунтування доказів, виділення принципів і головної ідеї, формування узагальнень і висновків.

Як бачимо, головна ознака самостійної роботи полягає не в тому, що студент навчається без безпосередньої участі викладача, а і тому, що в його діяльності поєднується функція переведення інформації в знання, вміння та функція управління цією діяльністю.

компетентнісне навчання, то вони, на нашу думку, вже практично його реалізували. (Зауважимо, що названі заклади реалізують ідеї неперервної освіти, оскільки займаються первинною (початковою) професійною освітою, перепідготовкою та підвищенням кваліфікації персоналу системи).

По-перше, навчання у Швеції максимально наближене до практики, зміст навчання більш орієнтований на розв'язання функціональних професійних проблем, а не на вивчення теоретичних, фундаментальних наукових положень психології, педагогіки, юриспруденції, кримінології тощо.

По-друге, слухач, відразу прийшовши на навчання, отримує практичне завдання (вибирає проблему, або, як у нас прийнято називати, проект). Це певна життєва ситуація засудженого, пов'язана із порушенням закону, і завдання слухача визначити, як правильно, оптимально організувати із ним роботу. Упродовж всього курсу навчання він розв'язує дану проблему і описує її.

Розглянемо структуру і підходи професійної підготовки персоналу Служби тюрем і пробації Швеції. Первинна підготовка і підвищення кваліфікації (раз у 5 років) здійснюється чотирма регіональними навчальними центрами у містах Стокгольмі, Норчопінгу, Мальме, Гетеборзі, якими керує Центр управління підготовки кадрів.

Як правило, на роботу, залежно від посади, приймаються особи, які мають гімназійну, середню або вищу освіту. Сьогодні висувається умова приймати на роботу людей з вищою освітою гуманітарного профілю, а саме: фахівців, здатних формувати соціально-значущі навички. Проте реально лише до 50% співробітників мають вищу освіту.

При прийомі на роботу кандидати проходять психодіагностичне обстеження у спецзакладах (військових), де закуповуються послуги на дане обстеження.

Первинна підготовка співробітників здійснюється в чотири етапи: **1 етап** – вступ на робочому місці (6 – 18 тижнів ознайомлення і робота на посаді); **2 етап** – вступний курс відомчої підготовки (навчання у регіональному навчальному центрі упродовж 3-х тижнів); **3 етап** – практика/стажування на посаді за місцем роботи (до 6 місяців, якщо не має вищої освіти, то вчиться в університеті, з яким заключено договір про співробітництво); **4 етап** – загальний курс для всіх слухачів з питань діяльності Служби тюрем і пробації (триває 14 тижнів).

Викладачі навчального центру не дають слухачам готових знань, вони лише керують процесом навчання і вчать здобувати знання самостійно, формулюють питання, завдання, проблеми і дають можливість доступу до різноманітної бібліотечної літератури та інформації в мережі Інтернет, проводять консультації. За слухачем, який проходить первинну підготовку, закріплюється викладач-наставник, який пройшов спеціальну підготовку для виконання ролі наставника. Методика викладання має назву "Вирішення проблем на практиці" (PBL), за якою працюють з 1995 – 1996 року. За даною методикою розв'язання певної реальної проблеми (задачі чи ситуації) здійснюється у 6 етапів: 1) постановка проблеми; 2) розгляд; 3) систематизація; 4) формулювання рішення; 5) інвентаризація; 6) обробка і обговорення результату. Групи слухачів поділяються на підгрупи по 7-8 чоловік і організовується розв'язання проблемних практичних ситуацій або відпрацювання навичок виконання функціональних обов'язків. Групи розробляють рішення, а викладач лише керує і допомагає, але він повинен домогтись засвоєння ними певної бази знань і оволодіння практичним досвідом. Кожна підгрупа має свою аудиторію, необхідну літературу, роздатковий матеріал.

Також широко застосовуються практичні заняття з використанням рольових ігор та розв'язання ситуативних вправ з проведенням на 2-х навчальних полігонах. Запрошується артист для виконання ролі правопорушника чи відвідувача установи, а слухачі повинні виконати певні професійні дії, наприклад: вивести і завести особу в установу чи на іншу дільницю... Дії слухачів записуються на відеокамеру, а потім спільно обговорюються і аналізуються.

Даний метод і технологія навчання шведських колег є дієвим і високоефективним інструментом для підготовки і неперервного навчання кваліфікованих професіоналів кримінально-виконавчої служби. На нашу думку, метод розв'язання конкретних проблемних ситуацій потрібно розглядати як один із багатьох можливих інтерактивних навчальних методів і використовувати у комбінації з ними. Головна ж перевага навчання за цим методом – його вплив на розвиток у слухачів здатності до самовдосконалення, і ця здатність мотивуватиме майбутніх фахівців до випереджаючого безупинного самонавчання, яке є передумовою професіоналізму.

Отже, ще раз наголошуємо, що суттєвою відмінністю у організації як самої практичної діяльності працівників пенітенціарної сфери, так і організації їх безперервної професійної підготовки є підхід у роботі та навчанні, а саме підхід, ґрунтований на понятті "динамічна безпека".

Тому колективи відомчих навчальних закладів ДКВС ставлять перед собою завдання удосконалити безперервну професійну підготовку співробітників, впровадити нові моделі і підходи у навчанні та практичній діяльності установ системи, розпочавши відповідну наукову роботу з питання формування професійної компетентності працівників.

Серед проблем сучасної професійної підготовки співробітників системи виділяється питання взаємовідносин між персоналом установ виконання покарань та засудженими. Необхідно наголосити на деяких статистичних даних (див. табл. 1.1), отриманих в результаті анкетування 87470 засуджених/ув'язнених і 15293 співробітників, всіх без винятку установ виконання покарань (далі УВП) України, проведеного працівниками Білоцерківського училища у серпні-вересні 2005 року.

Таблиця 1.1

Показник, що вивчався	Думка засуджених	Думка персоналу
Оцінка потенційної можливості засуджених до виправлення в умовах установ виконання покарань	„так, виправлення можливе"	
	72%-84%	14%-46%
	„ні, виправлення не можливе"	
	5,1%-14,9%	21,6%-43,7%
Оцінка ставлення засуджених/ув'язнених до адміністрації	позитивна	
	12,7%-38,4%	8,5%-33,9%
	негативна	
	4,9%-24,5%	17,3%-39,7%

Порівнявши отримані результати анкетування (див. табл. 1.1 пн.1), стає очевидною діаметрально протилежна відмінність у поглядах працівників і засуджених. Про які хороші взаємовідносини може йти мова, коли в значної частини співробітників УВП чітко сформована установка на неможливість виправлення засуджених в умовах УВП, що свідчить про невпевненість у позитивних результатах реалізації власних завдань.

Продуктивність самостійної роботи виражається в саморозвитку, самореалізації творчого потенціалу майбутнього фахівця.

До об'єктивних факторів, які сприяють розвитку навичок самостійної роботи, спонукають студентів приділяти їй значну увагу, можна віднести:

· конкуренцію за краще місце при виборі місця роботи після закінчення ВНЗ;

· імідж професії й самого навчального закладу;

· рівень організації самостійної роботи.

До суб'єктивних факторів, що сприяють активізації самостійної навчальної діяльності відносять:

· потребу в самовдосконаленні, поглибленні знань;

· задоволеність обраною спеціальністю, навчальним закладом;

· позитивну мотивацію до оволодіння обраною професією.

Говорячи про організацію самостійної навчальної діяльності, необхідно зазначити, що загальним для всіх видів самостійної роботи має бути орієнтація на кінцевий результат, забезпечення максимального рівня знань, опанування вмінь та навичок з конкретної дисципліни, розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця. Саме на результативність повинні бути орієнтовані види, зміст і організація самостійної навчальної роботи студентів. У кожному конкретному випадку вирішення цих завдань покладено на викладача, який відображає їх у навчальній програмі з дисципліни у методичних вказівках до самостійної роботи.

Самостійна навчальна робота, передусім, має бути усвідомленою, вільно обраною, внутрішньо вмотивованою діяльністю. Вона передбачає виконання студентами низки навчальних дій:

* усвідомлення мети своєї діяльності;
* прийняття навчального завдання;
* надання йому особистісного смислу;
* розподіл навчальних дій у часі;
* самоконтроль під час їх виконання [5, 24].

Для успішного виконання самостійної діяльності студент повинен уміти:

* конкретизувати завдання;
* вибирати шляхи їх розв'язання, що найбільш відповідають меті;
* планувати свою навчально-дослідницьку діяльність;
* оцінювати отримані результати.

Відповідно до ступеня самостійності у виконанні завдань можна виділити три рівні самостійної навчальної діяльності студентів:

Репродуктивна діяльність, тобто діяльність на відтворення або безпосереднє застосування досліджуваного матеріалу.

Продуктивна діяльність самостійного застосування набутих знань.

Самостійна діяльність щодо перенесення знань у зовсім нові умови та ситуації під час вирішення навчальних завдань [8, 35].

Останній рівень є найвищим у самостійній роботі студентів і вважається однією з форм самоосвіти. Саме на цьому рівні самостійної роботи мотиваційно-цільовий компонент повністю реалізується студентом, який ставить перед собою мету діяльності. Для її досягнення він вибирає навчальне завдання, виконуючи яке, вчиться розкривати нові сторони явищ, об'єктів, подій, висловлювати власні

Самостійна навчальна діяльність повинна розглядатися як вища форма навчальної діяльності, що за своєю суттю є формою самоосвіти.

Самоосвіту студента ми розглядаємо як керовану самим студентом систематичну діяльність, спрямовану на вдосконалення своєї освіти. Самоосвіта спостерігається тоді, коли студент не обмежується змістом заняття чи завданням викладача, а продовжує працювати самостійно. Тобто, для самостійної діяльності студент сам визначає її мету, предмет і засоби, відповідні способи виконання дій і встановлює послідовність їх застосування.

Під самостійною роботою розуміють різні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних і позааудиторних заняттях чи вдома без безпосередньої участі викладача.

Тобто, самостійна навчальна робота – це організована самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів діяльність, що здійснюється ним і більш зручний, раціональний з його точки зору час на основі позааудиторного опосередкованого системного управління цією діяльністю викладачем [2, 93].

Самостійна робота є основою майбутньої самоосвіти спеціаліста, тому необхідно формувати у студентів високу мотивацію до самостійних занять та організовувати відповідну діяльність. Для цього потрібно, щоб викладач цілеспрямовано акцентував увагу студентів на значущості самостійної роботи серед інших форм навчання, а також виділяв достатню кількість часу на самостійну роботу як складову навчального процесу.

Поняття самостійної роботи в сучасній теорії навчання обов'язково співвідноситься з організуючою роллю викладача. Тому викладач має створити умови для спонукання студентів до самостійної роботи, такий режим самостійної діяльності, який би дав змогу реалізувати головну мету – розвиток особистості студента, його творчого потенціалу. Найбільшої актуальності набуває така організація самостійної роботи, за якої кожен студент працював би на повну силу своїх можливостей.

Важливість самостійних занять полягає не тільки в тому, що в межах аудиторних занять не можна дати і засвоїти повною мірою весь обсяг знань, що постійно збільшуються та змінюються, але на це є й інші причини.

По-перше, будь-яка робота включає елемент самостійності в тому розумінні, що засвоює людина навчальний матеріал завжди сама. По-друге, самостійна робота зі зрозумілих причин передбачає більшу різноманітність діяльності тих, хто навчається, а отже забезпечує найбільш ефективний рівень засвоєння. По-третє, лише самостійна робота дає знання і переконання, хоча початок тут може бути покладено іншими заняттями.

Ефективне формування досвіду самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах можливе лише за умов:

· забезпечення оптимального поєднання аудиторної та поза- аудиторної роботи;

· застосування новітніх технологій організації самостійно пізнавальної діяльності студентів;

· урахування специфіки навчальних дисциплін, що вивчаються;

· стимулювання самостійної роботи.

У цьому переконують виявлені факти поганого поводження із засудженими, викладені у Доповіді Уряду України, підготовлені *Європейським Комітетом по запобіганню тортурам та нелюдському або такому, що принижує гідність поводженню чи покаранню* (далі ЄКПТ) за наслідками візиту до України з 9 по 21 жовтня 2005 року, прийнятої на 59 засіданні ЄКПТ від 6 – 10 березня 2006 року.

Таку практику роботи потрібно змінювати. Починати слід з удосконалення вже існуючих та створення нових навчальних програм. Ці програми повинні передбачати передачу такої системи знань, таких умінь і навичок, які б вплинули на формування у слухача нових інтегрованих особистісних якостей, тобто компетентностей. Слід пам'ятати, що працівник ДКВС функціонує у сфері "людина–людина" і тому повинен бути здатним успішно діяти в системі міжособистісних відносин. А успіх значною мірою залежатиме від наявності широкого спектра особистісно-мотиваційних, соціально-духовних, психолого-педагогічних, рефлексивних та ін. компетенцій.

Найсучаснішим підходом у професійній підготовці і практичній діяльності працівників пенітенціарної сфери є саме формування у майбутніх співробітників компетентності, ґрунтованої на розумінні такого поняття, як "динамічна безпека". Поняття "динамічна безпека має чотири складові:

Фізична безпека (стіни, огорожі, решітки...)	**Управляючі правила та інструкції**
Доступність (на місці роботи разом п'ємо чай, граємо, спілкуємось...)	**Взаємовідносини між засудженими і персоналом**

Головна ідея цього підходу – повернення засудженого в суспільство фізично, морально, духовно і інтелектуально здоровою людиною, здатною інтегруватись у ньому. Ми повинні вірити, що людина може стати кращою. Шляхом бесід потрібно виявляти, чому людина вчинила злочин і, відкривши глибинні причини, разом вирішувати її проблему, будувати найсприйнятливіші, оптимальні шляхи виходу з кризи.

Крім того, у європейських навчальних закладах персонал вчать заходам контролю, але при цьому наголошують, що цей контроль потрібно вміти здійснювати максимально опосередковано. Наприклад, працівники спецвідділів з обшуку так треновані проводити обшуки в кімнатах, щоб клієнт не помітив, що був обшук. Або, наприклад, проводиться складна, з психологічної точки зору, вправа: здійснення обшуку дружини із 3-х місячною дитиною, яка прийшла до засудженого на побачення.

Європейські колеги наголошують, що якщо всі чотири пункти спрацюють, то тоді в установі буде хороша атмосфера і ефективність установи, як ресоціалізуючого закладу, буде вищою.

Для нас є важливим трактування поняття "динамічна безпека" спеціалістами із інших країн. Ми враховуємо досвід Швейцарії, США, Великобританії, Німеччини та ін.

Нині викладачі навчальних закладів ДКВС України ставлять перед собою завдання невідкладної переорієнтації у викладанні предметів на принципи динамічної безпеки із розглядом конкретних прикладів і ситуацій вирішення професійних питань на основі застосування вищезазначених принципів, які

відповідають міжнародним нормам і стандартам поводження із засудженими. Однією із пріоритетних ідей у здійснюваному на базі Білоцерківського училища ППП КВС науковому дослідженні з питання формування професійної компетентності молодшого начальницького складу ДКВС України є інтеграція у зміст навчання поняття "динамічної безпеки" як важливої складової професійної компетентності пенітенціарного персоналу України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ключевые факторы с первого взгляда: заключенные исправительных колоний и тюрем в середине 2001г. (NCJ-191702). Статистическое бюро министерства юстиции, США, Министерство юстиции // www.ojp.usdoj.gov/bis.
2. Висновок № 190 (1995) від 26 вересня 1995 року Парламентської Асамблеї Ради Європи за заявкою України на вступ до Ради Європи.
3. Доповідь Уряду України за результатами візиту в Україну з метою запобігання тортурам в Україні. – Донецьк: Донецький меморіал, 2003.
4. Эндрю Койл. Управление тюрьмами в период изменений. – Международный центр тюремных исследований Кингс Колледж, Лондон, 2002. – 112 с.
5. Эндрю Койл. Поход к управлению тюрьмой с позиций прав человека: Пособие для тюремного персонала. – Лондон: Международный центр тюремных исследований. Кингс Колледж, 2002. – 156 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Колективна монографія під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004.

In the article the new approaches connected with the improving of scientific educational process in the professional educational establishments of the Civil Criminal Executive Service are being opening and are based on the experienced analysis of educational and prison systems of the developed European and world countries. The main direction of improving the scientific educational establishments for CCES staff have been determined as competence oriented studying in which contest the new idea of the world prison staff working practice "dynamic safety" in included..

УДК 37 (73)

Костенко Г.Г.
Сумський державний
педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ МЕРЕЖІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКІЛ

У статті розглядаються інноваційні освітні мережі як один із проявів реформаційних процесів у освітній системі США, які є утворенням нового типу об'єднань освітніх систем та слугують ініціатором та стимулятором освітніх перетворень.

Протягом останнього десятиліття серед теоретиків освіти важливого значення набуває питання формування готовності школи до удосконалення, формування її інноваційної культури, тобто участі в діяльності інноваційних освітніх мереж, які є

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А.. Проблемы педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования // Сов. педагогика. – 1976. – № 1. – С.76–84.
2. Алферов Ю.С., Осовский Е. Г. К вопросу о профессиограмме советского учителя // Сов. Педагогика. – 1971. – № 2. – С. 83–90.
3. Бачинська Є. Модель психолого-педагогічної компетентності класного керівника як основа підготовки до виховної роботи в системі підвищення кваліфікації // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С.51–55.
4. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006 – 2010 роки // Урядовий кур'єр. – 2006. – № 142. – С. 12–14.
5. Концепція підвищення кваліфікації педагогічних працівників // Дошкільне виховання. – 2004.– № 7. – С. 10–12.
6. Скрипник М. Професіоналізм педагога: концептуалізація проблеми // Управління освітою. – 2006. –10 травня (№ 130). – С. 1–8.

The traditional and innovation ways train of pedagogical personal in system of post-diploma education is considered.

УДК 378.147'041

Товчигречка Л.В.
Сумський державний
педагогічний університет

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ПРОВІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООСВІТИ

У статті розглядаються основні принципи організації самостійної роботи студентів та роль цієї роботи у формуванні навичок самоосвіти.

На сучасному етапі спостерігається чітка тенденція до збільшення частки самостійної роботи студентів у навчальних планах ВНЗ. У першу чергу це пов'язано з переходом на Європейську систему освіти та поширенням дистанційного навчання. Отже, необхідно переглянути існуючі та створити нові методи організації самостійної навчальної роботи студентів.

Ефективна організація навчання передбачає створення такого навчального середовища, в якому вже в рамках навчання студент набуває навичок самостійної роботи, вчиться орієнтуватись в інформації, що постійно оновлюється, з тим, щоб протягом життя можна було постійно використовувати будь-які можливості для оновлення, поглиблення і збагачення вже одержаних знань відповідно до вимог модернізації.

Вміння самостійно поповнювати свої знання – необхідна риса сучасної людини. Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити сенс та мету роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до питань, що вирішуються, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості.

Мета даної статті – розкрити сутність самостійної навчальної роботи та обґрунтувати її роль у формуванні навичок самоосвіти студентів.

підвищувати кваліфікацію за очною формою навчання, а 54% – за дистанційною. Втім, спостереження показують, що лише четверта частина педагогів володіє комп'ютерними технологіями на рівні, який дозволяє здійснювати навчальний процес у дистанційному режимі. Застосування діагностики допомогло з'ясувати кількісні показники в організації навчання, а саме: майже десять відсотків навчального часу було відведено на опанування слухачами інформаційними технологіями.

Діагностика також дозволила визначити зміст навчання. Було з'ясовано, що 100% педагогів не мають спеціальної науково-теоретичної підготовки в галузі етики. Володіння поняттями та термінологією (наприклад, поняттями "добро", "зло", "совість", "відповідальність", "справедливість" та ін.) обмежується побутовим рівнем або рівнем учнів 5–6-х класів. Тому теоретична частина програми забезпечується науковцями – фахівцями в галузі етики.

У забезпеченні операційної частини викладання беруть участь методисти, які досконало володіють сучасними методиками і технологіями навчання і виховання. Навчально-виховний процес на курсах підвищення кваліфікації учителів етики організовано таким чином, що заняття проводяться в інтерактивній формі.Зміст навчання передбачає оволодіння учителями інноваційними способами організації діяльності школярів, інтерактивними формами роботи: в малих групах, дискусій, рольових ігор, алгоритмами розв'язання складних педагогічних ситуацій, ситуацій морального вибору.

Організація практично орієнтованої складової навчання на курсах підвищення кваліфікації передбачає ознайомлення слухачів із перспективним педагогічним досвідом як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів. При цьому пріорітети, безумовно, віддаються освітнім цінностям, визначеним у базових нормативних документах вітчизняної освіти. Так, одним із найважливіших ціннісних пріорітетів, як зазначено в "Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки" є орієнтація на розвиток духовності підростаючого покоління і самореалізації особистості. Педагогічна практика проводиться у загальноосвітніх навчальних закладах, які мають значний досвід роботи у цьому напрямі. Одним із базових закладів для проведення педагогічної практики є загальноосвітня середня школа № 75. Заклад має десятирічний досвід з формування етичної культури учнів. Цей досвід сформувався на базі впровадження програми російського вченого А. Шемшуріної. Сьогодні заклад працює як за експериментальною, так і прийнятою державною програмою з формування етичної культури. Вчителі одержують практичну допомогу, отримують навички аналізу сучасного уроку етики.

Однією з форм навчання є також організація постійно діючих семінарів, на яких учителі одержують як інформаційну підтримку, так і практичну допомогу. В програмі – виступи науковців, працівників культурно-освітніх установ, методистів, організація ділових ігор із розв'язання проблем.

Протягом року діє інноваційна форма спілкування з педагогами в режимі Інтернет – конференції. Це дозволяє забезпечити оперативний зв'язок зі слухачами.

Таким чином, застосування інноваційних технологій в системі післядипломної освіти учителів етики дозволяє забезпечити сучасний науково-методичний рівень формування етичної культури школярів.

утвореннями нового типу об'єднань освітніх систем. Проблеми створення та розвитку інноваційних мереж є предметом активного вивчення таких американських та вітчизняних теоретиків освіти, як Б. Левін, Ф. Ньюманн, К. Чепмен, М. Фуллан, Д. Хопкінс, М. Рисіна, А. Сбруєва та ін.

Розвиток мереж в освітній сфері інтерпретується дослідниками як явище, пов'язане з ідеєю *спільності* (community) їх учасників, на відміну від *підпорядкування* та *контролю,* характерних для ієрархічного способу організації освітньої системи та ідеї *конкуренції,* запроваджуваної ринковою філософією освітніх реформ. Спільність ідей, намірів, ціннісних орієнтацій перетворюється у мережах на головний принцип організації, що робить її учасників рівними в тій від повідальності, яку вони беруть на себе за розвиток справи, що їх об'єднує [3, 42]. У такому контексті школи стають не ізольованими структурними одиницями вертикальної ієрархії, а «вузлами» єдиної мережі знань.

Зростання мереж зумовлене можливостями знаходження додаткових джерел інформації, професійного розвитку, підвищення ефективності професійної діяльності. Такі потенційні можливості мереж привертають до них увагу реформаторів як лідерів та менеджерів змін в усіх сферах людської діяльності.

Обґрунтовуючи важливість значення названих вище аспектів розвитку інноваційних освітніх мереж, Д. Хопкінс зазначає, що зовнішні політичні ініціативи не є достатніми для удосконалення шкіл та розвитку їх інноваційної культури, необхідно, перш за все, розвинути внутрішні стратегії самої школи. А це, в свою чергу, вимагає створення інфраструктури змін, яка зможе підтримати появу та розвиток новацій у навчальному процесі, які є необхідними для забезпечення успіху учнів [4, 160].

На сьогодні засновники великої кількості інноваційних освітніх мереж США намагаються створити таку інфраструктуру змін у межах своїх інноваційних проектів.

З'ясуємо типологію інноваційних освітніх мереж, головними критеріями для якої можуть слугувати: а) географічний ареал; б) структура; в) цілі діяльності тощо.

За географічним ареалом мають місце: а) місцеві; б) регіональні; в) національні та г) міжнародні освітні мережі. Важливими чинниками, що зумовили активний розвиток *місцевих* інноваційних мереж у США протягом останніх двох десятиліть, стало значне поширення програм автономного шкільного менеджменту та широкого освітнього руху за підвищення ефективності та удосконалення діяльності шкіл. До таких мереж можуть входити дві і більше шкіл, що знаходяться в одному навчальному окрузі. Важливою умовою створення місцевих освітніх мереж дослідники вважають відсутність принципової можливості конкуренції між школами-партнерами, що знаходяться поряд: в умовах конкуренції між ними не буде взаємної довіри, відвертого обговорення проблем і обміну творчими знахідками, співробітництва у професійному розвитку вчителів [5, 55–56].

Більшість американських інноваційних проектів мають міжрегіональне поширення, тобто представлені у ряді або навіть більшості штатів. Усі вони є загальношкільними програми реформ, тобто передбачають здійснення впливу на найбільш значущі аспекти діяльності школи, від яких залежить передусім досягнення якісного навчального результату.

Загальнонаціональний статус мають інноваційні освітні мережі «Школи прискореного розвитку», «Вибір Америки», «ATLAS-громади», «Коаліція важливих шкіл», «Програма розвитку школи» та деякі інші.

У деяких національних мереж можуть з'являтися закордонні філії, і тоді можна говорити про їх міжнародний статус. Прикладом такої мережі є «Успіх для всіх».

За своєю структурою освітні мережі можуть мати як горизонтальний характер, коли об'єднують осіб (учителів, директорів шкіл, освітніх теоретиків та експериментаторів) або організації (школи), що є однорідними за своїми функціями, так і вертикальний, коли об'єднуються функціонально різнорідні особи та організації (університети, школи, місцеві освітні адміністрації, міністерства та департаменти освіти тощо). Абсолютна більшість з названих вище освітніх мереж є вертикальними об'єднаннями, що збільшує їх функціональні можливості, оскільки кожний із суб'єктів має можливості доповнити іншого у спільній справі.

Зазначимо, що головними цілями створення інноваційних освітніх мереж є забезпечення можливостей для постійного обміну ідеями та взаємодії освітніх практиків. З розвитком мереж цілі можуть набувати більш складного характеру, який включає такі основні виміри:

• *політичний.* Об'єднання в мережі дозволяє однодумцям перетворитися на політичну силу, що може лобіювати інноваційні ідеї та програми у певних владних структурах;

• *інформаційний.* Мережі дають можливість швидкого обміну інформацією, що становить інтерес для індивідуального та організаційного розвитку;

• *психологічний.* Новатори, діяльність яких є часто ізольованою, обмеженою рамками одного навчального закладу, отримують можливість обміну ідеями, що приводить до зростання їх творчого потенціалу;

• *методичний.* Інноваційна діяльність потребує набуття нових навичок, які не завжди можна отримати в межах традиційних навчальних програм. Мережі дають новаторам змогу набути необхідних навичок у своїх колег.

Аналіз досліджень науковців англомовних країн з розглядуваної проблеми дозволяє визначити наступні умови ефективної діяльності інноваційних освітніх мереж:

· стабільність та послідовність у ціннісних орієнтаціях та цілях діяльності. Важливим є високий рівень відданості суб'єктів мереж обраним цілям діяльності, відчуття «власності» щодо ідей, втілюваних в інноваційних проектах;

· чітка організаційна структура, в межах якої розроблені цілком зрозумілі механізми та процедури, що дають можливість максимізації способів взаємодії в межах шкіл та між ними. Суб'єктами взаємодії стає вся організація, а не вузьке коло осіб у ній;

· завданнями, які вирішують інноваційні освітні мережі в своїй діяльності, є утворення нового знання, його експериментальна перевірка у педагогічній практиці, аналіз інноваційного досвіду, поширення перевіреного практикою знання та педагогічного досвіду;

· увага до позитивної підтримки результатів інноваційної діяльності вчителів пов'язана з підвищенням якісних та кількісних характеристик навчального процесу і з участю вчителів у нових формах професійного розвитку, запроваджуваних у межах освітніх мереж. Учасники освітніх мереж повинні бути впевненими, що їх зусилля знайдуть підтримку;

– заочна (144 години протягом місяця);

– пролонгована (144 години протягом чотирьох років).

Групи з пролонгованою формою навчання мають статус експериментальних і потребують певної послідовності організації навчання.

Перший рік навчання за новою формою передбачає діагностику рівня професійних знань і умінь, фахову спрямованість, підготовку слухачів до спілкування в дистанційному режимі. Відповідно з 36 годин, відведених на перший рік, 16 годин навчального часу присвячено опанування педагогами навичками роботи в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (робота з комп'ютером).

На другому році слухачі опановують соціально-гуманітарну складову програми у дистанційному режимі (36 годин).

Третій рік навчання передбачає обов'язкове відвідування спецкурсів з удосконалення фахової майстерності (викладачами інституту розроблено більше 100 найменувань), а також семінарських занять (36 годин).

Четвертий рік – це інтеграція діагностико-аналітичного і професійного складників, підведення підсумків навчання, захист проектів і творчих робіт педагогів (36 годин).

Таким чином, підготовка вчителя етики в системі післядипломної освіти не обмежується лише засвоєнням фахових знань, а спрямовує педагога на оволодіння новими технологіями в галузі підвищення професійної майстерності і викладання курсу етики в загальноосвітньому навчальному закладі.

В системі підготовки до формування етичної культури учнів учителі етики відвідують спецкурс "Викладання предмета "Етика" у 5–6-х класах загальноосвітнього навчального закладу (12-річна школа). Формування фахової майстерності педагогів передбачає реалізацію поліфункціональної моделі навчання, а саме:

– науково-теоретична підготовка з етики;

– технологічна підготовка з оволодіння учителями інноваційними методами й технологіями співробітництва з учнями;

– практична підготовка: ознайомлення з перспективним педагогічним досвідом і створення ситуацій практичного застосування одержаних знань і вмінь.

Навчальний процес починається з реалізації діагностико-аналітичної складової, що передбачає проведення анкетування слухачів. Запитання анкети спрямовані як на з'ясування усвідомлення педагогами актуальності проблеми, стану її розв'язання у сучасній науці, організаційним питанням до форм підвищення кваліфікації педагогів.

Проведене дослідження встановило приорітети, яким надають перевагу учителі, навчаючись на факультеті підвищення кваліфікації. Серед чинників, що вплинуть на рівень формування етичної культури учнів, 28% займає зміст освіти, 12% – поліпшення матеріальної бази, 60% учителів віддають перевагу впровадженню нових технологій викладання. При цьому анкетування показало, що 20% педагогів дотримуються традиційного адміністративно-командного стилю спілкування з учнями в процесі здійснення навчання та виховання, 80% – обов'язковою умовою сучасного освітнього процесу вважають демократичний стиль взаємодії. Учителі також не мають одностайної думки щодо форм організації навчання на курсах підвищення кваліфікації: 46% бажають

Відповідно до стратегій сучасної післядипломної освіти визначено оптимальні умови формування професійної компетентності педагога. Насамперед, це такі, як:

– перманентне оволодіння педагогом інформаційного простору, пошук потрібної інформації, яка б забезпечувала потреби педагога в самовдосконаленні та реалізації освітніх завдань;

– створення діалогічного середовища (М. Скрипник називає його комунікативним);

– реалізація потенціалу педагога в конкретних діяльнісних формах.

Організаційна культура післядипломної педагогічної освіти передбачає певну послідовність реалізації змісту освіти: планування, організація підвищення кваліфікації, контроль та корекція результатів навчання.

Особливої уваги потребує друга складова, яка здійснюється на засадах діагностики, диференціації та індивідуалізації. У Харківському обласному науково-методичному інституті безперервної освіти склалася певна структурна схема підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Викладачами на підставі рекомендацій ЦІППО створено програми освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації, які складаються з трьох основних розділів:

1.*Соціально-гуманітарна складова*. Зміст цієї складової передбачає ознайомлення слухачів із найважливішими тенденціями процесу світового і національного розвитку, зокрема: глобалізаційні процеси, євроінтеграція, соціально-економічний розвиток України, культурологічні основи освіти, філософські основи освіти, законодавча база сучасної освіти (закони про освіту, охорону дитинства, охорону праці тощо), психолого-педагогічні основи освіти, педагогічна інноватика, гендерні проблеми в освіті, модернізація освіти, моніторингові дослідження в освіті та ін.. На оволодіння вчителями навичками роботи в галузі інформаційних технологій в програмі відводиться від чотирьох до шістнадцяти годин в залежності від початкового рівня слухачів.

2.*Професійна складова* передбачає розгляд теоретичних проблем фахової освіти на сучасному рівні розвитку науки, проблем, пов'язаних із досягненнями сучасної науки в галузі побудови сучасного уроку, питань викладання визначеного предмета на новій технологічній основі. Відповідно до практичної орієнтації курсів професійна складова містить від шести до дванадцяти годин педагогічної практики (в залежності від статусу групи), на якій слухачі мають змогу познайомитися з перспективним педагогічним досвідом.

3.*Діагностико-аналітична* складова передбачає визначення рівня підготовки та освітніх потреб слухачів тієї чи іншої групи, а також дозволяє встановити рівень результативності в галузі підвищення кваліфікації. З цією метою проводиться педагогічна діагностика, здійснюється анкетування слухачів, впроваджуються такі форми, як педагогічні конференції, захист творчих робіт тощо.

Враховуючи потреби і рівень професійної підготовки педагогічних працівників, навчально-методичний заклад на засадах диференціації надає різні освітні послуги. Зазначені умови впливають на спрямованість змісту і статус груп слухачів. Так, у практиці нашого навчального закладу склалися такі форми організації навчального процесу:

– очно-заочна (72 і 72 години відповідно протягом місяця);

– очно-дистанційна (36 і 108 годин протягом трьох місяців);

· наявність адекватних ресурсів, у тому числі фінансових, часових, людських, інформаційних, інтелектуальних. Важливим є як загальний обсяг ресурсів, так і здатність до їх доцільного і гнучкого застосування.

Розглянемо деякі інноваційні проекти США з погляду їх змістового наповнення.

Проект «Вибір Америки» охоплює більше 600 шкіл. Метою даного проекту є надання можливості всім учням досягти освітніх результатів міжнародного рівня якості. Головними рисами проекту є запровадження стандартів змісту освіти та оцінки знань, планування розвитку школи на основі актуальних навчальних результатів учнів, зосередження уваги на розвитку грамотності учнів на ранніх етапах навчання.

До особливостей навчального процесу можна віднести викладання, що спрямоване на досягнення всіма учнями високих стандартів якості; систематичне оцінювання результатів діяльності учнів відповідно до запроваджених стандартів; систематичне консультування відстаючих учнів; створення міждисциплінарних команд учителів тощо.

Характерним для даного проекту є значно більш активна, ніж у звичайних школах, система професійного розвитку вчителів. Мережа є своєрідним «мозковим центром»: тут розробляються технології більш ефективної підготовки фахівців, організації партнерства школи з місцевою громадою та батьками учнів.

Освітня мережа «Проект розвитку дитини» (Child Development Project) охоплює 165 шкіл. Мета проекту – допомогти школам перетворитися на «турботливі навчальні громади», що сприяють інтелектуальному, соціальному та моральному розвитку учнів.

«Проект розвитку дитини» запроваджує навчальну програму, що передбачає залучення батьків до роботи в школі, сприяння розвитку взаємодії вчителів, спільне планування навчального процесу та аналіз результатів діяльності, формування загальношкільної громади через організацію різноманітних форм позанавчальної діяльності. Таким чином, вплив на навчальний процес у школі здійснюється через зміни в організації навчального процесу, шкільному менеджменті та методах навчання [1, 134].

Одним із найпотужніших проектів у США є школи прискореного розвитку (Accelerated Schools), що має на меті сформувати спільне для усієї шкільної громади бачення перспектив удосконалення навчального процесу та підвищити якість викладання для всіх учнів. Програмою даних шкіл передбачено інтеграцію навчального плану, навчальної та організаційної діяльності. Прискорена програма зосереджує увагу на розвитку аналітичних умінь учнів, навичок їх активного навчання через індивідуальну роботу учнів і роботу інструкторів.

Методика активного навчання дає учням змогу ставити і вирішувати навчальні проблеми та експериментувати. Самі учні виступають в ролі вчителів і помічників для своїх товаришів по навчанню через тьюторство та кооперативне навчання. Отже, школи, діяльність яких аналізується, ставляться до учнів не як до об'єкта навчання, а як до суб'єктів їх власного навчання.

Метою проекту Центру ефективних шкіл (Center for Effective Schools) є підвищення навчальних результатів усіх школярів шляхом ширшого залучення вчителів та всіх зацікавлених сторін до вирішення проблем удосконалення навчального процесу, а також розширення лідерських функцій учителів [1, 134–135; 2, 444–445].

Проектом «Спільнота для навчання» (Community for Learning) передбачається досягнення учнями академічного та життєвого успіху шляхом встановлення взаємозв'язків між школою та громадою. З цією метою запроваджується спільна робота вчителів з певних галузей знань, викладання в командах, організація індивідуальних занять та робота з малими групами учнів зі спеціальними навчальними потребами.

Метою проекту «Програма розвитку школи» (School Development Program), що об'єднує понад 800 шкіл, є мобілізація участі громади та всіх зацікавлених сторін у вирішенні завдань цілісного розвитку учнів для досягнення ними академічного успіху [2, 445–456].

Таким чином, аналіз змістового наповнення та цілей різних інноваційних освітніх мереж, що існують у США, дає змогу поділити їх умовно на дві групи:

1) проекти, що значну увагу зосереджують на розвиткові педагогічного персоналу та організаційних основах діяльності школи, що забезпечує задоволення вчителів від своєї праці, вмотивовує їх до постійного навчання, самовдосконалення, інноваційної діяльності, співробітництва. Таким чином, у школах, які об'єднані в ці мережі, змінюються стосунки між адміністрацією школи та вчителями, між самими вчителями, а також між вчителями та учнями;

2) проекти, що значну увагу приділяють переосмисленню школою значення, яке має для розвитку учнів її партнерство з батьками, місцевою громадою, освітньою адміністрацією навчального округу, бізнесовими структурами тощо. З одного боку, це вносить зміни в стосунки між батьками, місцевою громадою та школою, а з другого боку включення школи як незалежної шкільної громади до мережі інших громад дає змогу школі більшою мірою задовольнити потреби учнів, а також врахувати у своїй діяльності потреби освітнього ринку.

Отже, складовою діяльності інноваційних освітніх мереж США є зміна як педагогічної, так і організаційної культури школи та розвиток її інноваційної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рисіна М.Ю. Інноваційні освітні мережі США: змістові характеристики // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина перша. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2006. – С. 133–138.
2. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XX ст.): Монографія. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.
3. Chapman J. Schooling for tomorrow: Networks of Learning // Networks of innovation. – Paris: OECD Publications, 2003. – P. 41–48.
4. Hopkins D. Understanding networks for innovation in polisy and practice // Networks of innovation. – Paris: OECD Publications, 2003. – P. 153–164.
5. Sliwka A. Networks for educational innovation: A comparative analysis // Networks of innovation. – Paris: OECD Publications, 2003. – P. 49–64.

The article depicts on innovational educational nets as one of aspects of educational reform in USA, which are new communities of educational systems; they are initiators and providers of educational restruction.

Системні дослідження В. Маслової, В. Семиченко, М. Скрипник та ін.. з розробки теоретичних конструктів та моделей професійної компетентності педагога дозволяють узагальнити висновки щодо визначення сутності та структури професіоналізму учителя. Під професіоналізмом педагога розуміється " система ціннісно-цільових когнітивних домінант, що виявляється в креативній модифікації освітнього простору" [6]. М. Скрипник передбачає реалізацію системи через інтеграцію низки підсистем. Зокрема, *онтологічна* підсистема досліджень професіоналізму дозволяє осмислити буття особистості педагога в соціальному та освітньому середовищі, вивчати взаємодію цих систем з метою розвитку професіоналізму вчителя; *гносеологічна* складова спрямована на визначення предметного поля дослідження професіоналізму педагога у різних сферах наукової діяльності. Найприорітетнішою для розвитку професіоналізму вчителя ми вважаємо *аксіологічну* складову, що включає дослідження духовно-ціннісних аспектів особистісного виміру професіоналізму, цілепокладання, приорітетних цінностей, норм і смислів особистості педагога. Це актуалізує реалізацію культуротворчої, менталеформуючої та смислоутворюючої функцій освіти, які полягають в усвідомленні людиною головного смислу життя – самореалізації. З огляду на вищезазначене не менш важливою також є *праксеологічна* складова, яка аналізує методичні аспекти професіоналізму як соціальнокультурного феномена. На перший план виходить змістовий і операційний рівень праці, перспективи професійного розвитку.

Визначення найважливіших підсистем структури професійного розвитку педагога дозволяє створити креативну модель післядипломної освіти. Створення єдиного європейського і світового освітнього простору передбачає визначення спільних ціннісних орієнтацій, вироблення єдиних стандартів освіти і впровадження нових технологій в процесі оволодіння учнями нового змісту освіти. Ми погоджуємося із М. Скрипник, яка відмічає, що інтегративність сучасної культури потребує конвергентності (синхронізації) мислення і дій учителя, діалогічності, навичок ефективної комунікації, співпраці, духовного багатства особистості педагога. Світовий досвід багатьох зарубіжних корпорацій у підвищенні кваліфікації працівників свідчить про 0те, що першочергова увага приділяється соціально-культурній складовій змісту післядипломної освіти. Зокрема, на курсах підвищення кваліфікації робітники вивчають класичну музику відомих композиторів, живопис, драматургію тощо.

Осмислення концептуальних засад здійснення післядипломної педагогічної освіти дозволяє визначити стратегічні орієнтири і тактичні підходи до реалізації головних стратегій. На сучасному етапі розвитку головними завданнями підвищення кваліфікації педагогічних працівників вважаються:

– надання допомоги засвоєнні досягнень психолого-педагогічної науки, систематизація, творче переосмислення цих досягнень, їх адаптація до вимог державного стандарту в сучасних умовах;

– усвідомлення учителями своєї ролі в освітньому процесі, підвищення професійного рівня педагогів відповідно до стратегічних завдань, визначених філософією освіти в Україні;

– спрямування педагогічних працівників на самоосвітню діяльність.

Післядипломна педагогічна освіта має здійснюватись на основі дотримання принципів демократизації, гуманізації, науковості, наступності, співробітництва, індивідуалізації, диференціації, неперервності освіти тощо.

ресурсом розвитку країни стають знання та уміння їх використати у конкурентній діяльності у будь-якій сфері суспільного життя. Існуюча модель освіти не повністю відповідає сучасним вимогам. Результатом рефлексії на вищому рівні стало створення "Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки". Метою програми є підвищення якості освіти і виховання, інноваційний розвиток, інтеграція в європейський та світовий освітній простір [4].

Післядипломна педагогічна освіта є важливим чинником підготовки педагогів до нових реалій життя. Аналіз існуючої практики свідчить про те, що освітня діяльність у системі післядипломної освіти будувалась на принципі використання готових рецептів, недостатності застосування інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу.

Соціально-економічні й суспільно-політичні зміни, які відбулися в Україні, модернізація системи освіти з переходом на новий зміст і структуру навчання висувають нові вимоги до рівня знань і умінь педагогів. Якісна підготовка вчителів, безперервне підвищення рівня професійної компетентності – запорука успішного вирішення освітніх завдань на практиці. Головним завданням післядипломної освіти є підготовка вчителів до:

- усвідомлення нових освітніх приорітетів;
- усвідомлення ролі учителя в реалізації нових завдань освіти;
- оволодіння уміннями пошуку знань і способами їх здобуття в умовах компетентнісного підходу;
- оволодіння навичками інноваційної педагогічної діяльності та способами педагогічної підтримки учнів-вихованців в умовах демократизації освіти;
- взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу щодо особистісного духовного та діяльнісного розвитку.

Спостереження та аналіз дійсності свідчать про недостатній морально-духовний рівень підростаючого покоління Це відзначають 98% учителів і 76% батьків. Отже, сьогодні стає зрозуміло, що увага до морально-духовної складової освіти й підвищення кваліфікації учителів етики – важливе педагогічне завдання. На шляху підготовки вчителів до етичної освіти школярів натрапляємо на кілька, на наш погляд, недостатньо визначених проблем, а саме:

1. Викладання курсів етики в загальноосвітніх навчальних закладах учителями, які не мають спеціальної фахової підготовки.

2. Уведення курсів етики лише в 5–6-х класах. загальноосвітніх навчальних закладів.

3. Відсутність спеціально розробленої методики підготовки учителів до викладання курсів етики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Метою даної статті є визначення науково-теоретичних та практичних засад підготовки вчителів етики до формування етичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів у сучасних умовах засобами післядипломної педагогічної освіти.

Узагальнивши висновки науковців О. Абдуліної, Ю. Алферова, Є. Бачинської та ін. щодо розуміння феномену психолого-педагогічної компетентності учителя, ми розглядаємо психолого-педагогічну компетентність учителя етики як систему спеціальних знань і вмінь, оволодіння якими сприятиме забезпечення педагогом високого результату в навчально-виховній діяльності з формування етичної культури учнів [1; 2; 3].

УДК 37.014.12:316.324.8

Кочубей В.І.
Сумський державний педагогічний університет

НАВЧАННЯ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядається проблема навчання впродовж життя як засіб формування особистості і як механізм розвитку інформаційного суспільства.

Друга половина XX століття знаменувалась різким прискоренням технічного прогресу, швидким скороченням часу між появою наукових ідей і початком їх використання у масовому виробництві. Останнє ж десятиліття взагалі характеризується виникненням принципово нової ситуації, що докорінно змінила світ і вплинула на розвиток інноваційної політики і технології в економіці, техніці, науці, освіті. Інформаційна епоха змінила не тільки характер процесів розвитку в економічних системах, а й в системі освіти, для якої потрібен і відповідний інстументарій.

Саме у кінці XX – на поч. XXI ст. людство стало свідком інтелектуальної революції, що спричинила явище, яке сучасні вчені називають "постіндустріальне суспільство" [2; 5], "інформаційне суспільство" [6; 7], "суспільство знань" [10, 34 – 48]. Ці соціальні зрушення стали особливо відчутні на європейському континенті, оскільки вони тісно пов'язані з глобалізаційними процесами у світі та високим рівнем конкуренції між розвинутими країнами, боротьбою за людський інтелект, інноваційні технології тощо.

Вступ суспільства в стадію інформаційного розвитку докорінно змінює "саму онотологію сучасного суспільства" [1, 461], створює передумови для переосмислення соціальної картини світу з позиції інформаційного суспільства, побудованого на масовій комунікації. Такий стан суспільства характеризується як кризовий, що спричинений великим обсягом інформації та її ускладненням. Це породжує певну фрагментарність сприйняття світу та пов'язану з нею кризу самовизначеності як особистості, та к і соціальних груп, внутрішньосоціальну напруженість у відношеннях людина-природа, культури природознавчої та культури гуманітарної. Це стосується й освіти як фахової, так і освіти взагалі.

У даній статті мається на меті показати, що навчання упродовж життя є засобом саморозвитку особистості й одночасно одним з важливих інструментів розвитку інфомаційного суспільства, коли складається нова орієнтація не лише на науку, а на широкий світ культури, формується «людина культури». За таких умов цінність суб'єкта визначається не тільки певною сумою знань, навиків, здібностей в освоєнні навколишнього світу, а й сенсом її життя.

Це обумовило на початку XXI століття необхідність розробки нових стратегій освіти [14, 338–342]. Цілісність знання як пріоритет новітніх освітніх підходів повинен розв'язати проблему соціальної адаптації людини, гармонізації їх стосунків з навколишнім середовищем, вивести людину зі стану як внутрішньої конфліктності, так і конфлікту з соціумом, отже, "нам конче потрібна революція в навчанні (упродовж життя), яка б ішла паралельно до інформаційної революції, щоб усі могли користати з плодів потенційного добробуту" [4, 17].

Проаналізуємо процес становленя поняття "навчання впродовж життя" [16; 17; 18] як механізм розвитку інформаційного суспільства. Існування такої проблеми вперше виявило ЮНЕСКО, увівши в 1972 році поняття "навчання упродовж життя" як розуміння розвитку особистості в умовах глобальної перспективи, яке ґрунтується на таких засадах:

- потреби і права людей на навчання упродовж життя;
- формування комплексного підходу до формального (у межах навчального закладу) і неформального (поза межами навчального закладу) навчання;
- адекватне фінансування цих видів навчання;
- залучення до навчання всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими;
- пошук шляхів демократизації доступу до навчання.

У 1973 році Організація Економічної Співпраці та Розвитку (ОЕСР) у своєму звіті "Періодична освіта: Стратегії навчання впродовж життя" привернула увагу європейської спільноти до кризи у системах освіти в умовах глобалізації економіки і зростання конкуренції між провідними державами світу.

Ці процеси з новою силою заявили про себе в дев'яності роки в контексті власне економічної кризи і зростання безробіття. У системах освіти у цей час відбулися зрушення від розуміння "освіти як викладання" до розуміння її як "навчання", де головною стає особистість учня, того, хто навчається. У 1995 році Європейська Комісія (ЄК) опублікувала офіційний документ "Викладання і навчання: На шляху до суспільства, що навчається" [18].

У 1996 році, на засіданні ОЕСР, в якому брали участь міністри освіти, були зроблені висновки про те, що з початку XXI сторіччя навчання впродовж життя має бути необхідним для всіх і доступним для всіх. Тобто суспільство мало усвідомити необхідність навчання впродовж життя як розрив з традиційними підходами до освіти і навчання. Водночас надбання основних навичок має стати ключовим моментом, сприяти прагненню людей до навчання, допомагати їм розвивати свій шлях в освіті і суспільстві.

Було визначено п'ять основних особливостей стратегії навчання впродовж життя:

- визнання неформального і неофіційного (спонтанного) компонентів навчання;
- розвиток основних навичок для всієї молоді і дорослого населення у прагненні до навчання;
- охоплення навчанням протягом усього життя дітей дошкільного віку і дорослого населення;
- стимулювання залучення державних і приватних ресурсів;
- залучення і координиція діяльності для реалізації цього процесу різних інстанцій.

Отже, "навчання впродовж життя" стало ключовим елементом у визначенні Європейським Союзом стратегій щодо формування самого конкурентоспроможного і динамічного в світі суспільства, що базується на знаннях. Ці стратегії отримали назву Лісабонських, оскільки вони розглядалися і дістали схвалення на Лісабонському засіданні Ради Міністрів ЄС в березні 2000 р., а в жовтні 2000 року Європейська Комісія опублікувала меморандум, у якому було сформульовано шість пріоритетів розвитку навчання впродовж життя [18]:

1) базові знання та навички;

компетентності вчителя як іманентної форми його професіоналізму; 2) наявність такої форми вимагає теоретико-методичної рефлексії і розроблення спеціального проблемного поля в акмеологічних та андрагогічних дослідженнях, яке може бути визначене як педагогічна діалогіка; 3) підвалиною педагогічної діалогіки є специфічна дискурсивна стратегія суб'єктів педагогічного процесу, що дозволяє вчителю виступати носієм органіки української мови, бути мовним експертом й порадником та водночас, пізнаючи способи пізнання світу іншого мовця, синтезувати його, розвивати власну мовну та мовленнєву картину; 4) педагогічна діалогіка передбачає проектування відповідних технологій розвитку україномовної компетентності вчителя в умовах післядипломної освіти, де опосередковується взаємодія мовців, а також певна типологія технологічних прийомів; 5) рефлексія сутності україномовної компетентності вчителя, її діагностика може стати основою планування, організації методичної роботи на рівнях: шкільний – районний – обласний.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2002.
2. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну. – М., 2000.
3. Кашкин С.Ю.(ред.) Право Европейского Союза. – М.: Юрист, 2004. – С. 96.
4. Лапин М.И. Антропологические основания, социологические измерения посоциентальный поход: методологические основания, социологические измерения D • Вопросы философии. – 2005. – № 2. – С. 3 – 10.
5. Лапин М.И. Проблема формирования современного социентального порядка в России D • Вопросы философии. – 2006. – № 11. – С. 3 – 14.
6. Скрипник М.І. Технології розвитку україномовної компетентності вчителів у системі післядипломної освіти D D† Управління освітою. – 2006. – число 5 (125). – Вкладка 2.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1974.
8. Юдин Б.Г. Наука и жизнь в контексте современных технологий // Человек. – 2005. – № 6. – С. 5 – 25.

In the article the author in order the methodological base of competency. Their connection with the stable characteristics of a personality calling forth formation of different modes of the professional situation is substantiated in the article.

УДК 658.386; 378.6

Слесик К.М.
Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються шляхи підготовки вчителя до формування етичної культури учнів у системі післядипломної освіти.

Перехід більшості світових держав до конкурентної моделі розвитку вимагає нових підходів до організації освітніх процесів. У всьому світі головним

Проектування технологій розвитку україномовної компетентності вчителів

Детальний аналіз основних дефініцій – «технологія навчання», «проектування» – здійснено автором [6]. Студіювання понять дозволило визначити, що проектування технологій розвитку україномовної компетентності – це індивідуальна діяльність викладача системи післядипломної освіти, спрямована на розробку цілісного педагогічного процесу (мета і завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби навчання, діагностичні процедури), цільова орієнтація якого – розвиток мовної, комунікативної, апперцептивної, інтерактивної компетенцій учителя.

Концептуально визначаємо, що проектування технологій розвитку україномовної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти потребує:

· орієнтації не на інформативність і схоластичність навчання, що не задовольняє практиків, а формування професійної комунікативно-апперцептивної поведінки вчителя;

· реалізації освітньо-інституційних принципів (неперервність освіти; інваріантність, циклічність розвитку і функціонування системи післядипломної освіти; нерівномірність розвитку підсистем післядипломної освіти) та розвитку знань про закономірності формування україномовної компетентності особистості (гуманітаризації; дуальності; проблемності; діалогічності; різноманітності);

· аналізу категорій: «цілі», «зміст», «форма», «методи», «засоби», кожен із яких реалізується на трьох етапах: ***тематичному***, де формуються декларативні та апперцептивні знання, обговорюється теоретичний матеріал, відбувається цільова установка на формується *смислового* контексту проблеми та описується предмет; ***діяльнісному,*** де представлено форму, метод і прийом організації взаємодії та виконання професійних дій за такими типами: «аналіз – синтез – узагальнення мовних явищ»; ***рефлексивному,*** на якому вчитель осмислює індивідульно-професійні особливості педагогічного мовленнєвого образу, здійснює самоаналіз та самооцінку;

· реалізації основних психолого-педагогічних умов (наявність простору дискурсу в педагогічному процесі як типу комунікативної діяльності вчителя з іншими суб'єктами; детальне вивчення найбільш значущих технологій розвитку складових україномовної компетентності для особистості кожного вчителя; супроводження розвитку україномовної компетентності як системи дій, виконання яких забезпечує розуміння, прийняття, підтримку, допомогу, орієнтацію на самовдосконалення; розробка україномовних модулів у нормативних психолого-педагогічних дисциплінах).

Висновки

Короткий огляд поставленої проблеми дозволяє зробити такі узагальнення: 1) андрагогіка не зможе розвиватися шляхом людиноцентризму доки свободі професіонала протистоїть авторитарність відносин, а практична діяльність професіонала обмежується виконавськими функціями. Отже домінантним у розвитку практичної андрагогіки на сьогодні є розв'язок основного протиріччя: між цінностями свободи вибору особистості професіонала та незабезпеченість умов для цього; 2) існує об'єктивна потреба в розвитку україномовної

2) інвестиції в навчання і людські ресурси;

3) упровадження інноваційної методики навчання;

4) розробка нової системи оцінювання якості освіти. та визнання цінності знань;

5) забезпечення вільного доступу та інформованості щодо освітніх послуг, надання консультацій та рекомендацій;

6) наближення можливостей навчання до тих, хто навчається.

Таким чином, навчання впродовж життя стало одним з ключових елементів на шляху до формування інформаційного суспільства, Європи знань і засобом розв'язання проблеми європейського працевлаштування. Навчання впродовж життя ґрунтується на чотирьох засадах: спроможність працевлаштування; пристосовність; підприємництво; рівні можливості.

Навчання впродовж життя має сприяти покращанню якості й ефективності систем освіти і навчання для того, щоб забезпечити всіх людей навичками, що відповідають вимогом сучасного ринку праці в суспільстві, заснованому на знанні. Такий підхід визначав чіткі цілі у розвитку Європи знань на 2010 рік для всіх причетних до галузі освіти, а саме:

- ефективне інвестування в освіту і навчання;
- роль університетів у формуванні суспільства знань;
- встановлення контрольних точок в освіті і навчанні;
- розвиток навичок і мобільності.

За реалізації таких умов навчання впродовж життя має сприяти покращанню суспільного клімату на європейському континенті, розвитку особистісних здібностей і індивідуальних якостей людини, створить умови для удосконалення і розподілу прибутку, тобто має підвищитись економічний добробут і конкурентоспроможність нації до забезпечення кадрами і соціальної згуртованості, вирівнювання культурного і людського капіталу.

Таким чином, стає очевидним те, що основна ідея сучасності "навчання упродовж життя" є актуальною для всіх країн світу, оскільки вони залучені в процес глобалізації і, зокрема, в процес розробки заходів з використанням інформаційних і комунікаційних технологій, які є механізмом розвитку економіки, заснованої на знаннях [13, 17–36].

Що мається на увазі? Який смисл вкладається в це словосполучення, що претендує на певну поняттєву визначеність?

По-перше, це утвердження у свідомості громадян потреби навчання протягом усього життя. Воно може мати різні види і форми, як продовження фахової освіти, постійне поглиблення знань у конкретній галузі, підвищення кваліфікації, що наразі призабуте в Україні, отримання другої освіти або неформальної як можливості адаптації людини до мінливих умов сучасного соціуму [11, 158–207; 12, 28].

Зараз світ знаходиться у стані якісних соціально-економічних змін, тобто у стані трансформації, який називають постіндустріальним, інформаційним, постмодерним тощо.

Трансформаційні прцеси змін в економіці і суспільних процесах стають безперервними і практично змінюють завдання людини як учасника й основного координатора системи цих змін. Уміння приймати рішення, брати на себе відповідальність, використовуючи сучасний інструментарій зворотного зв'язку.

Важливе місце у пошуках світоглядних орієнтирів сучасної людини належить освіті і формуванню потреби до навчання впродовж життя. Суспільство формує нові цінності, адекватні сучасним реаліям, а освіта має донести їх до кожної людини у прийнятній, зрозумілій формі. Звідси потреба у модернізації освітніх процесів, що передбачають орієнтацію суспільства на сучасні соціокультурні реалії, розробку, вдосконалення й реалізацію нових цілей, пріоритетів, стратегій суспільного розвитку.

Сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової освітньої парадигми, пошук нових методологічних підходів і дидактичних прийомів трансляції знань, її оновленні та демократизації. Зміна сучасної методології зумовлюється «антропологічністю» освіти, тобто керуванням на засадах пріоритетного розвитку особистості як педагога, так і учня при їх взаємодії. Ще у 1920 р. англійський філософ А.Н. Уайтхед говорив про те, що розвиток нових принципів навчання значно відстає від розвитку суспільства. Освіта, на думку англійського філософа, – це навчання мистецтву користуватися знаннями, це формування стилю мислення, яке дозволяє аналізувати проблеми у будь-якій сфері людського життя. Метою освіти має стати культура особистості, активність її думки і схильність до краси і людяності почуттів [15, 258–261].

Формування відкритого демократичного суспільства актуалізували ці проблеми, оскільки відповідно зросло право особистості на своє розуміння світу і свого місця в ньому, а отже, вибудувати програму власного розвитку. А це, звичайно, залежить від системи освіти, від навчання і ставлення до нього [3, 291; 8].

За умови, коли українське суспільство переживає складний період історичного розвитку, коли ламаються закостенілі, віджилі форми життя і створюються нові умови, нагальною потребою стала радикальна переоцінка місця й ролі гуманітарного знання в системі освіти. Повернення України до світового цивілізаційного простору, подолання технократичних підходів до освіти, її гуманізація вимагають докорінного оновлення, насамперед, системи освіти, якій належить важливе місце у пошуках світоглядних орієнтирів сучасної людини.

На цьому тлі проблема самовизначення поняття “навчання упродовж життя” менше стосується офіційної системи навчальних установ, ніж інші освітні заклади, що опікуються саме створенням умов для подальшого розвитку особистості в умовах швидкоплинного світу.

Нинішні дискусії навколо розуміння навчання впродовж життя дають підстави стверджувати, що розгалужена, і в першу чергу неофіційна, а потім офіційна освітня інфраструктура мають стати однією з найбільш важливих рушійних сил розвитку та модернізації суспільства, оскільки формування суспільства, заснованого на знаннях, набуває все більшого значення не тільки для розвитку економіки, а й для просування демократичних процесів та боротьби із соціальним розшаруванням. Темпи розвитку та зростання сучасного суспільства вимагають постійного оновлення знань, тому кожній людині має бути надана можливість набувати нових знань упродовж усього життя [9, 310–315].

Технічний і економічний розвиток набуває прискореного характеру. Багатьом конче потрібно постійно перенавчатися в абсолютно нових областях і освітні установи просто не встигають за змінами, що відбуваються. Більшість працівників потребує вищої кваліфікації. Світова економіка схильна до коливань, і зміни часто є абсолютно непередбачуваними. У майбутньому здобуття знань, умінь і компетенцій має набути постійного характеру, щоб відповідати сучасним

україномовної компетентності. Визначаємо, як мінімум, два види визначення україномовної компетентності педагога – широке, або «м’яке», та вузьке, або «жорстке». «М’яке» визначення україномовної компетентності: україномовна компетентність педагога – це максимально вербалізована його культура, що виявляється у рівні його професійної комунікативно-апперцептивної поведінки та, водночас, цілеспрямованому і максимально вербалізованому освітньому середовищі. «Жорстке» визначення україномовної компетентності педагога: україномовна компетентність – це система здатностей вчителя, що виявляє себе у використання знань теорії навчального предмета методично вміло формувати мовну, комунікативну, апперцептивну та інтерактивну компетенції учнів в умовах суб’єктно-суб’єктних відносин.

У вітчизняних дослідженнях з проблем післядипломної освіти доки не створено узагальнюючих теоретико-методичних досліджень, присвячених цій проблематиці. Тому, ґрунтуючись у своїх пошуках значною мірою на інтерпретацію джерел та застосувуючи аналогії, вважаємо за необхідне назвати низку основних концептоутворюючих положень розвитку україномовної компетентності вчителя, що потребують розв’язання в системі післядипломної освіти. У межах акмеологічної проблематики найзначуща фундаментальна проблема – методологія моделювання змісту і форм післядипломного навчання, зорієнтованих на формування україномовної компетентності вчителів. Її розробка пов’язана з розв’язком декількох важливих наукових завдань. По-перше, необхідно фундаментально обґрунтувати поняття україномовної компетентності вчителя з точки зору мовознавчої та педагогічної наукової традиції, а також з точки зору еволюції цього поняття в системі післядипломної педагогічної освіти. По-друге, треба детально дослідити загальні механізми розвитку україномовної компетентності в системі післядипломної освіти; розробити базову модель конструювання змісту методичної роботи, зорієнтовану на розвиток україномовної компетентності. По-третє, необхідно створити конкретні діагностичні алгоритми визначення складових україномовної компетентності. По-четверте, розробити технологічні моделі розвитку україномовної компетентності вчителів. Пропонуємо розв’язати поставлені завдання такими методами: 1) ретельного історико-наукового дослідження україномовної традиції в мовознавстві, історичній педагогіці, теоретичних і методологічних дослідженнях післядипломної освіти; 2) концептуальної розробки з точки зору теорії та практики навчання дорослих україномовних компетенцій як складових компетентності – таких, як мовна, комунікативна, апперцептивна, інтерактивна; 3) широкого та адекватного завданням дослідження залучення гуманітарно-наукових методів дослідження – семіотичного, прагматичного, структурного, трансакційного, дискурс-аналізу та контет-аналізу; 4) використанням загальнонаукових методів системно-структурного аналізу, що дозволяють створити узагальнюючу модель післядипломної освіти, зорієнтовану на формування україномовної компетентності. Поєднання і взаємодія зазначених способів дозволяє, по-перше, розв’язати проблему в контексті основних науково-педагогічних категорій і понять, по-друге, – представити це рішення у широкому гуманітарно-науковому, міждисциплінарному контексті.

проектувати новітні педагогічні технології розвитку україномовної компетентності вчителів.

Експлікація проблеми україномовної компетентності вчителів

У системному вивченні мови пройдено шлях від становлення цього наукового напряму в 70-тих роках минулого століття до його утвердження та лідерства в сучасному мовознавстві. На початку обраний вектор заклав основи для актуальних й дотепер проблем системного вивчення мови, що розгортають корпус науки про мову в напрямі: мова і особистість мовця, людина в мові та мова в людині, мова в зв'язку з людською діяльністю. Фундаментальність досліджень системного опису мови закладає в наш час базу для розробок методичних аспектів розвитку мовлення особистості–професіонала. Вчитель як ідеолог соціально-політичної волі держави є носієм культури рідного слова, представленої в україномовній компетентності. Професійна культура педагога, окрім знання мови, визначається уміннями методично вірно навчити учнів використовувати мову в конкретному контексті й ситуації.

У процесі невпинного руху до нового, у пошуках істини має безперечно дотримуватися одна обов'язкова умова: території, що піддаються рефлексії мають ретельно бути опрацьовані, упорядковані. Тільки так можна гарантувати обґрунтованість нових знань у науці, їхню достовірність, уникнути апріорних, приблизних знань.

В умовах різноманітних системно-структурних досліджень мета розробки проблематики україномовної компетентності вчителя бачиться саме в необхідності обґрунтування основних положень системного аналізу як значного за обсягом і складністю психолого-педагогічного матеріалу в контексті підготовки педагога через системний опис розвитку україномовної компетентності вчителя-професіонала, що формує в освітньому дискурсі мовну особистість учня. Окрім того, спонукати науково-педагогічних працівників системи післядипломної освіти до методологічного осмислення педагогічної діалогіки як специфічної дискурсивної стратегії суб'єктів педагогічного процесу, що дозволяє вчителю виступати носієм органіки української мови, бути мовним експертом й порадником та водночас, пізнаючи способи пізнання світу іншого мовця, синтезувати його, розвивати власну мовну та мовленнєву картину. В дослідженнях педагогічної діалогіки в контексті проблематики післядипломної освіти необхідно утвердити традицію використання системного підходу до розвитку професіоналізму особистості педагога як мовця, носія україномовної культури в домінантах компетентності. Дотримуючись цієї умови, система післядипломної освіти перестане вивчатися як бездушна ускладнена різними рівнями та структурами модель, однозначно зорієнтова на регламентацію певного змісту, що стримує творчі можливості самовираження особистості педагога, гальмує створення за допомогою україномовних компетенцій зворотної проекції в світ цієї культури, відображеного в мисленні педагога. Розуміння україномовної компетентності в педагогічному значенні дозволяє створити образ системи післядипломної освіти як відкритої, діалогічної основи, яка може забезпечити всі творчі можливості педагога на шляху до його професійних вершин (акме).

Дотепер достатньо ґрунтовно не розроблено поняття україномовної компетентності з методологічної точки зору, не представлено складові

соціальними і економічним змінам. Для життя, роботи і підтримки конкурентоспроможності держави потрібні як компетентні громадяни – майбутні працівники й успішні підприємці, так і особистості, здатні творити себе і самостійно вирішувати свої проблеми. Тому центром тяжіння стають цифрові і біотехнології, туризм, інформаційні і комунікаційні технології, фінансове обслуговування тощо. Виробництво, що є основою традиційного індустріального суспільства, втрачає свою значущість і все більше починає залежати від компетенції в галузі цифрового дизайну, ІКТ, робототехніки і комп'ютерних систем управління, оскільки нові технології швидко змінюються і вимагають комплексних знань, умінь і компетенцій, включаючи особистісні і міжособистісні стосунки.

Отже, навчання впродовж життя є новим поглядом на вдосконалення знань, умінь і компетенцій людей протягом їх життя. Даний підхід визнає можливість освоєння знань і умінь в процесі праці і життя в суспільстві, а також в процесі формального і неформального навчання.

У документах ЄС визначається відмінність між трьома типами навчання: формальним, неформальним та спонтанним, або неофіційним.

Формальне навчання**,** як правило, надається навчальними закладами або організаціями, воно структуроване з погляду цілей навчання і його тривалості і завершується присудженням свідоцтва про освіту. Формальне навчання є цілеспрямованим з позиції того, хто навчається.

Неформальне навчання – це навчання, яке людина здійснює поза межами навчального закладу і після закінчення якого не видається свідоцтво про навчання, але воно також є структурованим і цілеспрямованим з позиції того, хто навчається.

Спонтанне навчання – це навчанням, що здійснюється під час повсякденної життєдіяльності людини, пов'язаної з його роботою, життям в сім'ї або дозвіллям. Воно не є структурованим з точки зору цілей, тривалості навчання і допомоги в навчанні, і після його завершення не видається свідоцтво про навчання. Спонтанне навчання може бути цілеспрямованим, проте в більшості випадків воно не є таким.

Навчання впродовж життя є особливо важливим стимулом і для України, для реформ, які здійснюються у всіх країнах з транзитивною економікою, до яких належить й Україна. В цих країнах мають збільшуватися інвестиції в людський капітал і в вдосконалення рівня умінь своїх громадян. Тільки в такий спосіб вони зможуть упоратися з такими фундаментальними змінами в світовій економіці, як глобалізація ринків, швидкий темп технологічного розвитку і світова конкуренція. Системи освіти, які були адекватні ситуації в недавньому минулому з їх відносною стабільністю, непридатні для сучасності і ще більше в майбутньому. Отже, необхідно вийти за межі формальної освіти і навчання, яке реалізується в навчальних закладах, переглянути наші уявлення щодо початкового навчання з точки зору його достатності для підготовки людини до трудової діяльності на весь період трудового життя.

В Україні навчання впродовж життя дозволяє надати підтримку суспільству, заснованому на знаннях, що формується, допомогти громадянам адаптуватися до змін в економіці і суспільстві і сприяє розвитку новітньої культури навчання.

Таким чином, навчання впродовж життя відкриває нові можливості для людини впродовж її життя, сприяє адаптації до мінливого світу.

У контексті Болонського процесу і формування Європи знань та у його документах одним із пріоритетних напрямків задекларовано навчання впродовж життя. Хоча у Сорбоннському комюніке (1998) та Болонській декларації (1999) навчання впродовж життя розглядається лише як можливість набуття кредитів поза межами навчального закладу, у Празі (2001) навчання упродовж життя було визнано невід'ємним елементом Європейського простору вищої освіти, оскільки у майбутній Європі саме знання складатимуть основу суспільства та економіки, а стратегії навчання впродовж життя необхідні для створення конкурентоспроможності та застосування новітніх технологій, зміцнення соціальної єдності, забезпечення рівних можливостей та покращення якості життя.

На Берлінському самміті (2003) та у Бергені (2005) навчання впродовж життя розглядалося як невід'ємна складова створення Європейського простору вищої освіти до 2010 року.

Отже, навчання впродовж життя має розглядатися як філософсько-педагогічна концепція формування особистості, у якій навчання – це безперервний процес, що відбувається протягом усього життя людини, важливий момент освітньої практики на різних ступенях освіти, як постійний і цілеспрямований рух особистості в освоєнні культурного досвіду різних поколінь. Навчання упродовж життя створює інтелектуальне й економічне підґрунтя для успішного розвитку держави, збільшує її шанси використовувати новітні технології та адаптуватися до вимог інформаційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василькова В.В. «Космос» коммуникаций: новые понятия и традиционные образы // Синергетическая парадигма: Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания.– М.: Прогресс-Традиция, 2004. – С. 461–472.
2. Белл Д. Грядуще постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М.: Academia, 1999. – 956 с.
3. Горбунова Л.С. Новые смыслы образования в контексте культуры перехода // Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации и управления: Материалы Первой международ. науч.-практ. конф. – Т. 2. – Ч. 1 / Под общ. ред. д. соц. н., проф. В.Л. Романова. – М.: Изд-во «Проспект», 2004. – С. 287–292.
4. Драйден Гордон, Вос Джаннетт. Революція в навчанні / Пер. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 541 с.
5. Економіка знань: виклики глобалізації та Україна / За ред.. А.П. Гальчинського, С.В. Льовочкіна, В.П. Семиноженка. – К.: Нац. Інститут стратегічних досліджень, 2004. – 261 с.
6. Информационное общество: Сборник. – М.: АСТ, 2004. – 507 с.
7. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУВШЭ, 2000. – 608 с.
8. Катаева Л.И., Полозова Т.А. Способность к межкультурному общению как условие творческой самоактуализации личности в новом историческом пространстве культуры XXI века // Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации и управления: Материалы Первой международ. науч.-практ. конф. – Т. 2. – Ч. 1 / Под общ. ред. д. соц. н., проф. В.Л. Романова. – М.: Изд-во «Проспект», 2004. – С. 82–88.
9. Каткова Ю.О. Образовательные стратегии профессиональной подготовки кадров // Стратегии динамического развития России: единство

сприйняття її як найвищої цінності. Сучасні філософські концепції соціального порядку (З.Бауман [1], У. Бек [2], М.І.Лапін [4]) наголошують на пріоритетності в розвитку системних якостей сучасного соціуму базових особистісних цінностей, які, зокрема, зафіксовані в Хартії Європейського Союзу [3]. Лапідарно суть сьогоднішніх соціальних перетворень формулюється так: повага прав людини та її основних свобод.

Проблеми формування соціального порядку в більшій мірі сфера дослідницьких інтересів філософів і соціологів. У своїх наукових розвідках філософи, репрезентуючи методологічні орієнтири побудови сучасного суспільства, якому властиво якості антропосоцієнтальної системи (М.І. Лапін [5]), підкреслюють особливо зростаючу роль освіти як інтегратора суспільства. Подвійна функція сучасної освіти: не тільки забезпечення зростання професійного рівня людини, а й активне утвердження серед населення раціональності як цінності сучасної культури, розвиток здібності особистості успішно діяти й достойно жити в умовах сучасного суспільства, – потребують від наукових дисциплін, які беруть участь у відтворенні духовного потенціалу соціум, декомпозиції їх змісту й статусу.

Педагогічна наука відреагувала на людиновимірність сьогоднішніх змін виникненням і розвитком специфічної антропології – педагогічної, що методологічно об'єднала диференційовані в останнє десятиліття різні галузі науки про освіту, навчання, виховання і розвиток особистості. В історії педагогіки антропологічні принципи вивчення людини закладено ще К.Д. Ушинським [7], однак цілісного розуміння особистості як «предмета виховання» в умовах неперервності освіти дотепер не сформульовано. Розроблено окремі напрями реалізації антропологічного підходу, зокрема антропологічні концепції розвитку дошкільника в умовах сучасної соціокультурної ситуації, глибинні сутнісні характеристики феномена дитинства. Антропологічний підхід відсутній у теорії навчання дорослих – андрагогіці, де пріоритетність надається технологічному підходу, раціоналізованому через критерій – «вимоги ринку праці до фахівців». Визнаємо, що як практик навчання дорослих, автор також деякою мірою послуговується цим критерієм, що досить виправдано в умовах сучасного розвитку науки. На думку методолога науки Б.Г. Юдина, «сьогоднішня наука – це технонаука, очевидна ознака якої істотне, глибоке, аніж в минулому встроєність наукового пізнання в діяльність із створення і просування нових технологій» [8, 13].

Аналіз теорії та практики навчання дорослих засвідчує, що дотепер анадрагогіка не відреагувала на людиновимірність сьогоднішніх змін. Це породжує низку протиріч, зокрема: між соціальним замовленням суспільства на особистість професіонала та їхньою теоретико-практичною підготовкою; між об'єктивними потребами особистості та декларативністю неперервного особистісно орієнтованого навчання; між традиційною методикою навчання та сучасними вимогами до особистості професіонала.

Мета цієї статті – викласти на прикладі праксеологічної (практичної) складової навчання дорослих сутність технологій розвитку україномовної компетентності вчителя. У першій частині тлумачимо проблему україномовної компетентності вчителя через діалектичну єдність чотирьох основних складових: мовної, комунікативної, апперцептивної, інтерактивній компетенції. У другій частині намагаємось дати відповідь на ключове праксеологічне запитання: як

Отже, професійна самореалізація викладачів потребує урахування їх індивідуально-типологічних особливостей. Типологія, що походить від К.Юнга, дозволяє не тільки дослідити прояв таких особливостей, але й проаналізувати саму діяльність, визначаючи її психологічні умови. На шляху професійної самореалізації викладачі мають усвідомлювати власні типологічні переваги, уявляти психологічні умови педагогічної діяльності, навчальної діяльності студентів і тієї професійної діяльності, підготовку до якої вони здійснюють. У подальшому вивченні проблеми планується дослідити прояв більш складних типологічних утворень, якими є скорочені (за Д.Керсі) та повні типи, охарактеризувати їх зв'язок зі стилями викладацької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Індивідуально-типологічні риси особистості й ефективність діяльності: Методичні рекомендації до практичних занять з курсу "Психологія діяльності і навчальний менеджмент" для студентів всіх спеціальностей денної форми навчання / Уклад.: М.В.Артюшина, Г.М.Романова. – К.: КНЕУ, 2001. – 68 с.
2. Крегер О., Тьюсон Дж. М. Типы людей и бизнес: как 16 типов личности определяют наши успехи в работе: Пер. с англ. – М.: Персей, Вече, АСТ, 1995. – 560 с.
3. Юнг К. Психологические типым / Пер. с нем. Софии Лорие; Под общ. ред. В. Зеленского. – СПб.: "Ювента"; М: Издательская фирма "Прогресс – Универс", 1995. – 719 с.

The article is dedicated to such psychological conditions of professional self-actualization of lecturers as individual-typological peculiarities. The data of the research are given regarding quantitative distribution of these peculiarities among lecturers of the economic university, manifestation of single individual-typological peculiarities in teaching activity is analyzed. Expediency of typological analysis of activity is substantiated, corresponding recommendations are given.

УДК 371. 132: 81'276.3

Скрипник М.І.
ЦІППО АПН України

ПРАКТИЧНА АНДРАГОГІКА: ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ УКРАЇНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Діалектика двох фундаментальних аспектів дослідження післядипломної освіти: створення тезаурусу ідей, концепцій, понятєвого апарату та трансляція педагогічного знання в інституціолізовані структури – представлена через сутність україномовної компетентності вчителя, що сутнісно визначає діалогічний характер педагогічної діяльності, спрямовує післядипломну освіту на проектування технологій методичної роботи (шкільний, районний, обласний рівні), на творче самовираження особистості педагога в світі культури, що відображено у його мисленні україномовними компетенціями.

Соціальні зміни, активними учасниками чи спостерігачами яких стали наші сучасники, насамперед передбачають зміни ставлення до людини,

самоорганизации и управления: Материалы Первой международ. науч.-практ. конф. – Т. 2. – Ч. 1 / Под общ. ред. д. соц. н., проф. В.Л. Романова. – М.: Изд-во «Проспект», 2004. – С. 310–315.
10. Кремень В.Г. К обществу знаний – через совершенствование системы образование // Социально-экономические проблемы информационного общества / Под ред. д.э.н., проф. Л.Г. Мельника. – Сумы: ИТД «Университетская книга», 2005. – С. 34–48.
11. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
12. Національна доповідь щодо вступу України в Болонський процес / Міністерство освіти і науки України. – К.: ТОВ "Освіта України", 2004. – 31 с.
13. Степко М.Ф., Клименко Б.В., Товажнянський Л.Л. Болонський процес і навчання впродовж життя. – Харків, 2004. – 111 с.
14. Страховская И.Г. Конвергенция образования и науки // Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации и управления: Материалы Первой международ. науч.-практ. конф. – Т. 2. – Ч. 1 / Под общ. ред. д. соц. н., проф. В.Л. Романова. – М.: Изд-во «Проспект», 2004. – С. 338–342.
15. Уайтхед А. Избранные работы по философии: Пер. с англ. / Сост. И.Т. Касавин; Общ. ред. и вступ. ст. М.А. Кисселя. – М.: Прогресс, 1990. – 717 с.
16. A MEMORANDUM ON LIFELONG LEARNING // http://europa/eu/int/comm/education/policies/lll/life/memoen.pdf
17. MAKING A EUROPEAN AREA OF LIFELONG LEARNING A REALITI//http:europa.eu.int/comm./education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf
18.http://www.etf.eu.int/WebSite.nsf/Pages/132C4F673FA8AF5BC1256DEA0040339B/$FILE/EECA_LLL_NISMO_02RU.pdf

In the article it is observed the problem of Lifelong Learning as the mechanism of development of informational society.

УДК 378.014.5(477)

Кугуєнко В.О.
Сумський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДВОЦИКЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються проблеми запровадження в Україні двоциклічної системи вищої освіти. Подана характеристика обов'язків різних державних структур щодо запровадження освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр та магістр.

Сьогодні ні в кого немає сумніву, що реформування вищої освіти є об'єктивною необхідністю, та існуючий потенціал освітньої системи України не повною мірою відповідає якісно новим потребам суспільства. Саме Болонський процес використовується як одна з ознак нашого руху до

європейської спільноти. Заплановано, що освіта України повністю перейде на Болонську систему до 2010 року. Часові рамки визначено групою супроводу Болонського процесу та Болонською декларацією: 2007 рік — моніторинг діяльності міністерства щодо реалізації цілей створення європейського освітнього простору; 2010 рік — повна адаптація вищої освіти до вимог та принципів Болонського процесу.

Для реалізації концептуальних засад даного процесу в Україні необхідно: удосконалювати двоступеневу структуру вищої освіти; прийняти прозорі та зрозумілі градації дипломів, ступенів та кваліфікацій; використовувати єдину систему кредитних одиниць і додатка до диплома; враховувати європейську практику організації акредитації та контролю якості освіти; підтримувати і розвивати європейські стандарти якості; ліквідовувати перепони для розширення мобільності студентів, викладачів і дослідників; запроваджувати сучасні підходи інтеграції вищої освіти і науки у справі підготовки магістрів та аспірантів; забезпечувати подальший розвиток автономності та самоврядування у системі вищої освіти та науки.

Важливим етапом у розв'язанні проблем вищої освіти має стати введення двоциклічної системи підготовки фахівців з вищою освітою: бакалавра, магістра, доктора філософії (PhD). У вітчизняній та зарубіжній педагогіці проблеми реформування вищої освіти України, зокрема впровадження двоступеневої системи, в своїх роботах висвітлюють: М. Згуровський, В. Кремень, С. Ніколаєнко, А. Сбруєва, Ю. Таран, Л. Товажнянський. **Метою цієї статті** є розглянути сутність проблеми запровадження двоступеневої структури вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу.

Позитивний досвід деяких країн, де запроваджена двоциклічна система вищої освіти (Велика Британія, США), свідчить про її переваги перед унітарною вищою освітою. Тому у Болоньї міністри прийняли зобов'язання щодо запровадження двоциклічної системи, а в Берліні доповнили структуру вищої освіти третім циклом, здобутком якого має бути докторський ступінь [2].

До явних аргументів на користь двоциклічної системи вищої системи відносяться такі:

- можливість швидше закінчити навчання і приступити до практичної діяльності;
- можливість після завершення першого етапу вищої освіти внести корективи до свого вибору професії і продовжити навчання в магістратурі за іншою спеціальністю;
- необхідність скорочення термінів навчання у вищому навчальному закладі у зв'язку зі швидким старінням наукових знань;
- скорочення загальної тривалості вищої освіти, а, отже, і її здешевлення;
- зменшення розмірів академічних відсівів, які лягають важким тягарем на державні бюджети європейських країн;
- зменшення кількості молоді, яка залишає ВНЗ без будь-якого диплома та чітких професійних перспектив;
- наближення європейської вищої освіти до реальних потреб глобального ринку праці.

Ми вважаємо, що існує чотири кола проблем запровадження дворівневої системи навчання в українських ВНЗ.

та *ірраціональну* (завдання з невизначеними умовами, увага до процесу діяльності, гнучкість щодо адаптації до змінних умов).

Не можна також забувати про відмінності між типологічними особливостями студентів, які потрібно враховувати у навчанні. Тому викладачам важливо долати обмеження власного типу, що має прояв як застосування одноманітних, звичних методів та форм роботи; не допускати дискримінації студентів, що потрапляють до групи ризику внаслідок незначного прояву своїх типів порівняно з іншими; прогнозувати розвиток взаємодії, співробітництва зі студентами на основі аналізу типологічного розподілу.

Викладачі мають уявляти психологічні умови і педагогічної діяльності, і навчальної діяльності студентів, і тієї професійної діяльності, у підготовці до якої вони беруть участь. Зокрема, це стосується вищих економічних навчальних закладів. Тому розглянемо, як типологічні особливості можуть бути пов'язані з професійною діяльністю в економічній сфері. Так, за статистикою серед бухгалтерів переважають люди інтровертні, сенсорні, розумові, раціональні (ISTJ). І дійсно, коли справа пов'язана з грошима, кращі якості складно собі уявити, оскільки представники даного типу є відповідальними, бережливими, точними. Хоча в наслідок переваги людей раціональних (J) існує небезпека створення у даному підрозділі організації дуже консервативного середовища, з яким важко взаємодіяти представникам дослідницького, маркетингового відділів, коли вони пропонують невиправдані з точки зору бухгалтерії витрати.

У свою чергу, відділ досліджень представлений, як правило, людьми інтровертними, інтуїтивними, розумовими, раціональними (INTJ). Їх сила у винахідливості, здатності бачити неявне і не задовільнятися існуючим станом речей. Вони добре працюють самостійно і люблять досліджувати невивчені галузі, але при роботі в команді у них можуть виникати певні проблеми. З їх точки зору, наука не має себе обтяжувати питаннями прибутків і витрат, і до досліджень звичайні вимоги бухгалтерської звітності не можна застосовувати.

Серед представників відділу маркетингу, скоріше за все переважають екстраверти, сенсорні, розумові, раціональні (ESTJ). Люди з такими типологічними ознаками гарно працюють у команді, вирішуючи питання конкурентоспроможності організації. Але в структурі, де домінують ці особливості, часто формується агресивний стиль маркетингу – „захопити клієнта будь-якою ціною". Для певної категорії клієнтів це є необхідним, вони ніби чекають не те, щоб їх змусили щось придбати. Але для решти населення такий стиль є неприпустимим. Сьогодні у маркетингу необхідна здатність почути, що необхідно покупцям, і розробка відповідної стратегії. Типологічно це зумовлює більшу кількість інтровертів (вміння слухати), чуттєвих (розуміння потреб покупців), ірраціональних (можливість здійснювати зміни за ходом справи).

Психологи радять керівникам долати стереотипну кадрову модель (коли у певних підрозділах працюють люди з подібними типологічними особливостями), тобто створювати типологічний баланс в організації, а суб'єктам діяльності рекомендують аналізувати, які аспекти діяльності відповідають їх типологічними особливостям, а які можуть виступати факторами стресу. У свою чергу, викладачам можна порадити враховувати індивідуально-типологічні особливості студентів та спиратися на свої типологічні переваги у професійній діяльності, при цьому залишаючись відкритими для нового досвіду.

переконувати, активізовувати та мотивувати аудиторію. Їм подобається самопрезентація, реклама своїх переваг. Конфліктні ситуації та напружені стосунки з кимсь можуть паралізувати їх активність, позбути можливості нормально працювати. Вони слідкують за психологічною атмосферою в навчальних групах, гармонізують спілкування.

Раціональні викладачі швидко реагують на вчинки та ситуації. Вони рішучі та переконливі. Мають певні сформовані установки відносно студентів. Їх раціональність має прояв у дотриманні систематичності, встановленні дисципліни і порядку, спрямованості на виконання контролюючих функцій у процесі навчання. Вони зв'язано викладають думки, чітко будують фрази, послідовні у висловах. Їх характеризує емоційна стабільність та гарна саморегуляція.

Ірраціональні викладачі легко встановлюють контакти з аудиторією, але схильні до коливань настрою та самопочуття. Періоди творчого підйому чергуються у них з періодами спаду, коли ефективність діяльності знижується. Вони захоплюються інноваціями, реформами і в цілому більш орієнтовані на процес навчання, ніж на його результати. У проблемних ситуаціях проявляється їх гнучкість, адаптивність, винахідливість.

Також з точки зору типології можна проаналізувати будь-яку діяльність, і тоді ми побачимо як вона співвідноситься з тими чи іншими індивідуально-типологічними особливостями. Вище вже зазначалося, що для викладачів найбільш характерні такі типологічні риси, як екстраверсія, інтуїція, чуттєвість, раціональність. Їм відповідає певна специфіка викладацької діяльності: широке коло професійного спілкування та інтенсивні комунікації вимагають екстраверсії, потреба у передбачливості, концептуальності, творчості – інтуїції, соціально-психологічні умови – чуттєвості, система управління – раціональності. Водночас, цими аспектами викладацька діяльність не вичерпується, отже існують можливості для ефективної реалізації інших типологічних особливостей. Наприклад, важливою вимогою до викладача вищої школи є поєднання викладання з науковою діяльністю, а сфера наукових пошуків є сприятливою для інтровертів. Робота з великими обсягами інформації вимагає сенсорності. Для об'єктивного прийняття рішень важливою є типологічна ознака „розумовий". У вирішенні нестандартних педагогічних ситуацій найкращим чином проявляють себе викладачі ірраціонального типу. Тому викладацьку діяльність не можна жорстко регламентувати типологічними особливостями.

Існує ще один психологічний фактор, з огляду на який можна стверджувати, що серед викладачів мають бути представники різних типологічних особливостей. Зокрема, це специфіка навчальної діяльності. Навчальна діяльність є універсальною для реалізації особистості, оскільки поєднує в собі ознаки усіх типологічних особливостей. Отже, навчання має такі складові: *екстравертну* (наприклад, робота в малих групах, активні методи навчання) та *інтровертну* (індивідуальна робота, домашні завдання, реферати, курсові, дослідницька діяльність); *сенсорну* (послідовне збирання інформації, вирішення практичних задач, наведення реальних прикладів, фактів) та *інтуїтивну* (визначення закономірностей, концептуальні, творчі завдання); *розумову* (об'єктивний контроль, логічність, структурованість) та *чуттєву* (співробітництво, емоційний контакт, мотивація); *раціональну* (чітка система вимог, визначені терміни виконання завдань, орієнтація на результат діяльності)

По-перше, перетворення цілісної програми навчання спеціаліста на дворівневу структуру бакалавр – магістр зроблено механічним способом. Таким чином, залишилося поза увагою введення суттєвих програмних змін.

Намагаючись формально наблизити нашу систему до європейських вимог ми тільки заплутали систему освітньо-кваліфікаційних рівнів, не змінивши змістовної частини навчальних планів. Вимоги до рівня спеціаліста не зазнали змін, а рівні бакалавра і магістра не отримали якогось нового змістовного наповнення – це виявились або звужені, або дещо розширені програми спеціалістів. Механічно розбити зміст п'ятирічної програми навчання нашого фахівця на 3-х і 2-х-літній цикли підготовки неможливо, оскільки європейська двоступенева система вищої освіти припускає, що бакалавр уже повинен бути фахівцем, який зможе застосовувати свої знання і уміння на виробництві. Відведений на здобуття бакалавра ліміт навчального часу (особливо якщо навчання 3-х річне) не надає можливості набути студенту основи фундаментальних знань, розвивати на їх основі вивчення наукової технології практичної діяльності і набути практичних навичок її здійснення. Бакалавра відразу «ведуть» до освоєння навичок майбутньої практичної діяльності, дещо знайомлячи з її системною організацією і технологією, а також із деякими фрагментами фундаментального знання. У нас за два-три роки таких фахівців готували технікуми, але ця освіта цілком справедливо не розглядалася як вища, оскільки їй не вистачало ні широти, ні ґрунтовності освіти ВНЗ.

По-друге, на нашу думку, існує проблема пошуку місця технікумів у двоступеневій структурі вищої освіти.

Деякі науковці вказують на те, що найпростіший шлях — перейменування технікумів у коледжі з наданням їм права підготовки бакалаврів — здається найпростішим лише на перший погляд. Технікуми були переведені до системи вищої освіти без жодних змін у системі підготовки техніків, яких перейменували у молодших спеціалістів. Але ж найважливішою ознакою вищого закладу освіти є поєднання навчання з науковими дослідженнями. Принцип нероздільності навчання з науковими дослідженнями — один із фундаментальних принципів, проголошених Великою Хартією Університетів. А чи відбуваються наукові дослідження у технікумах? З упевненістю можна сказати — ні. І де-факто і де-юре, бо згідно зі статтею 47 Закону України «Про вищу освіту» викладачі технікумів — це педагогічні працівники, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах першого і другого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю. Таким чином, якщо хтось із викладачів технікумів і займається науковими дослідженнями, це є його особистою справою, хоча й заслуговує схвалення і всілякої підтримки.

Інша справа — викладачі університетів, академій тощо. Їх у Законі називають науково-педагогічними-працівниками — особами, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю, поєднуючи її з науковою та науково-технічною діяльністю [2].

На наш погляд, необхідно частину технікумів із сектора вищої освіти перевести до системи професійно-технічної освіти, а частину включити до складу профільних ВНЗ III – IV рівнів акредитації, які відповідатимуть за наскрізну якість навчання.

По-третє, не краще складається ситуація і з рівнями магістра і спеціаліста. З одного боку, програми навчання в своїй основі подібні, з іншого, спеціалісти і магістри акредитуються за різними рівнями акредитації – III і IV відповідно. Доступ до аспірантури дає не тільки кваліфікація магістра, а й кваліфікація спеціаліста, причому спеціалісти мають доступ і до кваліфікації магістра [3].

Ми вважаємо, що треба трансформувати освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста до ступеня магістра за галуззю знань поряд із ступенем магістра наук.

По-четверте, в Україні присуджуються два наукових ступені – кандидата і доктора наук. За умовами Болонського процесу, в єдиному освітньому просторі повинен існувати тільки один науковий ступінь – доктор філософії. Взагалі, така система є традиційною для західних університетів. Західні доктори наук мають, як правило, посадову диференціацію (наприклад, у США залежно від особистих заслуг перед кафедрою і період викладання на кафедрі можна отримати посаду Assistant Professor, Associate Professor або full Professor) і не потребують додаткових кваліфікаційних робіт. У Польщі та Німеччині, які мають подібну до української систему ранжування вищих наукових ступенів, є хабілітовані доктори – doctor habilitus, що відповідає нашому ступеню доктора наук, і нехабілітовані, що відповідає нашому ступеню кандидата наук.

Загалом, європейській підхід з одним науковим ступенем є більш демократичним і не орієнтований на виокремлення особливих статусів серед наукової спільноти (крім посадових, які є більш-менш об'єктивними) – всі науковці є колегами, відсутня ієрархія статусів, студенти до всіх звертаються шанобливо – "Пане професоре". Але якраз такий демократизм може викликати спротив з боку наших докторів наук, які докладали справді величезних зусиль для того, щоб отримати цей додатковий статус. Врешті-решт, матеріальний фактор відіграє не останню роль, оскільки доктори мають менше педагогічне навантаження та більшу заробітну плату і пенсію.

Перехід до системи з одним науковим ступенем в Україні може підвищити сам статус наукового працівника, зробити його більш цілісним, самодостатнім [3].

На думку М. Згуровського, структура освітньо-кваліфікаційних рівнів, яка існує в Україні, дозволяє легко перейти до третього ступеня — доктора філософії.

При цьому програми підготовки кандидатів наук потребують узгодження з програмами підготовки докторів філософії (PhD). Ці узгодження мають здійснити учасники Болонського процесу і, задовольнивши вимоги до PhD, Україна може ввести освітньо-науковий ступінь доктора філософії. На даному етапі в Україні ступінь доктора наук можна залишити як визнання вищої наукової кваліфікації [1,]

Отже, необхідно до кінця визначитись з місцем бакалавра та магістра в системі підготовки фахівців з вищою освітою.

Ми вважаємо, що існує три взаємодоповнюючі підходи до вирішення проблеми впровадження двоциклічної системи вищої освіти: академічний, законодавчий та ринковий.

Міністерство освіти і науки України працює над розробкою стандартів навчальних програм за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр та магістр. Перед Міністерством юстиції стоїть завдання затвердити закони про впровадження двоступеневої системи. Роль Міністерства праці полягає у остаточному визначенні переліків кваліфікацій і посад для випускників

Таблиця 1

Кількісний розподіл індивідуально-типологічних особливостей серед викладачів

Індивідуально-типологічні особливості (%)							
E	I	S	N	T	F	J	P
71	29	47	53	34	66	55	45

Викладачі-екстраверти є активними, дієвими, легко розуміють студентів. Вони оцінюють себе через інших, отже потребують постійного зворотного зв'язку від аудиторії. Екстраверти пристосовують аудиторію під себе, змінюють, виховують, встановлюють свої правила. Вони обробляють великі обсяги інформації, мислять масштабно, мають широкі пізнавальні інтереси в різних галузях людського досвіду та вміло використовують це у викладанні. Екстравертні викладачі не бояться протиставляти себе групі.

Їх антиподи – інтроверти є самодостатніми. Їм непросто здійснювати вплив на студентів. Вони схильні пристосовуватись до аудиторії. Інтроверти прагнуть постійного професійного самовдосконалення, мислять глибоко, інформацію пробляють ґрунтовно, але повільно порівняно з екстравертами. При прийнятті рішень вони запобігають крайнощів. Їх спокій, врівноваженість позитивно діють на аудиторію.

Викладачі сенсорного типу спираються на практичну користь знань і підкреслюють її при викладанні. Вони довіряють лише добре перевіреній досвідом інформації, орієнтуються на найближчу перспективу. Як гарні тактики, вони ставлять конкретні навчальні цілі, досягнення яких легко можна перевірити. Сенсорні викладачі прагнуть скоріше до вдосконалення вже існуючих методик та навчальних технологій, ніж до створення принципово нових. Такі викладачі реалістично ставляться до проблем і вирішують їх з огляду на потреби сьогодення. У взаємодії зі студентами їх характеризує чіткість, намагання бути зрозумілими, терплячість.

Викладачі інтуїтивного типу до навчання привносять духовність, піднесення. При оцінюванні зміст вони цінують вище форми. Розвивають творчі здібності, розкривають кращі сторони особистості студентів. У постановці навчальних цілей враховують далеке майбутнє, орієнтуючись на формування особистісних та професійних якостей тих, хто навчається. Пропонують і підтримують інновації. Добре прогнозують та планують діяльність. Їх ентузіазм захоплює студентів, надихає на пошуки нових, нестандартних рішень.

Викладачі з типологічною ознакою „розумовий" є гарними організаторами, послідовними у дотриманні вимог. Вони вміють призвати до порядку, викликати почуття відповідальності, протистояти скептично налаштованій аудиторії. Чітко встановлюють критерії оцінювання і прагнуть об'єктивно їх дотримуватись. При поясненні здійснюють всебічний аналіз інформації, акцентують увагу на загальних закономірностях, принципах. Не люблять бездіяльності.

Викладачі з типологічною ознакою „чуттєвий" легко прихиляють до себе, емпатійні, передбачають почуття тих, хто навчається. Вміють яскраво

навчання. Але викладачі по-різному усвідомлюють свою роль, по різному ставляться до окремих аспектів викладання, застосовують різні підходи до навчання. Чим це зумовлено? Індивідуально-психологічними особливостями, досвідом, цінностями, стилями педагогічної діяльності викладачів.

Проблемам професійної самореалізації викладачів вищої школи присвячені роботи А.М.Алексюка, С.І.Архангельського, Н.В.Басової, С.С.Вітвицької, І.А.Зязюна, Л.І.Рувинського, Л.О.Савенкової, Т.І.Шамової та ін. Психологічні аспекти ефективності викладацької діяльності досліджувалися М..В.Артюшиною, Є.С.Барбіною, Л.М.Карамушкою, В.А.Семиченко, В.О.Якуніним та ін. Праці В.А.Козакова, А.М.Колота, С.В.Степаненка, Д.І.Дзвінчука, О.В.Аксьонової, Г.О.Ковальчук, Л.А.Колесніченко розкривають специфіку викладання у вищих економічних навчальних закладах. Разом з цим психологічні чинники творчої самореалізації викладача потребують спеціальних досліджень.

Мета цієї статті – проаналізувати прояв індивідуально-психологічних особливостей викладачів у педагогічній діяльності та сформулювати відповідні рекомендації.

А.Маслоу зауважував, що людина і діяльність мають взаємодіяти як ключ і замок. Стосовно професійної діяльності американські психологи О.Крегер і Дж.М.Тьюсон рекомендують розглядати її через "відповідність до типу" [2]. Це дуже яскраво проявляється через індивідуально-типологічні особливості особистості. Відповідно до відомої в усьому світі типології, запровадженої К.Юнгом, виділяються чотири пари протилежних індивідуально-типологічних особливостей (ІТО): *екстравертний (Е) / інтровертний (І), сенсорний (S) / інтуїтивний (N), розумовий (Т) / чуттєвий (F), раціональний (J) / ірраціональний (Р)*. Їх комбінація утворює 16 типів особистості [1]. Перша типологічна пара визначається за джерелом енергії: екстраверти черпають енергію у зовнішньому світі, а інтроверти – в собі; друга – на основі специфіки збирання інформації про світ: сенсорні збирають інформацію дослівно й послідовно, а інтуїтивні – довільним шляхом; третя – за основним критерієм прийняття рішень: розумові висувають рішення об'єктивно і неупереджено, а чуттєві – суб'єктивно, спираючись на міжособистісні стосунки; остання пара представляє спосіб життя: раціональні віддають перевагу спланованості, рішучості та методичності, а ірраціональні – експромту, поступливості та безпосередності.

Педагогічну професію часто обирають люди з такими типологічними ознаками, як екстравертний, інтуїтивний, чуттєвий, раціональний. Поєднання цих ознак утворює тип ENFJ, одна з назв якого – „Педагог". Але треба зауважити, що значна кількість викладачів має інші типологічні ознаки. Наведемо результати дослідження типологічних особливостей викладачів-слухачів тренінг-курсів „Сучасні методи навчання" у Київському національному університеті імені Вадима Гетьмана (КНЕУ), що тривало з 2001 по 2007 рік (табл. 1).

Отже, відповідно до першої типологічної пари серед викладачів домінують екстраверти. Суттєвою є перевага чуттєвих викладачів над розумовими у третій типологічній парі. Менш виразною є різниця у переважанні інтуїтивних викладачів над сенсорними (друга пара) та раціональних над ірраціональними (четверта пара). Охарактеризуємо прояв індивідуально-типологічних особливостей у викладацькій діяльності.

навчальних закладів України за рівнями «бакалавр», «магістр» і внесенні відповідних змін до загальнодержавних нормативних документів. Так, насамперед бакалавр повинен бути затребуваним на ринку праці, що спостерігається у багатьох європейських країнах. Треба сформувати громадську думку в кадрових службах про достатній рівень компетентності бакалавра, який може якісно виконувати свої функціональні обов'язки відповідно до сучасних вимог виробництва або соціальної сфери послуг.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Згуровський М. Україна ще має шанс… // Дзеркало тижня. – №20 (548), 28 травня-3 червня 2005 року // http://www.zn.kiev.ua/nn/show/548/50133/
2. Товажнянський Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Товажнянський Л.Л. та ін. – Х.: НТУ "ХПІ", 2004. – 143 с.
3. Таран Ю. Болонський процес: проблеми інтеграції української освіти до європейського освітнього простору http://dialogs.org.ua/ru/material/full/2/2979

In the article the problems of the two cycle higher education introduction are considered. The characteristics of various state structures' obligations are given as far as introduction of educational qualifying levels of Bachelor and Master degrees is concerned.

УДК 37.015.6

Митяй О.В.
Київський національний економічний університет

АНАЛІЗ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В УКРАЇНІ

У статті розкрито роль освіти у розвитку національної економіки України та класифікацію освітніх послуг, розглянуто доцільність використання в освітньому процесі ступеневої освіти.

Освіта – основа розвитку як особистості, так і суспільства, нації та держави. Вона визначає головні чинники політичного, культурного, наукового та соціально-економічного розвитку суспільства і держави, відтворює та нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал країни. Освіта виступає стратегічним ресурсом поліпшення матеріального становища людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентноспроможності держави на міжнародній арені [5].

Поряд з фінансовим, матеріально-сировинним ринком, ринком праці, ринок освітніх послуг займає чільне місце в економіці України. Його ефективний розвиток сприяє стабільному розвиткові економіки, зміцненню стратегічних та пріоритетних її галузей.

В Україні, як і в інших розвинутих країнах, освіта визнана однією з найважливіших складових загальнолюдських цінностей. Особливості розвитку сучасної цивілізації, зростання ролі особистості, демократизація суспільства, інтелектуалізація праці та швидкий розвиток сучасних передових технологій вимагають створення належних умов, у яких проблеми освіти отримали б велику увагу та підтримку на державному та регіональному рівнях і де приймалися б

адекватні рішення за умов переходу до ринкової економіки, формування ринку праці. Це, у свою чергу, вимагає від освіти, її організаційних структур більшої гнучкості та динамічності, більш широких можливостей здобуття громадянами професійної та фахової вищої освіти, яка б відповідала вимогам сучасності і сприяла підвищенню їх професійної мобільності та просуванню на кадровому ринку [4].

Бурхливий розвиток економіки, динамічні зміни зовнішнього середовища породжують невідповідність системи освіти, надання освітніх послуг та рівня освіти вимогам сьогодення, умовам, у яких розвивається суспільство. За цих умов виникає необхідність розроблення, прийняття та реалізації заходів щодо реформування, модернізації та удосконалення освіти, щоб згладити негативний вплив зовнішнього середовища. А це, у свою чергу, вимагає детального аналізу фактичного стану освітніх послуг, їх форм та методів, розроблення нових проектів, технологій альтернативної освіти, обґрунтування сучасних шляхів і методів їх реалізації. Попри все потрібні не звичайні прикладні дослідження, а нові ідеї, вивчення і запровадження передового як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду, дослідження та реалізація інноваційних проектів, інтерактивних методів навчання, які б дозволили в короткі терміни створити належні умови для суттєвих соціально-економічних реформ через модернізацію освіти, що відповідала б вимогам європейської освіти та реаліям двадцять першого століття [7].

Перехід до ринкових відносин значно змінив структуру економіки: пройшла її реструктуризація, перепрофілювання виробництва та система його управління. А це, звичайно, вплинуло на структуру як виробничого, так і управлінського персоналу. Тому на сучасному етапі завдання цілеспрямованого та безперервного навчання персоналу стало першочерговим.

Мета даної роботи полягає в обґрунтуванні сутності і змісту освітніх послуг, визначенні місця освіти в системі суспільного відтворення на різних етапах розвитку ринкової економіки.

Ринкові умови потребують від кожного керівника вмілого керівництва, управління фірмою, акціонерним товариством, підприємством, а це, у свою чергу, висуває потребу додаткового навчання. Тому в освітньо-професійні програми та навчальні плани потрібно вносити нові дисципліни, розширювати тематику, яка відповідає нинішнім потребам.

Отже, це викликало зміну та розширення сфери освітніх послуг як безоплатних, так і платних. На перший план висуваються освітні послуги щодо перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів та післядипломне додаткове навчання. Класифікацію освітніх послуг подано на рис. 1.1.

Якісне надання освітніх послуг та навчання персоналу забезпечує відповідність професійних знань і вмінь працівника сучасному рівневі виробництва та управління.

Процеси, які відбуваються в зовнішньому середовищі, їх дієві фактори впливу [1] спонукають до розроблення методологічних основ координації прогнозування та підготовки спеціалістів, формування відповідної мережі навчальних закладів як державних, так і приватних, структури та обсягів державного замовлення на підготовку фахівців з вищою освітою з урахуванням потреб ринку праці, працевлаштування та адаптації молодих громадян до сучасних вимог ринкової економіки. Постійний аналіз стану професійної і вищої освіти є основою для прийняття адекватних управлінських рішень [8].

2. Булгаков А. В. Внеаудиторные формы работы как фактор динамики учебной мотивации и успешности обучения в вузе // Инновации в образовании. – 2002. – № 4. – С. 62-76.
3. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник: 2-е вид.. – К., 2003. – 416 с.
4. Лапкин Н.М. Яковлева Н. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вузов // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 4. – С. 134-140.
5. Пидкасистый П. И. О некоторых особенностях учебного процесса в вузе // Советская педагогика. – 1986. – № 7. – С. 38-40.
6. Полак Л. Ділова гра як спосіб організації пізнавальної діяльності // Директор школи. – 2003. – (№2). – С. 7-8.
7. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.: за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа., 2000. – 380 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Вид. центр „Академія", 2000. – 544 с.
9. Brophy J.E. Motivating students to learn. – McGraw – Hill, 1998. – 277 p.

The article is devoted to a problem how to form the motivational sphere in conditions of an intensification of educational process. It considers methods, ways and questions how to increase the motivation which influences quality of pedagogical process and promotes stimulation of constant cognitive interests which raise a level of student's knowledge on their specialty. The article investigates actual problems of vocational training in higher educational institutions.

УДК 377.4

Романова Г.М.
Київський національний економічний університет ім.і Вадима Гетьмана

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Статтю присвячено таким психологічним умовам професійної самореалізації викладачів, як індивідуально-типологічні особливості. Наводяться дані дослідження щодо кількісного розподілу цих особливостей серед викладачів економічного університету, аналізується прояв окремих індивідуально-типологічних особливостей у викладацькій діяльності. Обґрунтовується доцільність типологічного аналізу діяльності, надаються відповідні рекомендації.

Для кожного викладача, який прагне професійної самореалізації та саморозвитку, актуальним є питання про авторський підхід у викладанні. Авторство розуміється у двох значеннях: як створення принципово нового у педагогіці, так і створення своєї власної системи викладання, котра використовує відомі підходи, але є авторською в плані нашого розвитку. Саме у другому значенні кожен викладач може бути новатором і вибудовувати власну технологію

В той же час необхідно пам'ятати, що гра – це лише форма, за допомогою якої викладач намагається вирішити певні педагогічні завдання. Рольова гра на психологічну переорієнтацію студентів.

Серед переваг використання ігор у підготовці студентів слід визначити такі. Вони:

- урізноманітнюють навчальний процес;
- використовуються для підвищення мотивації студентів;
- дозволяють швидше та краще засвоїти навчальний матеріал;
- посилюють спілкування між студентами та зменшують домінуючу роль викладача;

Однак у процесі навчання не можна орієнтуватись лише на інтерес. Дуже важливо одночасно формувати волю й почуття відповідальності студентів. Сучасні психологи і педагоги підтримують думку, що якість виконання діяльності й її результат залежать, насамперед, від спонукання й потреб індивіда, його мотивації; саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів, їхнє упорядкування для досягнення цілей.

Відповідно до вимог сучасної дидактики викладач повинен доводити до відома студентів завдання уроку. Прийняття завдання студентами — це відправний момент для виникнення мотивації і, отже, успішного здійснення завдання.

Зміст уроку, як і його завдання, також мають бути прийняті студентами.

Важливою особливістю мотиваційного забезпечення навчальної діяльності студентів є також професійна спрямованість їх навчання, що полягає в інтеграції спонукань, пов'язаних з навчальною й професійною діяльністю, на основі взаємних трансформацій пізнавальних і професійних мотивів. Професійна спрямованість навчання сприяє усвідомленню студентами важливості знань для успішного оволодіння професією, їх необхідності для орієнтування в ситуаціях майбутньої діяльності, що у свою чергу формує потребу в оволодінні практичними уміннями й навичками.

Оскільки дослідження проблеми мотиваційного забезпечення було здійснено на основі вивчення іноземних мов, то на організацію навчального процесу і його мотиваційний супровід мало певний вплив вивчення саме іноземної мови.

Висновки. Отже, можна зробити висновки, що навчальна мотивація визначається цілою низкою специфічних для цієї діяльності чинників:

по-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчальна діяльність;

по-друге, організацією освітнього процесу;

по-третє, суб'єктивними особливостями того, хто навчається (вік, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими учнями і т. д.);

по-четверте, суб'єктивними особливостями педагога і, перш за все, системою ставлення його до учня, до справи;

по-п'яте, специфікою навчального предмету.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972. – 234 с.

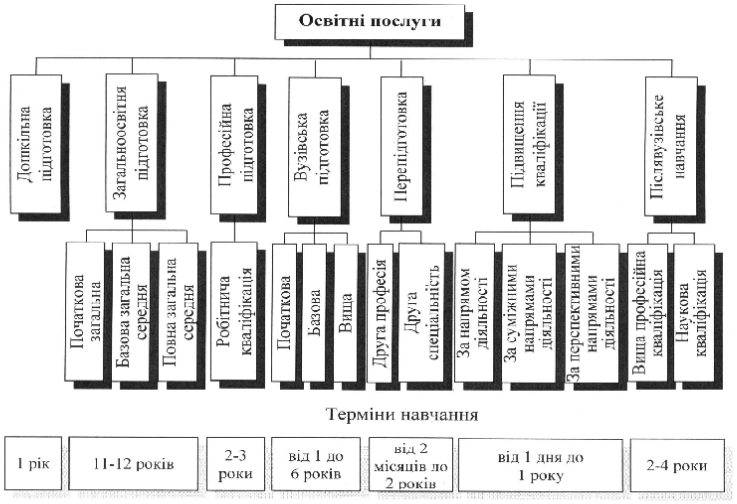


Рис. 1.1. Класифікація освітніх послуг у ринкових умовах

Примітка: Складено автором на основі нормативних актів з освіти

Значною мірою реалізація завдань щодо розвитку сфери освітніх послуг залежить від оптимальних матеріальних, фінансових ресурсів, інформаційного та наукового забезпечення (рис. 1.2).

Вища освіта активно впливає на розвиток усієї системи освіти через удосконалення педагогічної освіти, розробку інтегрованих навчальних програм та відповідних інтерактивних методів і новітніх технологій навчання, проведення фундаментальних та прикладних досліджень у цій сфері. Реалізація системи "наука – освіта – технології" у навчально-виховному процесі вимагає значного посилення інформаційних процесів у всіх галузях освіти, науки та виробництва [8].

Запровадження у школах новаторських педагогічних концепцій, інтерактивних методів навчання, широке використання інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, сучасних навчальних програм з елементами професійного спрямування сприяє поліпшенню якісних характеристик загальної середньої освіти. Цьому сприяють також створення навчальних закладів нового типу: гімназії, ліцеї, колегіуми та навчально-виховні комплекси. Важливу роль у поліпшенні якості надання середньої освіти відіграють інтеграційні процеси, які створюють умови для відкритого демократичного й рівноправного доступу до освітніх послуг вищого рівня – до вищої освіти через навчально-виховні, навчальні та навчально-науково-виробничі комплекси, центри, об'єднання.

Враховуючи, що учні загальноосвітніх закладів є потенційними абітурієнтами вищої школи, вищі навчальні заклади потрібно розглядати як складову всієї системи освіти, яка починається із дошкільної освіти і є безперервною впродовж усього життя людини.



Рис. 1.2. Економічні основи розвитку освітніх послуг

Отже, вищі освітні заклади повинні стати центрами інтеграції, вести постійну діяльність щодо консолідації зусиль, які спрямовані на реалізацію ступеневої освіти, знати проблеми та перспективи розвитку дошкільної, загальноосвітньої, професійної, післядипломної освіти, які входять у загальну систему освіти, і повсякденно сприяти її активному і цілеспрямованому розвиткові.

При цьому виникає потреба формування змісту освіти через дієві механізми міждисциплінарного підходу під час розроблення освітньо-професійних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчальних планів та навчальних програм окремих дисциплін тощо.

Отже, університети, академії, інститути, коледжі та технікуми, які мають досить високої кваліфікації викладацький та науковий потенціал і використовують у навчальному процесі передові технології навчання, повинні взяти на себе координацію роботи щодо розвитку та функціонування системи неперервної освіти і співпрацювати з усіма навчальними закладами на регіональному рівні. Такий підхід до проблеми освіти в умовах трансформації економіки сприятиме професійній орієнтації молодого покоління у виборі професій, а також вищого навчального закладу.

В умовах переходу України до ринкових відносин, у процесі кардинальних перетворень у всіх сферах суспільного життя України, особливо важливу роль відіграє професійна освіта, яка забезпечує відтворення трудових ресурсів, виконує важливі функції перепідготовки незайнятого населення, підвищення кваліфікації робітників, соціального захисту молоді [3].

Запровадження ступеневої освіти згідно із Законом України "Про освіту" дало можливість задовольнити різноманітні потреби осіб, які мають бажання вчитися

Психологи, вивчаючи характер спонукальних сил і способи їхньої регуляції в навчанні, встановили різноманіття мотиваційної сфери людини, її складну структуру. По-перше, на неї можуть вплинути соціальні мотиви, зумовлені потребами суспільства; в сукупності вони складають зовнішню мотивацію, що існує в двох різновидах: як широка соціальна мотивація і як вузько особистісна. По-друге, на мотиваційну сферу людини може впливати і сам характер діяльності. Це, як її називають, внутрішня мотивація; її підвидом є мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивація можуть носити позитивний і негативний характер; у цих випадках прийнято говорити про позитивну і негативну мотивацію. Є, нарешті, і такий різновид мотивації, як далека (дистантна, відстрочена) і близька (актуальна).

Прикладом зовнішньої соціальної мотивації може бути бажання брати участь у різних міжнародних форумах молоді.

Інший різновид зовнішньої мотивації — вузько особистісна мотивація, яка визначає ставлення до оволодіння навчальним матеріалом як способу самоствердження, а іноді як шлях до особистого благополуччя. Наприклад, одержання престижної професії.

Зовнішня мотивація, як правило, буває дистантною, далекою мотивацією, розрахованою на досягнення кінцевого результату навчання. Проте її стимулюючий вплив на процес навчання може бути досить сильним.

У разі зниження навчальної мотивації необхідно встановити причини цього явища. А після цього проводиться коректувальна робота. Коректувальна робота має бути спрямована на ліквідацію причин, що привели до низького рівня мотивації. Якщо це не вміння вчитися, то корекція має починатися з виявлення слабких ланок. Оскільки в ці уміння входять як загальні, так і специфічні знання й уміння, то необхідно перевірити і ті, та інші. Для ліквідації слабких ланок необхідно провести їхню поетапну розробку. У цих випадках навчання має бути індивідуальним, з включенням викладача в процес дій, завдань з цікавим сюжетом. У процесі навчання викладач має відзначати успіхи студента, показувати його просування вперед.

Набуття студентом необхідних засобів навчання дозволить йому зрозуміти матеріал, успішно виконати завдання. Це приводить до задоволення від виконаної роботи. Зрозуміло, мотивація не завжди буде внутрішньою. Але позитивне ставлення до предмету обов'язково з'явиться. Мотив навчання є внутрішньою причиною, що спонукає учня навчатися [8, 89].

Інтерес до навчання значно зростає, якщо педагог докладно розкриває практичну значимість теми, зв'язок її з актуальними проблемами сучасності.

Значні можливості пробудження інтересу закладені в різноманітних педагогічних прийомах і формах навчання.

Могутній засіб стимулювання пізнавального інтересу – навчально-пізнавальні ігри.

Ділова гра становить спеціально організовану форму навчання, спрямовану на реалізацію теоретичних знань у діяльності. Ділова гра є дидактичним засобом розвитку творчого професійного мислення [6, 7].

Використання ділових ігор в навчальному процесі дозволяє активізувати діяльність тих, хто навчається, сформувати у них уміння мислити, розбирати ситуації, що виникають у педагогічному процесі.

Л.І. Божович і її співробітників мали суттєве значення для розвитку проблеми мотивації навчання.

У зарубіжних дослідженнях вивченню мотивації навчання також приділяється значна увага (Є. Даффі, Д. К. Маккеланда, А. Маслоу). Розробка питань мотивації ведеться інтенсивно в різних галузях психологічної науки із застосуванням різноманітних методів.

Отже, серед зарубіжних і вітчизняних психологів є декілька розумінь суті мотивів, їхньої усвідомленості та їхнього місця в структурі особи.

Мета статті. Проблема формування мотиваційної сфери особистості у ВНЗ є нині дуже актуальною. Науковці приділили значну увагу питанням підвищення мотивації в середній школі, але недостатньо поки що розкрита ця проблема для вищої школи.

За свідченнями експертів, велика кількість студентів, які приходять навчатись у ВНЗ, свідомо націлені на одержання знань та мають перспективи на майбутнє, тобто мають певну мотивацію. Проте є певна кількість студентів, які не мають ніякої мотивації, загалом через певні соціальні конфлікти. Однак, саме мотивація навчання студентів під час одержання фахових знань з певної спеціальності формує рівень знань майбутніх фахівців. Крім того, дуже актуальним питанням є спад мотивації під час навчального процесу.

Метою даної статті є визначити умови формування мотиваційної сфери особистості, розглянути шляхи підвищення мотивації, дослідити різновиди мотивації та причини їхнього спаду у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Навчання у ВНЗ – це не лише процес засвоєння нових та вдосконалення вже набутих знань. Професійна підготовка дозволяє сформувати відповідальність, повагу та інтерес до майбутнього обраного фаху. Проблема мотивації у навчанні виникає під час вивчення кожного предмета. У відповідних методиках і навчальних посібниках розроблені способи розвитку мотивації й стимулювання з урахуванням специфіки предмета. Однак особливо гостро постає проблема мотивації вивчення у вищих навчальних закладах.

Мотивація – це теоретична концепція, яка використовується щоб пояснити ініціювання, спрямування, інтенсивність і постійність поведінки, особливо цілеспрямовану поведінку [9, 3].

Розцінюючи мотивацію як найважливішу пружину процесу оволодіння навчальним матеріалом, потрібно мати на увазі наступне: мотивація – сторона об'єктивного світу студента, вона визначається його власними спонуканнями й пристрастями, усвідомлюваними ним потребами. Викладач може лише опосередковано вплинути на неї, створюючи передумови і формуючи підстави, на основі яких у студентів виникає особиста зацікавленість у роботі.

Мотивація учіння – це комплекс властивих учневі мотивів, що спонукають і спрямовують його пізнавальну діяльність, значною мірою визначають її успішність [3, 110].

Способи мотивації можуть бути різними: повідомлення практичної, теоретичної чи соціальної значущості виучуваного матеріалу, створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху, встановлення далеких і близьких перспектив [7, 199].

Охарактеризуємо об'єктивно наявні види мотивації, що забезпечують зацікавлене навчання.

і здобувати вищу освіту, забезпечує гнучкість гуманітарної, фундаментальної та професійної підготовки фахівців, поліпшення їхньої професійної мобільності на ринку праці, сприяє інтеграції освіти у світове співтовариство [2; 6].

Відповідно до статусу вищих навчальних закладів встановлено чотири рівні акредитації:

· **перший рівень** – технікум, училище, інші прирівняні до них вищі навчальні заклади;

· **другий рівень** – коледж, інші прирівняні до нього вищі навчальні заклади;

· **третій і четвертий рівні** (залежно від наслідків акредитації) – інститут, консерваторія, академія, університет (рис 1.3).



Рис. 1.3. Мережа вищих навчальних закладів України за рівнем акредитації [9]

Вищі навчальні заклади здійснюють підготовку фахівців за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями:

· **молодший спеціаліст** – забезпечують технікуми, училища, інші вищі навчальні заклади першого рівня акредитації;

· **бакалавр** – забезпечують коледжі, інші вищі навчальні заклади другого рівня акредитації;

· **спеціаліст, магістр** – забезпечують вищі навчальні заклади третього і четвертого рівнів акредитації.

Ступеневість вищої освіти полягає у здобутті різних освітньо-кваліфікаційних рівнів на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти.

Виходячи із структури вищої освіти, її перший ступінь передбачає здобуття вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня "Молодший спеціаліст"; другий – "Бакалавр" (базова вища освіта); третій – "Спеціаліст", "Магістр" (повна вища освіта).

Ступеневість вищої освіти може бути реалізована як через неперервну програму підготовки, так і диференційовано, відповідно до структури ступневості (рис. 1.4.).

Вищі навчальні заклади певного рівня акредитації можуть здійснювати підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які забезпечують навчальні заклади нижчого рівня акредитації.

В системі вищої освіти функціонують вищі навчальні заклади державної та інших форм власності. До мережі входить 979 вищих навчальних закладів

I-IV рівнів акредитації (училища, технікуми, коледжі, інститути, академії, університети).

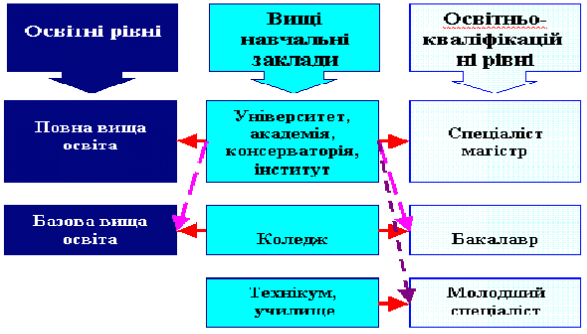


Рис. 1.4. Структура ступеневості вищої освіти України [9]

Мережа вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації налічує 664 вищих навчальних заклади, у тому числі 593 державної форми власності та 71 інших форм власності, із загальною чисельністю 528 тисяч студентів (рис.1.5).

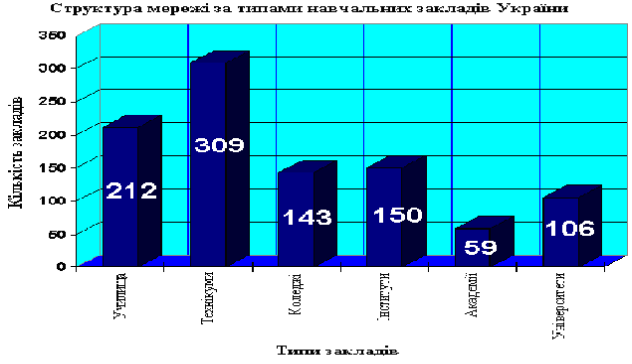


Рис. 1.5. Структура мережі за типами навчальних закладів України [9]

Мережа вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації налічує 315 закладів, у тому числі 223 державної форми власності. Серед них функціонує 106 університетів, 59 академій, 150 інститутів. Статус національного мають 48 університетів та академій. В університетах, академіях, інститутах навчається 1403 тис. студентів, серед них здобувають вищу професійну освіту 1086 тис. студентів віком від 17 до 24 років включно, що становить 90 відсотків від загальної чисельності студентів.

Мережа вищих навчальних закладів забезпечує навчання 392 студентів на 10 тис. населення (рис.1.6).

The article deals with the organization problems of educational work in university, the ways offorming ofthe experience of the work among magistr students are determined.

УДК 378:371.53

Рибачук А.В.
Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЗАСОБУ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

Стаття присвячена проблемі вивчення формування мотиваційної сфери в умовах інтенсифікації освітнього процесу. В ній розглядаються методи, засоби та питання підвищення мотивації, яка впливає на якість педагогічного процесу та сприяє стимуляції постійних пізнавальних інтересів, які підвищують рівень фахових знань студентів. Стаття досліджує актуальні проблеми професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Постановка проблеми. Зміни, що стрімко відбуваються в світі, накладають свій відбиток і на освіту, одну з найважливіших сфер суспільства. Сьогодення вимагає від навчального процесу більш ефективного вирішення освітніх завдань. Інтенсивність навчальної діяльності суттєво залежить від мотивів навчання студентів. Формування мотиваційної сфери особистості треба розглядати як важливий спосіб підвищення ефективності навчання.

Дослідження психологів підтвердили, що сильний мотив істотно впливає на мету діяльності; за цих умов відбувається явище зрушення мотиву на мету. Звідси випливає, що потрібна глибока мотивація навчання, стійкі пізнавальні інтереси й відповідальність студентів за успіхи в навчанні.

Успішність навчання у ВНЗ залежить не лише від особистісних психологічних детермінант діяльності студентів, а й від її мотиваційної структури [4, 138].

Нині проблема мотивації у ВНЗ є складною та багатокомплексною. Недостатня мотивація негативно впливає на навчально-пізнавальний процес студентів, створює цілу низку проблем, що негативно відбивається на процесі навчання.

Аналіз попередніх досліджень. Нині роль мотивації, потреб, мотивів у навчальному процесі науковцями усвідомлена та досліджена достатньо. Проблема мотивації є актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології.

Вітчизняними психологами проведені чисельні дослідження з питань мотивів діяльності і, зокрема, мотивів навчальної діяльності. Так, Л.І. Божович, її співробітники і послідовники тривалий час вивчають мотиви учнів. Досліджуючи ставлення учнів до навчання, Л. І. Божович встановила, що одним із найважливіших моментів, які розкривають психічну суть цього відношення, є та сукупність мотивів, що визначає навчальну діяльність учнів [1, 54]. Роботи

питання набуття комунікативних навичок: „Розвиток умінь педагогічного спілкування", „Бар'єри у спілкуванні викладача та студента", „Культура мови та мовний етикет", „Мистецтво володіння бесідою", та ін.

У процесі проведення бесід та здійснення опитування студентів 1–4 курсу ми прийшли до висновку, що процес навчання молоді у вузі має бути нерозривно пов'язаним із організаційно-виховною, культурно-освітньою роботою серед студентів. У вищому закладі освіти виховання має здійснюватися за нових умов, з урахуванням фізичної, психічної зрілості особистості, її інтересів, актуальних проблем сьогодення, а також інтелектуального і духовного розвитку.

В ході проведення студентами-магістрами геолого-географічного факультету кураторських годин на молодших курсах було розроблено критерії ефективності виховної роботи куратора академічної студентської групи. До них належать:

- рівень вихованості майбутніх спеціалістів;
- активність, згуртованість групи;
- позитивна мотивація навчально-пізнавальної та дослідної діяльності студентів;
- мікроклімат в групі, що сприяє самореалізації особистості кожного студента;
- різноманітність форм виховної позааудиторної роботи;
- діяльність студентського самоврядування в групі;
- участь групи у загальноуніверситетських заходах;
- сприятливі умови проходження адаптаційного періоду студентами 1 курсу;
- оволодіння студентами досвідом соціальної поведінки.

Таким чином, процес виховання у вищому навчальному закладі не може бути стихійним, він передбачає чітко визначену організацію з боку куратора студентської групи, яка спрямована на співробітництво, співтворчість педагога і студента. Процес виховання – це діяльність, метою якої є педагогічна підтримка та допомога у самоорганізації та самоутвердженні духовно-моральної сфери особистості студента. Вищий навчальний заклад має давати своїм випускникам можливості для формування творчості, вольової регуляції, самостійності, відповідальності, духовності та ініціативи, високої культури, гуманістичного і демократичного світогляду, високих моральних якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта і Болонський процес. Навч. посібник / За ред. В.Г. Кременя.- Тернопіль, 2004 – 356 с.
2. Вирост Й.С. Національна самосвідомість: проблеми визначення і аналізу // Філософська і соціологічна думка. – 1989. – № 7. – С. 20–25.
3. Давыдов Ю.С. Болонский процесс и российские реалии. – М., 2004 – 251 с.
4. Енциклопедія українознавства. – Львів, 1996. – т. 5.
5. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу. Рідна школа. – 2000. – № 5. – С. – 28–30.
6. Концепція національного виховання дітей та молоді України. – К., 1997.
7. Місевра І. Проблеми ментальності та національної самосвідомості: спроби дослідження витоків. – Одеса, 1998.
8. Педагогіка вищої школи. – Одеса, ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2002. – С.295–343.



Рис. 1.6. Чисельність студентів вищих навчальних закладів [9]

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за 70 напрямами, які включають понад 500 спеціальностей (рис.1.7).

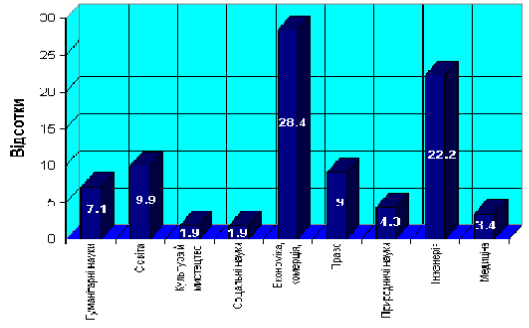


Рис. 1.7. Структура приймання студентів за напрямами підготовки [9]

Вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні встановлюються Державними стандартами освіти. Державний стандарт освіти – це сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня.

Державні стандарти освіти розробляються з кожного напряму підготовки (спеціальності) для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Для того, щоб стати висококваліфікованим фахівцем і справжнім професіоналом, необхідно опанувати певний обсяг знань гуманітарних, фундаментальних і професійних дисциплін, які разом з практичним циклом формують майбутнього спеціаліста відповідного рівня.

Освітньо-професійні програми розробляють так: молодші спеціалісти – випускники технікумів і коледжів мають право продовжувати навчання за програмою бакалавра з третього курсу, що забезпечує безперервність, послідовність і системність підготовки фахівців на кожному рівні завдяки

узгодженню нормативних навчальних дисциплін фундаментального і професійного циклів молодшого спеціаліста та бакалавра.

Підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями "спеціаліст" та "магістр" здійснюється після успішного завершення відповідної програми бакалаврату.

Збереження освітньо-кваліфікаційного рівня "спеціаліст" у системі ступеневої підготовки фахівців дає можливість поглибити зміст освіти відповідно до вимог ринку праці, замовників та особливостей діяльності підприємств, організацій та установ. На цьому рівні студент опановує додаткові знання та навички, які поглиблюють його професійну компетентність, майстерність, поглиблюють знання у сфері управління, ведення аналітичної та наукової роботи і проведення наукових досліджень.

У свою чергу, магістерські програми розраховані на освоєння знань із менеджменту в поєднанні з високим рівнем теоретичних знань, освоєння спеціальних курсів інноваційного характеру, застосування у практичній діяльності наукових розробок.

Отже, аналіз освітніх послуг у спектрі ступеневої системи підготовки фахівців дає можливість зробити висновок, що державні стандарти освітньо-професійних програм відповідають міжнародному рівневі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Т. Е., Опекунова Н. В., Николаева Б. Г. Маркетинговые аспекты образовательных инноваций ВУЗа // Сучасні проблеми науки та освіти: Матеріали 3-ї Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (1-9 травня 2002 р., м. Ужгород, Україна). – Ужгород, 2002.
2. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
3. Камінецький Я. Сучасні тенденції у підготовці робітничих кадрів та регіональна економіка // Проблеми безперервної професійної освіти: Науково-методичний вісник. – Львів: Вид-во "Каменяр", 1997. – № 1. – С. 3.
4. Кремень В. Філософія освіти XXI століття // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 10.
5. Національна доктрина розвитку освіти: Затверджено Указом № 347 Президента України від 17 квітня 2002 року.
6. Оболенська Т. Є. Оптимізація освітньо-професійних програм за професійним спрямуванням: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр спеціальності "Фінанси" та "Банківська справа" // Проблеми та перспективи вищої освіти України (Щорічник наукових праць) / НАН України, Інститут регіональних досліджень; Редкол.: Відп. ред. М.І. Долішній. – Львів, 2000. – Вип. XIII. – 135 с.
7. Смовженко Т. С. Нові технології кадрового забезпечення підприємницького сектора економіки // Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Проблеми та перспективи вищої освіти України (Щорічник наукових праць): За матеріалами доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 6-8 жовтня 1999 р. / НАН України, Інститут регіональних досліджень. Редкол.: Відп. ред. М. І. Долішній. – Львів, 2000. – Вип. XIII. – С. 36.
8. Ямковий В. В. Фонова інформація. Вища освіта. Ситуаційна модель: Матеріали підсумкової колегії МОН. 2005.08.21. – К., 2005.
9. www.mon.gov.ua.

студентського колективу, внаслідок чого куратору нелегко бути експертом у питаннях взаємовідношень студентів в групі.

Виходячи з таких позицій, студентам було запропоновано розробити кураторську годину для молодших курсів. При цьому наголошувалося, що загальні напрями організації виховної роботи куратора можуть бути зведені до такого:

- навчально-виховна робота;
- психолого-педагогічна робота;
- науково-методична робота;
- національно-патріотична робота;
- виховна робота в галузі охорони життя і здоров'я.

Серед основних заходів виховної роботи кураторів є: кураторські години, дискусійні клуби, культпоходи історичними місцями рідного краю, до музеїв, на виставки, до театрів, індивідуальна виховна робота.

Під час проведення попередніх бесід зі студентами 1–4 курсів була визначена тематика кураторських годин. Так, в ході проведення аналізу та систематизації найбільш цікавих та актуальних з точки зору студентів молодших курсів питань, ми прийшли до висновку, що для студентів 1 та 2 курсів актуальними стали питання адаптації у вищому навчальному закладі, організації чіткого режиму праці та відпочинку, комунікативні проблеми, недостатність вивчення вузівських методів самостійної роботи, організації проведення вільного часу. У студентів 3–4 курсів спостерігається підвищений інтерес до етичних та моральних проблем – щастя, обов'язку, любові, дружби, товариства, шлюбу, сім'ї, також їх цікавлять питання майбутнього працевлаштування. Спільними для студентів 1–4 курсів стали питання громадянського виховання молоді, що обумовлено реформуванням української вищої школи європейському зразку.

У результаті дослідження студентами-магістрами геолого-географічного факультету було розроблено тематику кураторських годин для студентів 1–4 курсів, яку можна умовно поділити на декілька груп.

Так, до першої групи відносяться теми, які стосуються питань національного та громадянського виховання студентської молоді: „Традиції та звичаї українського народу", „Проблема відношень батьків та дітей у родинній педагогіці", „Національна гідність українського народу", „Громадянське виховання студенства", „Громадянськість як соціально-педагогічний феномен" та ін. Друга група складає питання професійного виховання: „Проблеми працевлаштування молодих спеціалістів", „Я і моє майбутнє", „Зіркова карта мого життя", „Контракт із самим собою" (про майбутню професійну діяльність), „Правильність вибору майбутньої професії", „Творча особистість майбутнього спеціаліста", „Перспективи майбутнього в нашій країні та за кордоном" та ін. До третьої групи належать проблеми етичного нарямку: „ Моральні цінності людини в сучасному світі", „Свобода та відповідальність людини в сучасному житті", „Право людини на життя та смерть", „Моральні проблеми евтаназії", „Етичні проблеми генної інженерії та клонування", „Проблема дозвілля та її регулювання в умовах сьогодення". Особливої уваги набуває група з питань сімейних стосунків молоді: „Етика дружби і кохання", „Мистецтво сімейних відносин", „Проблеми створення сім'ї. Оптимальний вік", „Кохання – найвища цінність людини", „Цивільний шлюб: за і проти". Наступну групу складають проблеми охорони здоров'я: „ Здоров'є дитини – здоров'є нації", Причини і наслідки вживання наркогенних речовин" та ін. До останньої групи належать

загальнолюдських духовних цінностей, ідея національного відродження українського народу, загальні постулати народної педагогіки і родинного виховання.

Історично склалося так, що вищий навчальний заклад має достатньо вагомий виховний потенціал: професорсько-викладацький склад вищої школи, його високий науковий, професійний рівень виступає основою для виховання студентської молоді; кожна наукова дисципліна, яку вивчають студенти має виховну функцію – підвищення культури, формування духовності, ціннісних орієнтацій; виховний потенціал вузівських кафедр – освітній, виховний, науково-дослідний, комунікативний; розвиток творчості – фестивалі, конкурси, художня самодіяльність, КВК та ін.

В основу виховної роботи вищого навчального закладу мають бути покладені такі положення:

· Пріоритетом виховної системи вищої школи виступають духовно-моральні цінності, загальнокультурна та професійна компетентність, відповідальність перед собою та іншими, особиста та національна гідність, комунікативна культура, критичність мислення, намагання до самовияву, творчості.

· Вища школа являє собою освітньо-виховну систему, провідною функцією якої виступає цілісний розвиток особистості майбутнього спеціаліста, духовний, фізичний, інтелектуальний, соціальний професійний розвиток індивідуальності.

· Провідними принципами діяльності виховної системи вищого навчального закладу є взаємодія особистісно-орієнтованої та соціально-орієнтованої освітніх технологій.

· Методи і засоби виховання у ВНЗ обумовлені особливостями освітнього закладу як школи вищого рівня досягнень людей студентського віку з яскраво вираженою соціальною, професійно-навчальною, науково-дослідницькою діяльністю.

У системі вищої освіти України склалася глибока традиція інституту кураторів, які виступають первинними організаторами виховної роботи в академічних групах студентів.

Зміст діяльності куратора визначається такими основними документами: законом України „Про освіту", державною національною програмою „Освіта. Україна XXI століття", „Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти", „Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті".

У нашому дослідженні зроблена спроба відповісти на деякі актуальні питання організації виховної роботи у вищому навчальному закладі, що здійснюється через інститут кураторів.

Так, у процесі вивчення студентами – магістрами геолого-географічного факультету Одеського національного університету курсу „Педагогіка вищої школи" особлива увага приділялася вивченню розділу „Виховна робота зі студентами вищого навчального закладу", в якому наголошувалося на важливості організації виховної роботи у ВНЗ, специфічності позиції куратора студентської групи: з одного боку, він достатню кількість часу проводить зі студентами і ніби виступає членом їхнього колективу, а з іншого, студентська група в значній мірі існує і розвивається незалежно від педагога. Різниця у віці, соціальний статус, життєвий досвід заважають педагогу стати повноправним членом

In article the role of education in development of national economy of Ukraine and classification of educational services is opened, is considered expediency of use in educational process of step education.

УДК 378.+37.011:78(438)

Ніколаї Г.Ю.
Сумський державний педагогічний університет

НЕПЕРЕРВНА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ПОЛЬЩІ: ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ

У статті висвітлюється історія становлення неперервної музично-педагогічної освіти в Польщі, її сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку. Розглядаються теоретичні аспекти освіти дорослих та особливості такої її структурної ланки як післядипломна освіта вчителів музики.

Неперервність освіти, як одна з основних тенденцій її розвитку у XXI столітті, все більше привертає увагу педагогів-науковців. Сучасні реалії змушують учителів-практиків шукати шляхів постійного вдосконалення власної особистості, піднесення своєї загальної, художньо-естетичної й педагогічної культури та реорганізації свого професійного досвіду. Особливо актуальною проблема перманентної модернізації та розширення професійних компетенцій постає перед майбутніми вчителями музики, які повинні також засвоїти базові знання та вміння зі сфери музичної психології та терапії, інформаційних технологій та художньої культури, хореографії та ритміки.

Найчастіше питання неперервної освіти польські науковці розглядають у межах андрагогіки (Л. Турос, В. Дилак, Гж. Мазяж, Я. Саран). Однією з перспектив реформування освіти в Польщі стає проголошений UNESCO курс на створення плюралістичної системи, до якої б увійшли як школа, так і бібліотеки, музеї, заклади праці, а також родина. Орієнтиром для розбудови неперервної освіти в цій країні служить програмний документ Європейської Комісії "*The White Paper on education and training*", в якому проголошено курс на навчання протягом усього життя. Питання неперервної музично-педагогічної освіти досліджують Рената Гоздецька, Марія Качмаркевич, Мирослав Кисель, Анна Пікала, Марія Ялоха. Теоретичний і практичний досвід польських науковців у цій сфері є цікавим і корисним для українських освітян. Тому ***метою*** нашої статті стало висвітлення історії становлення неперервної музично-педагогічної освіти в Польщі, її тезауруса, структури та перспектив розвитку.

Коріння неперервної музично-педагогічної освіти в Польщі сягає двадцятих років минулого століття, часів, коли у новоствореній II Речі Посполитій дуже не вистачало учительських кадрів, які б могли кваліфіковано навчати музиці. Часто-густо спів у школі викладали вчителі інших предметів або музиканти різних спеціальностей, які мали свідоцтва музичних шкіл, але не мали педагогічної освіти. Такі викладачі могли підтвердити свою кваліфікацію на Вищих Учительських Курсах (WKN), які було створено на базі однорічних Державних Вчительських Курсів (PKN) розпорядженням відповідно до Міністерства релігійних віросповідань і публічної освіти

(MWRiOP) від 26 червня 1920 року. У 1920/21 навчальному році такі курси діяли в трьох містах – у Варшаві, Львові та Кракові, а пізніше ще й у Щецині, Любліні, Лодзі, Познані, Торуні та Вільні [2, 46–54].

Необхідність збільшення кількості вчителів-музикантів і підвищення рівня їх професійної підготовки змусили Союз учительства основних шкіл (ZNSP), а пізніше Союз польського учительства (ZNP) і регіональні товариства вчителів співу та музики, а також MWRiOP до організації різноманітних форм "довчання" (*dokształcenia*). Особливо слід відзначити різноманітні канікулярні курси підвищення кваліфікації вчителів і Канікулярне музичне вогнище, яке з 1928 року існувало при Кременецькому ліцеї під музично-методичним керівництвом Броніслава Рутковського і загальнопедагогічним Станіслава Добровольського.

У навчальному плані Канікулярного музичного вогнища було передбачено додатковий предмет *енциклопедія музики*, в межах якого організовувались прослухування грамофонних записів музичних шедеврів. Крім того, раз на тиждень в Кременецькому ліцеї проводились урочисті *аудиції-концерти*, в яких поряд з відомими музичними колективами і солістами брав участь і хор Канікулярного музичного вогнища. Кожен з таких виступів справляв на хористів – провінційних учителів – незабутні враження і був свідченням надзвичайного впливу високого музичного мистецтва.

Підвищення кваліфікації вчителів музики в Польщі у міжвоєнний період здійснювалось також на засадах самоосвіти. У цьому контексті неможливо переоцінити роль музично-періодичних видань, на сторінках яких часто велись дискусії щодо музично-педагогічної підготовки вчителів. Музично-педагогічні видання «Музика і спів» з додатком «Мелодії» (щорічник 1925–1928) та «Музика в школі» (1929–1933) були органом Товариства Вчителів Музики; «Спів у школі» видавався Союзом Польського учительства (1933–1939); «Львівські Музичні та Літературні Відомості» були органом Союзу Музикантів Педагогів (1926–1934).

Становлення неперервної освіти в Польщі у 50-60-х роках XX століття тісно пов'язано з функціонуванням системи підвищення кваліфікації учительських кадрів. У цей період активно діяли секції музики і співу в Центральному осередку удосконалення освітніх кадрів (CODKO), а також у воєводських (WODKO) та повітових (PODKO) осередках удосконалення освітніх кадрів. У травні 1960 року Міністерство освіти видає інструкцію відносно створення річних Державних учительських курсів для випускників загальноосвітніх ліцеїв. У межах музичних предметів передбачалось 4 години співу з методикою та гра учнів у музично-інструментальних колективах [6, 145–146].

Слід також відзначити діяльність Центрального методичного осередку (COM), а також Окружних методичних осередків (OOM), що організовували курси як протягом навчального року, так і на канікулах [7, 129]. Такі зустрічі вчителів-практиків дозволяли обмінюватись передовим досвідом, вирішувати нагальні проблеми музичного виховання школярів, а також знайомили курсантів з новітніми науково-методичними розробками.

Новим етапом у сфері вдосконалення учителів музики стала трансформація системи допомоги через методичні осередки на систему *неперервної освіти*. У 1972 році на базі COM і OOM створюються Інститут підготовки учителів, а також Інститут підготовки учителів і освітніх досліджень. Подальший розвиток неперервної освіти узгоджується з рішеннями XIX Генеральної конференції

Перебудова виховного процесу у вищій школі, що відбувається в рамках Болонської конвенції, – важливе і складне завдання, розв"язання якого вимагає, з одного боку, пошуку і приведення в дію нових форм організації виховного процесу, а з іншого – активізації традиційних видів діяльності, збережень досягнень минулого.

Головна соціальна ідея, що постає на сучасному етапі перед вищим навчальним закладом, полягає у спрямованості всієї діяльності викладацького складу на особистість студента, на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, громадянина України – носія високої моралі та духовності.

У перетворенні суспільного життя на перший план виступає ідея національного виховання, що синтезує в собі ідеї і філософської, і педагогічної думки. Їх реалізація стає можливою завдяки діям як державних інституцій, так і прагненням самого народу прилучатися до культурної та мовної спадщини.

Реформи університетської освіти вже розпочаті, але вони не вирішують суттєвих проблем, таких як зниження якості освіти, девальвація статусу викладацької та наукової діяльності та ін. Сьогодні Україна, чітко визнавши орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, має виховувати підростаюче покоління у відповідному руслі, здійснювати модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, працювати над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Проблема виховання молоді завжди привертала увагу філософів, педагогів, наукових діячів. Так, філософські проблеми виховання розглянуто у роботах Б.П. Бітінаса, Б.Т. Лихачова; сучасні методологічні засади виховання студентської молоді викладено у роботах Л.В. Загрекової, Ю.Г. Фокіна, В.Д. Шадрікова; психолого-педагогічні основи виховання студентів викладено у дослідженнях Б.Г. Ананьєва, А.В. Дмітрієва, І.С. Кона, Л.Д. Столяренко. Нові підходи до виховання студентів, які визначають виховання пріоритетом всієї системи освіти запропоновані В.А. Березіною, М.Н. Філатовою.

Разом з тим, проблему виховання студентської молоді не можна вважати достатньо реалізованою в педагогічній практиці вищих навчальних закладів. Адже, ще у 60–80-ті роки XX століття зарубіжна теорія і практика вузівського виховання (Дж. Брунер, Х. Беккер, Ч. Зільберман, Ф. Кармел, Ч. Рейс, Т. Роздан та ін.) визнала кризу всього процесу суспільного виховання молоді, і в першу чергу у вищих навчальних закладах. Сучасну вищу школу звинуватили у відсутності підготовки студентів до активної суспільної діяльності та самостійності у діях та судженнях, девальвації моральних цінностей, в результаті чого молодь стала байдужою до соціальних проблем суспільства та політичних процесів. Актуальність даної проблеми, недостатня її реалізація у практиці вищих навчальних закладів зумовили вибір теми дослідження „Особливості організації виховної роботи у вищому навчальному закладі".

Об"єкт дослідження – процес виховання студентської молоді.

Предмет дослідження – шляхи формування навичок кураторської роботи у студентів вищого навчального закладу.

Метою нашого дослідження є вивчення проблеми виховного потенціалу вищої школи та формування навичок кураторської роботи у студентів-магістрів під час вивчення педагогічних дисциплін.

Методологічною основою дослідження є філософське вчення про виховання і всебічний розвиток особистості, гуманізм, збагачення

Висновки. Отже, можна стверджувати, що початок розробки теоретико-методологічних основ педагогічного процесу з врахуванням ґендерного підходу і конструювання ґендерної педагогіки як нової галузі знань в Україні – це факт. І одним із завдань сучасної педагогіки є врахування показників, пов'язаних з різними аспектами особистості студента (учня), до числа яких входить і ґендерні особливості, що дозволяє говорити про необхідність ґендерного підходу в навчанні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ваулина Л.Н. Психолого-педагогические технологии осуществления образовательной программы в школах европейского уровня // Гендерные основания механизмов и профилактики девиантного поведения личности и малых групп в XXI веке: материалы международного симпозиума, Кострома, 27-28 октября 2005 г. – М.: 2005. – 432 с.
2. Іваненко О. Ґендерна наукова перспектива: від світогляду до політики // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1998. – № 6. – С. 78-91
3. Кравець В.П. Впровадження ґендерного підходу у вищу педагогічну освіту: теорія і практика // Формування ґендерної культури майбутніх вчителів: Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції 25-26 березня 2005 р. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – 163 с.
4. Кремень В.Г. Становлення національної системи вищої освіти в Україні у контексті загальної тенденції цивілізованого розвитку // Матеріали науково-метод. конф. «Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи» – К., 2000.
5. Мілет К. Сексуальна політика / Пер. з англ. – К.: Основи, 1998. – 619 с.
6. Пушкарева Н.Л. Гендерные исследования в исторических науках // Гендерные исследования, №3 (№ 2 / 1999) / Харк. Центр генд. досл.; Гл. Ред.. Жеребкина И. – Харьков: ХЦГИ, 1999. – С. 166-186
7. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой/ Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». М.: Информация – XXI век, 2002 – 256 с.
8. Хрисанова С.Ф. Современное гендерное движение в Украине как социальный феномен. К.: МК, МАУП, 2002. – 66 с.]
9. Mead M. Sex and Temperament in three Primitive Societies. – N.Y., 1935

The article raises the topic of the gender approach in teaching. The author gives the definition and says about impotance this term for Ukrainian higher education.

УДК 378.937

Прокоф'єва Л.Б.
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються проблеми організації виховної роботи у вищому навчальному закладі, визначено шляхи формування навичок кураторської роботи у студентів-магістрів.

UNESCO в Найробі (1976 р.). Частиною "безупинного навчання", яке починається з дитячих років і триває протягом життя людини, визначається *освіта дорослих*, а його формами – основна школа, загальноосвітні ліцеї і навчальні заклади для тих, хто працює, університети, різноманітні теоретичні та практичні курси й читання, радіо- та телепередачі, бібліотеки, музеї та доми культури.

На думку видатного польського дидакта Вінцента Оконя, освіта дорослих є сукупністю формальних і неформальних процесів навчання, які продовжують або доповнюють набуту освіту. Завдяки практичному навчанню дорослі здобувають вміння, примножують знання, удосконалюють свою професійну кваліфікацію або набувають нову, а також збагачують особисте життя, отримуючи можливість брати участь в соціальному та культурному розвитку суспільства. Автор підкреслює, що теорія освіти дорослих створюється в рамках "педагогіки дорослих" (андрагогіки), а також є частиною теорії "безупинного навчання" [4, 194].

У своєму Педагогічному словнику В. Оконь синонімом "безупинного навчання" (*ksztaicenia ustawicznego)* називає "навчання неперервне" (*ksztaicenie ci№gie*) і дає дефініцію цих понять, визначаючи їх як безперервне удосконалення загальної та професійної кваліфікації, а також як засаду сучасної системи освіти, згідно з якою навчання триває ціле життя людини, охоплюючи оновлення, розширення та поглиблення її загальної та професійної кваліфікації [4, 195]. Концепція "неперервного навчання" заперечує давні погляди щодо поділу людського життя на окремі етапи (приготування до життя під час навчання в школі та в професійних закладах освіти, трудовий етап та етап участі у суспільному житті), пов'язуючи шкільну і професійну підготовку з телеологічною спрямованістю на формування потреби навчатися усе життя. Важливу роль у післядипломній освіті відіграють курси підвищення кваліфікації, де фахівець систематично, через певний термін розширює свій професійний досвід. Крім курсів завдання неперервної освіти реалізують різноманітні установи освіти дорослих і що найважливіше різні форми самоосвіти [4, 195].

Як бачимо, в науковому обігу польських освітян в контексті неперервної освіти використовуються різні терміни, до того ж їх переклад на українську мову не завжди однозначний і потребує коментарів. Тому вважаємо за доцільне подати вихідні тлумачення окремих понять відповідно до формату нашої статті. Серед термінів, які утворюють тезаурус неперервної освіти в польській науково-педагогічній літературі, в першу чергу назвемо "постійне, безупинне навчання" (*ksztaicenie ustawiczne)*, а також "освіта дорослих" (*oњwiata dorosiych*) і "навчання протягом усього життя" (*ksztaicenie przsez caie їycie*). Складність перекладу полягає в тому, що аналогом "неперервної освіти" у польській мові є термін, який містить не слово "*oњwiata*", а слово "*ksztaicenie*".

За твердженням Вінцента Оконя термін *ksztaicenie* – одна з "найменш зрозумілих категорій польської педагогіки", оскільки "амплітуда використання цього терміна" досить широка. Залежно від контексту ця категорія може тлумачитись і як навчання, і як виховання, і як розвиток, і як процес набуття освіти, але це завжди процесуальна характеристика [4, 189]. У польсько-українському словнику середини XX століття серед понять, за допомогою яких можна тлумачити дієслово *ksztaiciж,* знаходимо визначення "сприяти культурному розвитку", а серед слів, якими можна перекласти іменник *ksztaicenie* знаходимо "освічування" [10, 474]. Таким чином, аналогом української *неперервної освіти*

слід вважати два терміни – *ksztaicenie ustawiczne* і *ksztaicenie ci№gie* – і використовувати як синоніми неперервної освіти їх переклад – "*безупинне навчання*" та "*неперервне навчання*".

Теоретичні пошуки польських науковців щодо тезауруса неперервної музично-педагогічної освіти стосувались і таких понять, як "довчання" і "професійне удосконалення". Анна Пікала розрізняє ці поняття так. "Довчання охоплює здобуття кваліфікації в закладах підготовки учителів або в межах курсів. Удосконалення – це передусім реновація предметних, методичних і педагогічних знань, або ж здобуття додаткових кваліфікацій чи вмінь, які впливають на якість виконання базових завдань, наприклад закінчення післядипломних студій з музики, образотворчого мистецтва, естетики, участь у групах самопідготовки тощо" [5, 213–214].

У нашій країні концептуальні підходи до розв'язання проблем професійної підготовки вчителів у контексті неперервної освіти найбільш наполегливо розроблялись у Відділі неперервної освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України під керівництвом С.О. Сисоєвої. Науковці досліджували неперервну професійну освіту як з позицій особистості, освітнього процесу або навчальних програм, так і з точки зору організаційних структур. У останньому випадку, на думку І.А. Зязюна, термін "неперервність" характеризує мережу навчально-виховних закладів, що пропонують освітні послуги і забезпечують зв'язок і наступність програм, які відповідають сучасним вимогам соціуму і створюють оптимальні умови щодо динамічного професійного розвитку особистості. "Стиковка" цих програм передбачає їх наскрізну стандартизацію за єдиними для всієї системи професійної освіти цілями [8, 29–33]. Сьогодні Інститут педагогіки і психології професійної освіти змінив свою назву, структуру підрозділів і став Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих, що свідчить про подальше посилення уваги до проблем неперервної освіти як стійкої світової тенденції.

Наприкінці XX століття початковими ланками неперервної музично-педагогічної освіти в Польщі служили як музичні школи I та II ступеня, музичні ліцеї та студії, так і учительські колегії. Останні були запроваджені в Польщі в 1990/91 навчальному році і, як правило, мали денне й вечірнє відділення. Після трьох років навчання за двома спеціальностями випускники цих колегій могли працювати вчителями основних шкіл при умові подальшого довчання на магістерських студіях. Наприкінці 90-х років в Польщі нараховувалося дев'ять вчительських колегій, в яких одна зі спеціальностей була музика. У восьми колегіях (Битом, Валч, Велюнь, Влоцлавек, Згеж, Конін, Новий Сонч, Плоцьк) музика була впроваджена як друга спеціальність і тільки в одній (Лєшно) – як перша. У шести колегіях (Битом, Валч, Велюнь, Влоцлавек, Згеж, Конін) музика як друга спеціальність виступала в поєднанні з початковим навчанням як першою спеціальністю. Крім того, музика як друга спеціальність була поєднана з дошкільним вихованням у Битомі, з математикою – в Новому Сончі, з опікунсько-виховною педагогікою – в Плоцьку, з польською мовою – у Валчу [9, 126–127].

Підготовка вчителів музики на магістерському рівні в системі вищих педагогічних шкіл і університетів Польщі здійснювалась протягом 5 років у 10 академічних осередках: університеті Марії Кюрі-Склодовської (UMCS) в Любліні, в університеті Лодзьким (UJ), у філії Шльонського університету (UЊ) в Тешині, а також у вищих педагогічних школах (WSP) в Бидгощі, Жешові,

врахуванням ґендерних особливостей студентів, організувати і реалізувати навчальний процес у вищому навчальному закладі.

Ґендерний підхід, на нашу думку, можна розглядати як у плані організації процесу навчання, так і щодо змісту освіти.. Перший пункт стосується проблеми відбору форм, методів і прийомів навчання із врахуванням ґендерних особливостей студентів; другий – передбачає створення навчальних планів, програм, навчальної літератури і складання завдань з використанням ґендерної своєрідності.

Аналіз наукових розвідок, в яких так чи інакше порушується питання ґендеру, дозволяє припустити, що в них сформульовані умови і вимоги до реалізації ґендерного підходу у вищій педагогічній освіті.

На наш погляд, найбільш глибоко розкрита сутність цього поняття українським дослідником В.П. Кравцем. Він вважає, що сам ґендерний підхід за наявності смислової варіативності поняття «ґендер» «включає в себе певні специфічні особливості теоретичного ракурсу, що свідчить про дискусійність і багатоплановість ґендерних досліджень, що приводять до неоднозначності рішень» [9, 7]. В.П. Кравець зауважує, що діяти з розумінням соціального, конструктивістського походження категорій «чоловічого» і «Жіночого» в суспільстві, ставити особистість та індивідуальність дитини в розвитку і вихованні вищими за традиційні рамки статі означає **здійснювати ґендерний підхід в освіті.** Відомо, що якість освіти, її зміст, методика викладання багато в чому залежить від суб'єктів освітнього процесу, тобто від студента (учня) з його особливостями і здібностями, які визначаються, частково, такою постійною характеристикою, як стать. На жаль, на сьогодні викладання у навчальних закладах не є диференційованим для хлопців і дівчат, не враховує відмінностей між ними, які досить яскраво проявляються як в пубертатний, так і в постпубертатний період на фізіологічному, психологічному, поведінковому та інших рівнях. Тому завдання вищої школи є надати студентам можливість розвивати індивідуальні здібності та інтереси не залежно від належності до якоїсь конкретної статі, протистояти традиційним стандартам стосовно статей. Для цього, як справедливо зазначає В.П. Кравець, педагогічний колектив «повинен мати ґендерну чутливість, володіти методикою ґендерного підходу до процесу соціалізації дівчат і хлопців» [3, 8]. Тому в системі вітчизняної вищої освіти необхідне викладання ґендерних курсів і, особливо, курсів ґендерної педагогіки, історії ґендерної педагогіки та психології. Розвиток ґендерної освіти у вищій школі дозволить сформувати уявлення про те, що стать не є підставою для дискримінації за якимось критерієм, що вона дає можливість жінці і чоловікові користуватися правами людини, дозволяє обирати свій шлях і форму самореалізації на рівні своєї індивідуальності.

Українська дослідниця С. Хрисанова припускає, що ґендерний підхід є методологією розгляду всіх соціальних проблем з позицій забезпечення рівних можливостей для чоловіків і жінок як соціальних спільнот, і означає визнання того факту, що об'єктивно існують дві неоднакові соціальні спільності як нерозривні частини людства, суспільства. «Це детермінує їхні різні можливості, що вимагає обов'язкового врахування цих відмінностей при розробці, прийнятті й реалізації стратегій (економічних, політичних, соціальних, культурних репродуктивних та інших), що докорінно впливають на відносини між чоловіками і жінками як соціальними спільнотами [8, 38].

Отже, смисл, який ми вкладаємо в поняття фемінний і маскулінний, конструюється культурою. Соціальна домінантність, агресивність і сексуальність властиві чоловікам і жінкам рівною мірою і залежать більше від ґендеру, аніж від біологічної статі. Іншими словами, «бути жінкою чи чоловіком – зовсім не означає просто бути людиною з жіночою чи чоловічою анатомією. Це означає відповідати певним соціокультурним очікуванням, які пред'являються суспільством стосовно людини на підставі прийнятих там «правил статі».

Розкриваючи сутність ґендерного підходу у широкому значенні можна констатувати, що це, з одного боку, «об'єктивна ознака культури», сутність якої не тільки у врахуванні інтересів обох соціально-статевих груп суспільства, але й у створенні і здійсненні «спеціальних заходів». Крім того, ґендерний підхід – це і «усвідомлення того, що явища, які відбуваються у суспільстві, по-різному впливають на чоловіче і жіноче населення, викликаючи неоднакові їх реакції» [8, 71]. Тому можна припустити, що ґендерний підхід у навчанні проявляється в спеціальній організації навчального процесу, що забезпечує можливість реалізуватися студентам із властивими їм індивідуальними можливостями, і засвоїти соціальний досвід, що забезпечує їх успішну соціалізацію у суспільстві і соціальну ідентифікацію за ознакою статі.

У нашому уявленні, ґендерний підхід можна розглядати як стратегію навчання, якщо він проявляється в наступних варіантах:

- у врахуванні ґендерної своєрідності студентів при навчанні з соціогуманітарних дисциплін;
- у варіюванні методів і завдань навчання, навчального матеріалу, темпу навчання, необхідного рівня успішності;
- у наданні студентам можливості вибору профілю навчання, програми, варіантів завдань і т.д.;
- варіантів завдань і т.д.

Не дивлячись на те, що завдання ґендерного навчання і статево-рольового виховання студентів мають певну схожість, необхідно розділяти дані поняття. Так, «завданням і результатом ефективного статево-рольового виховання є створення педагогічних умов, які дозволяють хлопчикам і дівчаткам стати суб'єктами в процесі статево-рольової соціалізації, які не тільки засвоюють свої ролі і норми сексуальної культури, що відповідають очікуванням суспільства, але й розвивають свій особистісний потенціал, орієнтуються на самовдосконалення жіночої/чоловічої індивідуальності" [7, 6-7]. Ґендерний підхід в навчанні, в першу чергу, припускає вибір діяльності, цікавої для хлопців із включенням їх до експериментальної роботи і вибір діяльності, цікавої для дівчат з їх включенням до групової та колективної роботи.

Отже, статево-рольове навчання орієнтоване на вдосконалення перш за все жіночої/чоловічої індивідуальності, а ґендерний підхід передбачає більш широку соціально означену реальність, оскільки «стать» не ідентична «ґендеру». Тобто, стать указує на біологічний статус людини, говорячи про те, ким є дана людина – чоловіком чи жінкою, а ґендер указує на соціально-психологічний статус людини, з точки зору маскулінності або фемінності. Тому культурні очікування і стереотипи, що стосуються маскулінної і фемінної поведінки, називаються «ґендерними», и вони можуть не повністю співпадати зі «статевими» особливостями. Таким чином, можна стверджувати, що використання ґендерного підходу у навчанні дозволить більш гнучко, з

Зеленій Гурі, Кельцях, Ольштині, Слупську та Ченстохові [9, 125–126]. Водночас в п'ятнадцяти професійно-педагогічних навчальних закладах та університетах до музично-виховної діяльності готувались студенти, які опановували спеціальності *початкове навчання* та *дошкільне виховання*. Крім тього, в останній декаді XX століття починають з'являтись перші приватні вищі педагогічні школи, в яких майбутні вчителі початкової школи та фахівці дошкільних закладів освіти готувались до музично-виховної діяльності. На межі XXI ст. кількість недержавних WSP зростає, оскільки держава надає цьому сектору професійної освіти значні податкові пільги. В більшості з WSP для задоволення потреб загальноосвітньої школи, що реформується, відкривається нова спеціальність – *артистична едукація*.

Вчителів музики в Польщі готували також і на так званих IV відділах музичних академій (АМ). Наприкінці XX століття структура і назви цих відділів урізноманітнюється. Так, у АМ ім. Ф. Нововейського в Бидгощі, АМ ім. К. Шимановського в Катовицях, АМ ім. Ф. Шопена у Варшаві та в її філії у Білостоці, а також в АМ у Вроцлаві вчителів музики готували на відділі музичного виховання; в АМ ім. Ст. Монюшка в Гданську – на відділі хорового диригування, ритміки та музичного виховання; в АМ у Лодзі – на відділі композиції, теорії, музичного виховання і ритміки; в АМ у Познані – музичного виховання і ритміки, а в її філії в Щецині – на відділі музичного виховання, а в Краківській Музичній Академії – на відділі музичної едукації [9, 123-124]. У контексті неперервної освіти належить також згадати, що наприкінці XX століття в музичній академії міста Бидгощі існували дворічні післядипломні вокальні студії – *емісія голосу*[1], а також післядипломні студії з хорознавства, а в АМ міста Лодзі – дворічне довчання ритміці або музикотерапії [9, 125].

На межі тисячоліть неперервність як концептуальна засада підготовки і перепідготовки вчителів мистецьких дисциплін в Польщі реалізується в контексті реформи освіти 1999 року. Важливою складовою цієї реформи стає ряд заходів, спрямованих на удосконалення підготовки вчителя та підвищення його кваліфікації в системі післядипломної освіти (рис.1.). Відповідно до цього кардинально переглядається Карта вчителя, яка після доповнень і змін була опублікована у квітні 2000 року. У документі визначено кваліфікаційні характеристики вчителів, шляхи їх підготовки і перепідготовки, права, обов'язки і соціальні гарантії [3].

Реформована школа потребувала фахівців, спроможних постійно удосконалювати свою педагогічну майстерність, творчо підходити до навчальних програм і використовувати інноваційні технології. Особливо це стосувалось вчителів музики і вчителів образотворчого мистецтва (пластики), оскільки предмети, які вони викладали, підпадали фактичній редукції: "музика" та "образотворче мистецтво" (*plastyka*) поєднувались в один навчальний предмет "мистецтво" (*sztuka*), причому *артистична едукація*[2] школярів обмежувалась однією годиною на тиждень. Таким чином, позитивні інтеграційні тенденції та ідеї естетичного виховання через мистецтво (*przez sztukк)*, які обумовлювали розвиток польської науково-педагогічної думки у другій половині XX століття, втілюються у шкільній реформі досить неоднозначно.

[1] Від лат. emissio – випромінювати.
[2] Художня освіта.

Інституції/функції нагляду		Осередки вдосконалення
Департамент Удосконалення Вчителів MEN: – визначає освітню політику у сфері удосконалення, готує відповідні правничі документи; – наглядає за центрами удосконалення республіканського масштабу (в т.ч. CODN)	→	*Центральний осередок Удосконалення Вчителів*: – виконує центральні завдання щодо удосконалення вчителів; – реалізує і координує республіканські проекти удосконалення вчителів; – виконує завдання MEN
Куратор освіти: – створює й відповідає за систему удосконалення і консультування на теренах воєводства; – проводить нагляд над осередками удосконалення вчителів в масштабі воєводства – куруе осередки удосконалення вчителів і окреслює їх завдання	→	*Воєводський центр удосконалення вчителів:* – виконує завдання щодо удосконалення і консультування, поставлені куратором освіти; - виконує завдання куратора щодо визначення якості праці окремих осередків освіти
Директор школи/іншого осередку: – дбає про професійне удосконалення учителів згідно із затвердженим планом; – допомагає вчителям у підвищенні їх професійних компетенцій	→	*Предметно-методичні гуртки самонавчання вчителів*: - виконують завдання щодо розповсюдження новітніх педагогічних ідей та технологій; - виконують завдання щодо системної організації обміну досвідом

Рис. 1. Система удосконалення підготовки вчителів у Польщі в останній декаді XX ст.

Інтеграційні тенденції обумовлювали зміни у системі неперервної підготовки вчителів музики, які розпочались ще в середині 80-х років – спочатку як незначні корективи в змісті загальних і спеціальних предметів (включення інформації з різних галузей мистецтва – образотворчого, літературного, театру, кіно), а пізніше – як кардинальні зміни в структурі й змісті неперервної музично-педагогічної освіти. З моменту проголошення реформи освіти її основні положення постійно уточнювались у загальнопольських дискусіях, причому проблеми артистичної едукації дітей та відповідної переорієнтації неперервної музично-педагогічної освіти були чи не найгострішими, бо практично уроки музики як окремої дисципліни було ліквідовано, а питання поєднання її «освітніми стежками» з іншими предметами залишалось невирішеним.

У цій ситуації на порозі шкільної реформи при артистичних відділах деяких університетів і вищих педагогічних шкіл відкриваються післядипломні студії, на яких можна отримати додаткові кваліфікації вчителя мистецтва. Так, на Артистичному відділі UMCS, де готували вчителів музики і вчителів образотворчого мистецтва, було організовано дворічне довчання магістрів у сфері музичного виховання в межах образотворчого мистецтва і навпаки – магістрів у сфері образотворчого мистецтва в рамках музики.

Дослідження стану довчання й професійного удосконалення вчителів артистичних предметів у основних школах м. Лодзь, яке було проведено при Закладі музичної педагогіки кафедри артистичної едукації Лодзького Університету в березні 2001 року, засвідчило, що близько 80% опитуваних не відчувають себе здатними викладати новий предмет «мистецтво». Результати анкетування учителів музики та образотворчого мистецтва показали, що 56% з них вже закінчили відповідні післядипломні студії при університеті, спеціальні курси, організовані Воєводським осередком професійного удосконалення м. Лодзь або беруть участь у роботі предметно-методичних гуртків самонавчання учителів. Проте більшість опитуваних вважає, що у програмах цих осередків недостатньо враховані новітні технології музичного виховання, а крім того

дослідження ґендерної системи в Україні здійснюють (І. Жеребкіна, І. Головашенко, І. Лебединська, Т. Мельник, Н. Чухим та ін.), ґендерних стереотипів та ґендерних ролей (Т. Виноградова, В. Семенов, П. Горностай, М. Пірен, В. Суковата та ін.), проблем інтеграції ґендерного підходу в систему освіти України в цілому і в систему вищої педагогічної освіти (Л. Булатова, Т. Говорун, Т. Дороніна, І. Звєрєва, В. Кравець, О. Кікінежді, Я. Кічук, О. Луценко, Л. Міщик, І. Мунтян, О. Плахотнік, О. Смоляр, О. Сухомлинська, О. Цокур та ін.), розробки науково-теоретичних засад ґендерної педагогіки (Н. Грицяк, О. Друзь, О. Петренко та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що українські дослідження освіти в контексті ґендерного підходу знаходяться ще початку свого опрацювання. Західноєвропейські і, особливо, американська філософія й теорія освіти набагато раніше почали спроби аналізу численних емпіричних даних у сфері ґендерного виміру освітнього простору (Г. Вейнер, Ж.-Р. Мартін, Г. Співак, А. Хернандез та ін.).

На думку російської дослідниці Н. Пушкарьової, ґендер «може бути і соціальним і психологічним конструктом», ґендерний підхід до дослідження – це «врахування багатоваріантного впливу фактору статі». Стать як категорія, на її глибоке переконання, складається, таким чином, «ніби з двох дуже важливих компонентів: статі біологічної (SEXUS) і статі соціальної (gender)» [6, 22]. Можливо, це пояснення знімає численні протиріччя в усталених у психології і педагогіці термінах і поняттях, в назву яких включене слово «статевий», але мають при цьому достатньо широке значення (наприклад, «статеве виховання» та ін..). У сучасних соціогуманітарних науках ґендер є одним з основних понять, яке означає «соціальні очікування від представників кожної статі», і на відміну від поняття «стать», «стосується не суто біологічних чи фізіологічних властивостей, за якими різняться чоловіки й жінки, а соціально сформованих рис, притаманних «жіночості» (фемінності) та «мужності» (маскулінності)» [, 79]. Американська вчена, теоретик фемінізму Кейт Мілет, в своїй книзі «Сексуальна політика» підкреслює, що ґендер як соціокультурний конструкт детермінує не тільки стиль одягу та поведінки, але й через певну систему соціалізації й культурні норми, психологічні якості (заохочуючи одні і пригнічуючи інші), здібності (наприклад, через стереотип «математика – не жіноча справа»), види діяльності, професії і т.д. [6, 134]. Інша дослідниця з Америки Маргарет Мід, вивчаючи систему виховання хлопців і дівчат у народів Полінезії, зробила досить вражаючі висновки, які відіграли величезну роль у розвитку сучасних досліджень про стать. Її цікавили питання: чи існує реальна та універсальна різниця між чоловіками і жінками, а якщо існує, то чи є вона результатом біологічного або соціального розрізнення? М. Мід була здивована результатами дослідження. Виявилося, що людська природа неймовірно пластична, і різниця між індивідами, членами різних культур, як і різниця між індивідами в межах однієї культури, «майже повністю зводиться до умов їх життя, особливо в ранньому дитинстві, причому форма, в якій реалізуються ці умови, детермінована культурою. Саме такими є стандартизовані відмінності між статями: вони є породженням культури, вимогам якої навчається відповідати кожне нове покоління чоловіків і жінок...» [9, 278-280]. Маргарет Мід відкрила племена, в яких повним набором «жіночих» якостей володіли чоловіки і навпаки. І таке положення речей повністю відповідало прийнятим у цих племенах нормам.

УДК 371. 035. 9

Приходькіна Н.О.
Національний університет «Києво-Могилянська академія»

СПЕЦИФІКА ҐЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ

Актуальність. Освіта є гарантом індивідуального розвитку і водночас плекає інтелектуальний та духовний потенціал нації, а сьогодні ще і формує громадян відкритого демократичного суспільства, яке є ідеалом для значної частини людства. «Сьогодні вища освіта стала власною справою українського народу, – зазначає в своїй доповіді В. Кремень … мета реформ, які відбуваються сьогодні, – … досягнення принципово нового рівня якості підготовки фахівців»; а «модель спеціаліста повинна передбачати людський фактор соціального замовлення» [4, 5].

Вступ України до глобального інформаційного суспільства не можливий без прийняття європейських стандартів у підготовці спеціалістів. Перехід від класичної радянської моделі «школи знань» до «школи розвитку» європейського рівня можливий лише при формуванні таких якостей спеціаліста, як здатність «брати участь і відповідальність у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, жити з людьми різних культур, мов, релігій» [1, 57], у тому числі різних статевих груп. Але українська освіта поки не може похвалитися такими пріоритетами у соціогуманітарній підготовці висококласних спеціалістів, які прагнуть до самовдосконалення і саморозвитку, оскільки сучасна українська система освіти не відповідає заявленим стандартам. Однією з причин цього ми бачимо відсутність ґендерного підходу в освіті, який передбачає: 1) впровадження гендерних стратегій в освіту: це і гендерний зміст Державних стандартів вищої освіти; це і гендерний напрям розвитку моделі спеціаліста, яка має сформувати соціопсихологічні орієнтири під час розробки освітньо–кваліфікаційних характеристик підготовки фахівців; 2)глибоке вивчення цілого ряду моментів: хто навчається, хто навчає, якої якості й змісту навчання, хто керує процесом навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Без урахування ґендерного виміру неможлива побудова справжнього демократичного суспільства, яке повинно ґрунтуватися на принципах пріоритетності прав особистості. Включення ґендерних підходів в структуру вищої освіти – це, на думку Флоренс Хоув, і трансформація, і рух вперед. Подібна зміна буде сприяти розвитку нових напрямків досліджень і створення навчальних програм на основі ідеї співпраці чоловіків і жінок (З Андерсен М.Л. Изменение учебной программы высшего образования. – Тверь.: Феминист Пресс, 2003 – 34 с.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою для виникнення ґендерного підходу у другій половині ХХ ст. стало нове соціальне знання (М. Фуко, І. Гофман, П. Бергер, Т. Лукман та ін.) і наукові розвідки теоретиків фемінізму, практично не відомі в Україні до останніх 15 років (Дж. Скотт, Дж. Батлер, Ю. Крістева, Л. Ірігарей та ін.). На пострадянському просторі ґендерній проблематиці в освіті приділяють увагу такі дослідники, як І. Кон, О. Вороніна, О. Ярська-Смирнова, Л. Попова, Л. Штильова, І. Клецина, Ф. Мамедова, К. Рахмадуліна, О. Чеснокова та ін. Серед українських вчених ґрунтовні

потрібно збільшити вагу практичного компонента [5, 215]. На думку Анни Пікали, перед системою неперервної освіти й самоосвіти вчителів артистичних предметів постає низка багатовекторних завдань: включитись до вже існуючих структур довчання й удосконалення, розробити нові нормативи і свідоцтва про закінчення відповідних курсів, розширити межах самоосвіти – від вузькопрофесійних до загальнокультурних масштабів [5, 216].

Кардинальні зміни у підготовці польських учителів музики розпочинаються в 2001/2002 навчальному році, коли набуває чинності постанова Головної Ради Вищого Шкільництва (RGSW) від 19 жовтня 2000 року. Ця постанова зобов'язувала в назві напряму, на якому готували вчителів музики в університетах, вищих педагогічних школах і академіях, а також музичних академіях, вираз "музичне виховання" (*wychowanie muzyczne*) замінити на "артистична едукація у сфері музичного мистецтва" (*edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej*) і внести відповідні зміни у навчальні плани.

Нині на ринку освіти в Польщі з'явилось безліч пропозицій щодо верифікації та модифікації професійних компетенцій учителів музики від вищих навчальних закладів і осередків професійного удосконалення до різноманітних курсів. Це обумовлено тим, що диплом вищого навчального закладу педагогічного напряму у сфері артистичної едукації, який був колись підтвердженням наявності необхідної незмінної суми професійних знань та вмінь, стає сьогодні тільки підтвердженням потенційних можливостей розпочати працю і наявності вміння постійно вчитись. Причому про цінність цієї «вступної» едукації свідчить не те, наскільки випускник опанував зміст навчання, а те, в якому ступені зумів розвинуту власну особистість, інтелект, загальну культуру, свої можливості адаптуватись до життя і праці в суспільстві, що постійно змінюється, до перманентного розвитку науки та інформаційного простору, а також, він зможе все це застосовувати у своїй педагогічній діяльності.

Серед різноманітних пропозицій, які пропонує сьогодні післядипломна освіта Польщі, найбільш цікавими, на наш погляд, є вокальні, музично-терапевтичні або танцювально-рухові студії. Зазначимо, що необхідність формування *музично-рухових компетенцій* вчителів музики не викликає сумнівів у польських освітян і давно зафіксована у навчальних програмах їх підготовки у вищій школі. Проте в контексті неперервної освіти ця проблема з'явилась зовсім недавно. Так, ад'юнкт Інституту культури і музичного мистецтва Зеленогурського Університету Марія Ялоха пропонує проект післядипломних курсів *рухової й танцювальної анімації*, в межах яких вчителі музики отримають відповідну спеціалізацію. До змісту навчання включено народний танок з технікою танцю, сучасний танок з технікою танцю, товариський танок з технікою танцю, історичний танок з технікою танцю, інтеграційний танець для осіб неповноцінних, хореотерапія, логоритміка, музично-рухова анімація. Як допоміжні форми М. Ялоха пропонує ритміку, танцювальну імпровізацію, техніку класичного танцю, аналіз музичних творів, хореографію. У проект також увійшли вибрані проблеми танцювальної композиції, режисури та інсценізації, а також історія танцю, методика роботи з танцювальними колективами, педагогіка забави, а також анатомія і фізіологія руху [1, 291].

Стає очевидним, що розвиток неперервної музично-педагогічної освіти в Польщі, долаючи організаційні та концептуальні проблеми, був спрямований на розбудову її окремих структурних ланок, координацію їх діяльності та оновлення

змісту у відповідь на виклики XXI століття. Особливого значення в умовах динамічних змін на новоствореному загальноєвропейському ринку праці набуває післядипломна освіта вчителів музики в контексті інтеграції мистецьких дисциплін та підвищення їх статусу, що потребує подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Jaiocha Maria. Model ksztaicenia studentyw specjalnoњsi frtystycznej w zakresie animacji ruchowej i tanecznej // Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i miodzieїy/ Red. Katarycczuk-Mania Lidia, Karcz Juliusz.– Zielona Gora, 2002.– S. 277-292.
2. Kot Stanisaw. Histiria wychowania. – T.II. – W-wa: Цak, 1996. –378 s.
3. Ministerstwo Edukacji Narodowej o nowelizacji Karty Nauczyciela/ oprac. Edward Wieczorek. – W-wa: MEN, 2000. – 144 s.
4. Okoc Wincenty. Nowy siownik pedagogiczny: Wyd. drugie rozszerzone. – Warszawa: WA „Їak”, 1998. – 468 s.
5. Pikaia Anna. Oczekiwania nauczycieli muzyki i piastyki odnoњnie do ryїnych form doksztaicenia i doskonalienia zawodowego// Nowe trendy w edukacji muzycznej/ Pod red. A. Biaikowskiego. – Lublin, 2005. – S. 213-216.
6. Prosnak Jan. Polihymnia ucz№ca: Wychowanie muzyczne w Polsce od њredniowiecza do dni dzisiejszych. – W.: WsiP, 1976. – 183 s.
7. Przychodzinska-Kaciczak M. Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – wspyiczesnoњж. – Warszawa: WsiP, 1979. – 264 s.
8. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.:ВІПОЛ, 2000. – С. 29-33.
9. Ніколаї Г.Ю. Система підготовки вчителів музики в Польщі: на порозі шкільної реформи // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми: СДПУ, 2001. – С.122-134.
10. Польсько-український словник: В 2-х т. / Ред. колегія: А.І.Генсьорський та ін. – К.: АН УРСР, 1958. – Т.1. – 696 с.

The author outlines the history of establishment of musical pedagogical education in Poland, is present condition, the problems and prospects of its development. The theoretical aspects of adults' education and the peculiarities of such its component as postgraduate study of music teachers are considered..

УДК 374.1 (489)

Огієнко О.І.
Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА РЕФОРМУВАННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У ДАНІЇ

У статті досліджується сутність компетентнісного підходу та його ключових понять у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі; визначаються та обґрунтовуються етапи розвитку неперервної професійної освіти дорослих у Данії; обґрунтовується дієвість, ефективність та перспективи застосування компетентнісного підходу від час її реформування.

9. Рейнин Г.Р. Теоретический анализ типологических описаний личности в психологи. // Соционика, ментология и психология личности. – 1999. – № 6. – С. 9-19.
10. Шульман Г.А. Авторский лекционный курс. // Соционика, ментология и психология личности. – 1999. – №6. – С. 57-65.
11. Гуленко В.В. Модернизация классно-урочной системы. // Соционика, ментология и психология личности. – 1999. – № 4. – С. 66-73.
12. Аугустинавичюте А. Теория интертипных отношений // Соционика, ментология и психология личности. – 1997. – № 1-5.
13. Опросник Айзенка / психологические тесты – 1 (сост В.Д. Коновалов. – М.: Светотон, 1996. – С. 63-82.
14. Eysenck H.J. The biological basis of personality. – Illinois: Springfield, 1967. – 202 p.
15. Методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО Климова Е.А.) // Практическая психодиагностика. Учебное пособие. – Самара: Изд. Дом БАХРАХ-М, 2002. – С. 569-573.
16. Аминев Г.А., Трускалов В.В. Флуктуации вызванного потенциала и социальная адаптация личности // Физиология человека. – 1984. – Т.10. – № 3. – С. 465-468.
17. «Экспресс-методика» по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе // Психологические тесты. – М.: Лист. 1990. – С. 186-190.
18. Кузьмина К.И., Григорян Р.Д., Кочетенко Е.М., Сёмик Т.М. Автоматизированная система многостороннего исследования личности (АСМИЛ) // УСиМ. – 1998. – № 3. – С. 81-85.
19. Strelay J. Temperament i typ uklady nerwowego. – Warszawa: Panstwowe Wudawnictwo Naukowe, 1974. – 231 p.
20. Гельгорн Э., Дж. Луфборроу. Эмоции и эмоциональные расстройства. – М.: Мир, 1996. – 672 с.
21. Красногорский Н.И. Высшая нервная деятельность ребенка. – Л.: Медгиз, 1958. – 320 с.
22. Собчик Л.Н. Психологический анализ опыта использования ЭВМ в научно-практических целях // Психологические проблемы автоматизации научно-исследовательских работ. – М.: Наука, 1987. – С. 215-224.
23. Eysenck H.J., Zevel A. Conditioning, introversion-extraversion and the strength of the nervous system //Biological bases of individual behavior. Eds. V.D. Nebilisyn, Z.A. Gray. – N-Y., 1972. – P. 100.
24. Симонов П.В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 238 с.

The article is devoted to the problem of sociopsychophysiological approach application for the optimisation of medical students educational activity.

The authors believe that the decision of the problem of first-year student adaptation is possible in the case of taking into account the knowledges about personality structure and its integrity. The key points are highlighted on the instruments with principle new possibilities for this problem study, which are represented by modern computer technologies that allow to make objective analyses of students' sociopsychophysiological status with the help of automatic system of multifunctional investigation of the personality.

Перший – невротичний, що призводить до розвитку інтрапсихічних проблем внутрішнього конфлікту, який є базою для виникнення невротичних реакцій, неврозів, невротичного розвитку (меланхоліки). Другий – соматичний, при якому відбувається соматизація психологічного дискомфорту, що проявляється розвитком захворювань кола психосоматичних (гіпертонія, ішемічна хвороба міокарда, виразкова хвороба шлунку, тощо) – представники малого кола Айзенка, флегматики. Третій тип – поведінковий (соціальний) тип дезадаптації, який проявляється конфліктогенними та девіантними формами поведінки (холерик, сангвінік).

Цікаві дані Г. Айзенка та ін. [23], згідно яким ступінь невротизму (емоційність, тривожність) визначається індивідуальними особливостями взаємовідносин лімбічних систем з утворенням неокортексу. Диференціюють [24] у зв'язку з цим типи: эмоційно-нестабільний екстраверт – холерик, стабільний екстраверт – сангвінік, нестабільний інтроверт – меланхолік, стабільний інтроверт – флегматик.

Ці знання та певні нюанси особистості, можуть стати генофенотиповою основою для розуміння механізмів індивідуального адаптаційного реагування в плані навчання, виховання та профілактики інформаційних перенавантажень.

Проведена робота корисна при профорієнтації, професійному відборі, прогнозуванні успішності навчання, підборі управлінських кадрів, оптимальної організації навчального процесу, формуванні збалансованного колективу з врахуванням особливостей профільного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузьмина К.И. Психофизиологические механизмы индивидуальной адаптации организма при действии различных экзогенных факторов. Дисс… докт.биол.наук. – К., 1995. – 356 с.
2. Кузьмина К.И. Биосоциальная культура человека. // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків, 2005. – №1. – С. 109-120.
3. Кузьмина К.И., Сёмик Т.М., Веревка О.В. Изучение работоспособности пользователя компьютера с позиции социопсихофизиологического подхода // Кибернетика и вычислительная техника. – 2005. – Вып. 146. – С. 20-23.
4. Кузьмина К.И., Сёмик Т.М. Изучение индивидуального здоровья человека и коллектива в целом с позиции социопсихофизиологического подхода // Психолого-педагогічні аспекти освіти. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків. – 2004. – № 3. – С. 98-102.
5. Л. Хьелл, Д. Зиглер. Теории личности. – 3-е изд. – СПБ.: Питер, 2007. – 608 с.
6. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. 2-е изд. – Т.4. – М.-Л., 1951. – 452 с.
7. Теплов Б.М., Небылицын В.Д. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 38 – 47.
8. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976. – 336 с.

Соціально-економічні зміни сучасного суспільства, які характеризується процесами демократизації, швидким розвитком науки та техніки, зменшенням потреб у некваліфікованої та малокваліфікованої праці, орієнтацією на вільну та соціально відповідальну особистість, зумовлюють актуальність освіти дорослих як важливої складової неперервної освіти та пошуки нових парадигмальних підходів до її організації, які будуть відповідати сучасним вимогам соціально-економічної системи країни.

Одним з них є компетентнісний підхід, ключовими поняттями якого є "компетентність" та „компетенції". Доцільність їх введення у професійну освіту науково обґрунтовано вченими країн Європейського Союзу (Д.Мертенс, Б.Оскарсон, А.Шелтен, Саймон Шо та ін.) у 80-роках XX століття.

Можна розглядати як глобальні компетентності „чотири стовпа" освіти: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. Їх сформулював Жак Делор у доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття „Освіта: прихований скарб". Розкриваючи їх сутність, він вказував, наприклад, що „навчитися робити" необхідно не тільки для того, щоб набути професійну кваліфікацію, але й у більш широкому значенні – для набуття компетентності, яка надасть можливість розв'язувати різні ситуації та працювати у групі [7].

Ці ідеї знайшли свій подальший розвиток на V Міжнародній конференції по проблемам освіти дорослих, яка проходила у Гамбургу у липні 1997 році та на Європейському Самміті (European Council Presidency Conclusions), що відбувся у Лісабоні у березні 2000 року. Саме вони зумовили подальшу освітню політику держав щодо освіти дорослих, розглядаючи її як ключ до XXI століття, а учіння довжиною з життя (lifelong learning) як європейську стратегію зайнятості, як всебічну навчальну діяльність, яка здійснюється на постійній основі з метою поліпшення знань, навичок та професійної компетенції.

Відтоді, при реформуванні освітніх систем більшість країн світу спирається на компетентнісний підхід, який розглядається як фактор створення єдиного освітнього, професійно-кваліфікаційного та культурно-ціннісного простору.

Особливе значення набуває застосування компетентнісного підходу в неперервній професійній освіті дорослих, оскільки саме доросла людина опинилася наодинці з такими проблемами сучасного суспільства, як посилення фактора динамізму та невизначеності, посилення ролі горизонтальної мобільності впродовж трудового життя; трансформації професій, їх глобалізації та прискореної демаркації тощо.

Аналіз наукової літератури виявив, що дослідженню сутності компетентнісного підходу та його ключових понять присвячені наукові праці багатьох вчених як пострадянських (В.І.Байденко, Е.Ф.Зеєр, І.О.Зимня, В.О.Кальней, О.М.Новиков, Ю.Г.Татур, О.В.Хуторський, С.Є.Шишов та ін.), так й зарубіжних країн (Т.Гоффман, М.Літард, Б.Мансфилд, Б.Оскарссон, Р.Селман, А. Шелтен, А.Н. Хомський, В. Хутмахер, С. Шо та ін.). Ними досліджувалися сутнісні характеристики, особливості застосування, критерії ефективності у різних освітніх системах. Проте досліджень, присвячених аналізу данської системи освіти дорослих з позицій компетентнісного підходу, не проводилося. Це зумовило вибір теми наукової статті, оскільки ми вважаємо, що вивчення та аналіз досвіду реформування неперервної професійної освіти дорослих у Данії – країні з тривалими та унікальними традиціями в освіті дорослих, може стати у нагоді при

реформуванні системи освіти дорослих в Україні та у контексті інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір.

Метою нашої статті є визначення та обґрунтування особливостей реформування неперервної професійної освіти дорослих у Данії, яка досягалася через вирішення таких завдань: дослідження сутності компетентнісного підходу та його ключових понять у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі; визначення та обґрунтування етапів розвитку неперервної професійної освіти дорослих; обґрунтування дієвості, ефективності та перспектив застосування компетентнісного підходу під час реформуваннія системи неперервної професійної освіти дорослих у Данії.

Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних дослідників виявив багатовимірність та неоднозначність визначення таких понять, як „компетентність" та „компетенція", які дають можливість розкрити сутність компетентнісного підходу чи навчання, яке ґрунтоване на компетенціях (Competence-basis VET) – так його називають в освітніх системах західноєвропейських країн.

Компетентність розглядають як радикальну можливість модернізації освіти (Б.Д. Ельконін), як готовність до певної діяльності (А.М. Аронов), як атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності (П.Г. Щедровицький), як інтегровану характеристику якостей особистості, як результат підготовки людини до виконання діяльності у певних галузях (Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин) та ін. [1]. Аналіз існуючих підходів до цієї проблеми дозволив зафіксувати сутнісні характеристики компетентності, такі, як: інтегративний характер – інтегрування знань, вмінь та навичок, які необхідні для роботи з певної спеціальності та сприяють творчому вирішенню професійних проблем; співвіднесення з ціннісно-смисловими характеристиками особистості – здатність ефективно виконувати певну професійну діяльність на високому рівні саморегуляції, саморефлексії, самооцінки; практико-орієнтованість – ефективне використання здібностей відповідно до конкретної професійної діяльності, співпраця та співтворчість з колегами.

У 1992 році Міжнародна організація праці до кваліфікаційних вимог до спеціалістів у системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки керівних кадрів вводить поняття „ключові компетенції", яке у середині 90-х років XX століття починає широко використовуватися у професійній освіті.

На симпозіумі Ради Європи у березні 1996 року у Берні були визначені п'ять ключових компетенцій, які повинні набути ті, хто навчається, як для успішної праці та конкурентноспроможності, так й задля подальшої освіти: політичні та соціальні (здатність до відповідальності, до участі у прийнятті групових рішень, до ненасильницького вирішення конфліктів, до участі у підтримки та поліпшенні демократичних інститутів); міжкультурні (здатність приймати відмінності, поважати інших, жити поруч з людьми інших культур, мов та релігій); комунікативні (володіння технологіями усного та письмового спілкування на різних мовах, включаючи спілкування через Інтернет); соціально-інформаційні (оволодіння та застосування інформаційних технологій, критичне відношення до інформації, яка поширюється ЗМІ); персональні (готовність до неперервної освіти впродовж життя у контексті професійної та особистісної самореалізації) [8,11].

У Глосарії Європейського фонду освіти компетенція розглядається „як здатність робити що-небудь добре, ефективно відповідно з вимогами, які

Низькореактивні індивідууми відрізняються потяги до ситуацій, які збагачені стимулами. Це «смільчаки», екстраверти, психічна енергія яких спрямована зовні. Домінує кіркове гальмування (як стан головного мозку), сильна нервова система по збудженню, висока рухливість поведінки та чутливість до нагороди.

Цікавими є дані цього ж автора [19] про головні дії (ГД), які безпосередньо ведуть до досягнення мети, та додаткові (ВД), що впливають на протікання головних дій.

Я. Стреляу оцінює зв'язки рівней реактивности з ними: у високореактивних индивідуумів (меланхоліки) – ГД<ВД, НД>ДД (НД – безперервні дії, ДД – дискретні дії); ОД>РД (ОД – однорідні дії, РД – разнорідні дії); $С_{од}Б>С_{од}О$ (С – стимуляція, Б – збіднена, О – збагачена, $_{о}$ – оточуюче середовище, $_{д}$ = власна діяльність); у низькореактивних (сангвініки) – ГД>ВД, НД<ДД, ОД<РД, $С_{од}Б<С_{од}О$.

Є припущення, що сильній нервовій системі за збудженням відповідає симпатична, а слабкій – парасимпатична реактивність [20]. На думку Н.У. Красногорського [21], основним критерієм типології являється врівноваженість збудження на кірковому та підкірковому рівнях. Так для сангвініка типовою є узгоджена робота всіх відділів головного мозку, холерика – переважає збудження у підкоркових відділах, меланхоліка – загальне зниження збудливості неокортексу та нижчерозташованих відділів. Звідси особливості адекватного управління властивостями та станами студента.

Для меланхоліків та флегматиків за схемою Айзенка навчання повинно проводитися у спокійній доброзичливій обстановці з чітко поставленою метою та зрозумілими конкретними завданнями. Кращому засвоєнню навчального матеріалу буде сприяти гомогенність візуального середовища, співвідношення чорно-, сіро-, блакитних кольорів у колористичній палітрі, суворість та чіткість цифр, букв, невисокий темп пред'явлення інформації, часті перерви (через 30-35 хвилин), дотримання достатньої, а іноді підкресленої коректності у спілкуванні.

Холерики та сангвініки за схемою Айзенка краще будуть працювати в ситуаціях, які збагачені стимулами та красномовністю ілюстративного матеріалу з деякими елементами анархічності у викладанні, в динамічному агресивному (активному) середовищі, з високим темпом пред'явлення інформації, мажорною музикою, вільним жартом викладача, що істотно знижує рівень монотонії.

Великий інтерес для розуміння адаптації та дезадаптації, профілактики перенапружень та професійних захворювань з позицій знань про структуру особистості студента є дослідження Л.Н. Собчик [22]. В її робочій гіпотезі в якості базису особистості виступають індивідуальні властивості, що відображають найбільш стійкі емоційно-особистісні тенденції. Останні своїм «корінням» уходять у конституційно заданий темперамент, що визначається фізіологічними властивостями нервової системи, а «вершиною» – в соціальні аспекти буття людини. Виділивши ведучу індивідуально-типологічну тенденцію у структурі особистості – тип реагування: стенічний, гіпостенічний, гіперстенічний, астенічний, змішаний, автор відповідно виділяє 3 типи дезадаптації.

З врахуванням зазначеного актуальним є вивчення цілісного індивідуально-типологічного «образу» студентів-медиків І курсу, особливостей їхньої професійної орієнтації, соціальної активності для науково-обґрунтованої структуризації режимів навчання, виховання та відпочинку.

Ми пропонуємо використовувати комплекс методів для отримання цілісного «образу» особистості студента-медика, зокрема:

1. Тест Айзенка [13,14] з 36 типами темпераменту (по 8 на кожний тип: флегматик, холерик, сангвінік, меланхолік та 4 – мале коло Айзенка (інтроверсія – 8-16 балів, нейротизм – 8 – 16 балів).

2. Визначення професійної орієнтації студентів [15], яка включає професійні типи «людина-природа», «людина-техніка», «людина-людина», «людина-знакова система», «людина-художній образ».

3. Оцінка рівня соціальної активності за Г.А. Амінєвим [16] з виділенням 5-ти рівнів: «активіст», «здоровий пасив», «пасивний дезорганізатор», «індифирентний пасив», «активний дезорганізатор». При цьому відповіді на питання тесту дають можливість охарактеризувати студента, його самостійність, колективізм, щирість, дисциплінованість.

4. Вивчення соціально-психологічного клімату у колективі за допомогою експрес-методики з виділенням трьох компонентів: емоційного, поведінкового та когнітивного [17].

Реалізація тестування пропонується за допомогою автоматизованої системи багатоаспектного дослідження особистості [18], комп'ютерна програма якої дозволяє отримати вичерпний соціопсихофізіологічний портрет студентів-медиків, провести математичну обробку отриманих даних та їх візуалізацію (графіки, гістограми, діаграми).

Дане дослідження – це частина програми оптимізації навчання, виховання та збереження здоров'я студента-медика на основі соціопсихофізіологічного підходу.

Останній передбачає вивчення динамічної структури особистості, цілісне розуміння адаптаційного «образу» та психофізіологічної «вартості» діяльності студента, зокрема медика.

Схема Айзенка розглядається нами як уніфікований, сучасний, систематизований інструмент (на основі власних та численних знань інших дослідників) з 36 соціопсихофізіологічними портретами особистості студентів, може слугувати розумінню особливостей індивідуальної професійної адаптації студента і групи в цілому, індивідуалізації режимів навчання та виховання, зниженню психофізіологічної «вартості» діяльності, їх біосоціальному довголіттю.

На підтвердження типології Айзенка цікавими є дані Стреляу [19], який виділяє високореактивних (високочутливих) та низькореактивних індивідуумів. Для перших характерно прагнення до ситуацій з невеликою кількістю подразників; це «перестраховщики», що перекликаються з інтроверсією, зі слабким збудливим процесом (як властивість нервової системи), високим рівнем кіркової активації (як стан головного мозку) та контролю над поведінкою, низькою рухливістю нервових процесів, перешкодонестійкістю, пасивним стилем саморегуляції, високою чутливістю до покарання, кращою переносимістю монотонії, більшим об'ємом довготривалої пам'яті.

висуваються під час влаштування на роботу, як здатність виконувати особливі трудові функції" [2, 63] та наводиться чотири моделі компетенції: „модель на параметрах особистості; модель для вирішення завдань; модель продуктивної діяльності; модель щодо управління результатом діяльності" [2, 69].

OEDC орієнтується на визначення компетенції як здатності відповідати складним вимогам у спеціальному контексті чи як мобілізації знань, пізнавальних та практичних навичок, а також соціальних і поведінкових компонентів: емоцій, оцінок, відношень та мотивів.

Спираючись на європейський досвід, С.Є. Шишов визначає „компетенцію" як загальну здатність спеціаліста мобілізувати у професійній діяльності свої знання, уміння, а також як узагальнюючі засоби виконання дій [4].

Найбільш узагальнююче визначення „компетенції" у контексті вітчизняних та зарубіжних досліджень, на нашу думку, представлено у роботах І.О.Зимньої, яка під ними розуміє внутрішні потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми, дії, системи цінностей та відношень), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльністних проявах [3].

Орієнтація на розвиток компетентностей є провідною ідеєю реформування неперервної професійної освіти дорослих у Данії, де майже кожний третій дорослий бере участь у навчанні кожен рік. Ця країна має добре розвинену освітню мережу, що надає широкі можливості для набуття різних кваліфікацій та компетенцій людям різного віку, які дозволять їм бути конкурентноспроможними на ринку праці. Крім того, освітня політика Данії спрямована на забезпечення гарантій кожному громадянину в набутті особистісних та соціальних компетентностей, які нададуть можливість бути активним учасником демократичного громадянського суспільства. Тому реформування освіти дорослих здійснюється через введення таких механізмів управління, які б гарантували її відповідність вимогам сучасного суспільства, а також створювали сприятливі фінансові умови для участі дорослої людини в освіті. Ці кроки уряду здійснюються під гаслами „Освіта для всіх" та „Неперервна освіта".

У 1992 році Данський Парламент ухвалив рішення щодо організації професійної освіти дорослих. Проте Програми професійної підготовки для дорослих (на датському – „arbejdsmarkedsuddannelser" or „AMU") існували починаючи з 1950-х років XX століття, що зумовлювалося як трансформуванням данської економіки та ринку праці, так й переходом від аграрної до більш глобалізованої та знаннєвоємнісної економіки.

Аналіз наукової літератури дає можливість виділити чотири періоди у розвитку професійної освіти дорослих.

Перший період (кінець 50 – початок 70 років XX століття) характеризувався швидким економічним зростанням, повною зайнятістю населення, радикальною реорганізацією управління, процесами урбанізації. Промисловість, яка розвивалася швидкими темпами, зумовила зростання кількості робітників за рахунок сільськогосподарських працівників, які мали низький рівень освіти. Тому професійна освіта дорослих (AMU) стала нагальною потребою, умовою індустріалізації країни, запорукою економічного процвітання. Наголошувалося на загальній освіті дорослих та наданні початкових рівнів освіти працюючим дорослим. Саме у цей період починає зароджуватися соціальне партнерство як особливий вид соціально-трудових відношень, що забезпечує

оптимальний баланс та реалізацію інтересів найманих робітників та роботодавців на основі їх рівноправної співпраці. У 1960 році був прийнятий перший закон відносно освіти дорослих, і з того часу освіта дорослих стає пріоритетним напрямом державної політики Данії.

Другий період (середина 70-х – 80-ті роки XX століття) збігається з економічною кризою у країні, яка спонукала масове безробіття. Провідним завданням освіти дорослих стала підтримка безробітних, надання їм певних кваліфікацій задля розширення можливостей повернутися на ринок праці. Особлива увага приділялася підготовці низькокваліфікованих робітників, молоді, жінок та іммігрантів, відсоток безробітних серед яких був дуже високий.

У цей період система професійної освіти дорослих була значно розширена та доповнена, наприклад, розроблені освітні програми розраховані на більш тривалий термін навчання дорослих. Набуття професійних кваліфікацій стало важливим елементом професійної освіти дорослих, критерієм її якості.

Значний вплив на становлення професійної освіти дорослих та впровадження компетентнісного підходу мали чотири Програми розвитку, які були прийняті у цей період [9].

10-ти рівнева Програма з розвитку освіти дорослих та „folkeoplysning" (1984 р.) пропонувала більш широку та гнучку професійну освіту для дорослих, введення дотацій на освіту та надання відпусток для навчання, наголошувала на необхідності розвитку загальних компетенцій, а не професійних кваліфікацій.

7-ми рівнева Програма з розвитку початкової та середньої школи (Folkeskole) та школи як місцевого культурного центру (1987 р.) започатковувала співпрацю між школами та місцевими асоціаціями освіти, різноманітними добровільними організаціями, окремими громадянами з метою проведення занять з мистецтва та дозвілля для місцевих жителів різного віку, що сприяло набуттю ними соціальних компетентностей.

Програми соціального розвитку (1988 р.) та культурного розвитку (1990 р.) були спрямовані як на посилення впливу місцевої громади та створення умов для можливості брати активну участь у процесі прийняття нею рішень, так й на підтримку культурної співпраці між професійними культурними закладами та місцевими асоціаціями, організаціями, окремими громадянами.

Ці програми розвитку стали основою для появи Закону про освіту робочих (1985 р.), який мав на меті дати малодосвідченим та недосвідченим робочим професійну освіту; Закону про формальну освіту дорослих (1989 р.), згідно з яким вона розуміється як кваліфікаційна освіта з одного чи кількох предметів, здача яких дає можливість дорослим набути кваліфікації для подальшої освіти; Закону про відкриту освіту (1989 р.), головна мета якого надати дорослим людям більш широкий вибір щодо отримання професійної освіти на різних рівнях; Закону про надання фінансової підтримки „folkeoplysning" (1990 р.), Закону про молодіжні, виробничі та Народні вищі школи (1990 р.), Закону про освіту дорослих та подальше навчання (1993 р.) та ін.

Суттєву роль у розвитку освіти дорослих відіграла Реформа професійної освіти 1989 року, яка наголошувала на адаптуванні системи освіти дорослих до змін у виробництві, технологіях та ринку праці. Для цього коледжам пропонувалося розробити систему менеджменту – цілей, коли замість встановлених національних навчальних планів та програм вони розробляли свої з урахуванням потреб місцевої промисловості та місцевого ринку праці. Нова

Гіппократа (V ст. до н.е.), майже не систематизуються та не використуються. Структура особистості сьогодні – це розмита більшість думок, теорій, ескізів, тенденцій, на відміну від обширних знань про функціональний стан людини, хоч понятійний апарат, інтегративні показники, структуризація останнього остаточно не з'ясовано.

Торкаючись дуже коротко еволюційних аспектів становлення проблеми типології особистості, її теорії у вітчизняній та зарубіжній літературі [5], можна відзначити наступне.

До біологічного детермінізму психологічної динамічної теорії особистості З. Фрейда (1856–1939) творці індивідуальної та аналітичної теорії (А. Адлер, (1870–1937) и Густав Юнг, (1875–1961)) додають соціальні детермінанти, відкриваючи людству тільки одну кінцеву мету – розвивати свою культуру.

Останнє більш розвинуто в постфрейдистських уявленнях (Ерік Еріксон, (1909–1994)), гуманістичній та соціокультурній теоріях особистості (Еріх Фромм (1900-1980); Карен Хорні (1885–1952)).

Емпіричні підходи, психометрична техніка були введені Г. Айзенком (1916) и Р. Кеттелом (1907). Соціально-когнітивний напрям у теорії особистості А. Бандури (1925) дав можливість зрозуміти функціонування як взаємний детермінізм: фактори передумовленості та ситуаційні фактори – взаємозалежні причини поведінки.

Поведінку людини як результат тієї чи іншої конфігурації особистісних рис розглядав Г. Олпорт (1897–1967); гуманістичний напрям теорії особистості, оптимістична точка зору на людство та людину щодо її самовдосконалення відображено у працях А. Маслоу (1908–1970).

У вітчизняній літературі дослідження у галузі диференціальної психофізіології знайшли відображення у працях І.П. Павлова, Б.М. Теплова, В.С. Мерліна, В.Б. Небиліцина, П.В. Симонова.

У 1935 році класифікація темпераментів людини отримала справжнє наукове трактування на основі вчення І.П. Павлова про вищу нервову діяльність [6]. Синтезуючими принципами, покладеними ним в основу розуміння індивідуальних відмінностей, були варіації сили процесів збудження та гальмування, їх рухливість та врівноваженість. Було виділено 4 основних типи ВНД: сангвінік – сильний, врівноважений, рухливий тип нервової системи; холерик – сильний, неврівноважений, рухливий; флегматик – сильний, врівноважений, інертний; меланхолік – слабкий, неврівноважений, інертний.

Виділяючи 12 кількісних характеристик індивідуальних особливостей поведінки людини, враховуючи «трьохчленність» за збудженням, гальмуванням та врівноваженістю, Б.М. Теплов та В. Б. Небиліцин [4; 7] водночас вказують на те, що останнє є нейрофізіологічною основою «різноманітних психологічних проявів» [8].

Поряд із сучасним, багатоаспектним розумінням структури особистості розглядаються сьогодні соціонічні питання взаємодії людини із зовнішнім середовищем: соціальним, природним, штучним чи комбінованим [9, 10, 11]. На думку цих авторів, соціонічна модель інформаційного метаболізму, теорія інтертипних відносин А. Аугустинавичюте [12], що базується на юнгівській типології, є в наш час одним із найдієвіших інструментів з вивчення та розуміння структури та функцій психіки, прогнозу поведінки людини.

УДК 612.0+159.938+57:007

Погоріла І.О., Романенко О.В.
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІОПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА-МЕДИКА

Стаття присвячена проблемі застосування соціопсихофізіологічного підходу до оптимізації навчальної діяльності студента, зокрема медика. Автори вважають, що вирішення проблеми адаптації студента-першокурсника можливе за умови врахування знань про структуру особистості, її цілісність. Наголошується на тому, що інструментом з принципово новими можливостями для вивчення даної проблеми виступають сучасні комп'ютерні технології, які дозволяють здійстити об'єктивний аналіз психофізіологічного стану студента з використанням автоматизованої системи багатофункціонального дослідження особистості.

Проблема оптимізації навчання та виховання, профорієнтації, професійного відбору, соціалізації та підбору управлінських кадрів завжди була і залишається актуальною донині.

Як нові наукові технології виступають індивідуально-типологічний (а не середньостатистичний) підхід, знання про динамічну структуру особистості студента, розуміння її на основі міждисциплінарної єдності соціального, психічного та фізіологічного рівнів, механізмів їх взаємодії та взаємозабезпечення [1; 2; 3; 4].

Отже, сучасна методологічна концепція розв'язання проблеми становлення професіонала, медика зокрема, орієнтує на визначально грамотну основу, об'єктивні витоки, реальні обґрунтування індивідуальних відмінностей, без яких неможливі ні стратегічні фундаментальні розробки, ні їх практичне використання.

З нашої точки зору, динамічна структура особистості відображає інтегративну пристосувальну поведінку людини, зокрема при інформаційних навантаженнях; включає знання про тип особистості, особливості вищих психічних функцій, нейрофізіологічне та вегетативне забезпечення на різних етапах навчання.

Всебічний аналіз літератури трьох таких складних та далеко не розв'язаних проблем, як «адаптація», «функціональний стан» та «типологія особистості» вказує на їх діалектичну єдність, нерозривність, взаємозв'язок, необхідність розглядання процесу адаптації в аспекті «типологія особистості – континуум функціональних станів», що відкриває принципово нові, науково обґрунтовані можливості для побудови теорії діяльності людини, його динамічної індивідуальної структури в процесі навчання та активного використання цих знань практикою.

В наш час існує два типи знань: про структуру особистості та її функціональний стан. Перші – дуже давні, які беруть початок з пропозицій

система змінила статус професійних коледжів, посилила їх орієнтацію на вимоги ринку праці, спрямованість на підготовку компетентного фахівця, зробила їх більш незалежними та децентралізованими. Водночас змінився підхід до фінансування коледжів. Замість фіксованого бюджету, фінансування коледжів складалось з гранту фіксованого та гранту, розмір якого залежав від якості освітніх послуг, від сформованості у випускників певних компетенцій, які сприяли підвищенню їх конкурентноспроможності на ринку праці [10].

Третій період розвитку професійної освіти дорослих припадає на 90-ті роки XX століття. Розвиток компетентностей дорослої людини відповідно до вимог виробництва та суспільства стає головною її метою. У цей період здійснюється активне реформування та забезпечується законодавча підтримка професійної освіти дорослих: держава та суспільство беруть на себе відповідальність за розвиток та фінансову підтримку освіти дорослих; соціальне партнерство сприяє визначенню потреб ринку праці та розробці адекватних їм навчальних програм; професійну освіту розглядають як неперервну, яка є невід'ємною частиною данської системи освіти.

Професійна освіта дорослих складається з „програм професійного навчання" та „програм навчання для ринку праці". Перші – підпадають під компетенцію Міністерства освіти, а другі та AMU – курси відносяться до Міністерства праці. Два типа програм пропонуються центрами професійного навчання, університетами, технічними та бізнес-школами як для безробітних, так й для підвищення кваліфікації тих, хто працює. Ці програми надають національно визнані компетенції дорослій людині [6].

У 1995 році Міністр освіти Данії представив Програму розвитку неперервної освіти, яка складалася з 10 пунктів: гарантувати всім данським громадянам доступність до фінансової підтримки в освіті дорослих та запроваджувати спеціальні міри для людей з низьким освітнім рівнем; розширювати мережу закладів, які надають освітні послуги дорослому населенню; розглядати обов'язкову та повну середню освіту як підґрунтя та мотивацію до подальшої освіти; заохочувати освітні заклади до модернізації навчальних курсів відповідно до вимог ринку праці; створювати систему освіти дорослих на принципах послідовності та гнучкості; заохочувати заклади освіти дорослих та компаній до кооперації та відкритості; посилювати співпрацю між закладами загальної, професійної освіти та освіти дорослих з метою максимального використання їх можливостей; використовувати інформаційні та комунікаційні технології в освіті для розширення доступу до сучасних знань та гнучкості освітніх програм; розвивати та підтримувати комп'ютерну базу даних задля доступності освітніх послуг для дорослих; створювати динамічну мережу навчальних послуг для дорослих [5]. Ця Програма визначила основний шлях реформування професійної освіти дорослих – застосування компетентнісного підходу. Наступні закони стосовно освіти дорослих втілювали її основні положення на практиці (Консолідаційні Акти „Про відкриту освіту" № 508 від 30 червня 1993 р., „Про курси навчання для ринку праці" № 97 від 23 лютого 1996 р., „Про професійну освіту та навчання" № 789 від 28 вересня 1996 р., та ін.).

Крім того, у цей період наголошується на визнанні компетентностей, які були одержані у системі неформальної освіти. З 1996 року у центрах неперервної професійної освіти, технічних та комерційних коледжах проводиться оцінка індивідуальних компетентностей з метою розробки індивідуальних навчальних

планів як для конкретної особи, так й для компанії відповідно до її кваліфікаційних потреб.

Четвертий період розвитку професійної освіти дорослих розпочався у 2000 році з прийняттям Данським Парламентом нових, важливих законів стосовно реформування освіти дорослих відповідно до Меморандуму неперервної освіти у країнах Європейського Союзу.

Данська реформа 2000 року стосовно освіти дорослих була спрямована на створення єдиної системи освіти дорослих, яка базується на принципах послідовності та злагідності всіх існуючих підходів до освіти дорослих, та гарантує набуття професійних та соціальних компетентностей всім, хто навчається. Головними цілями цієї реформи є:

- розробка пропозицій щодо задоволення потреб в освітніх послугах усіх верст населення незалежно від їх освітнього рівня: починаючи з низькокваліфікованого робочого та закінчуючи людьми з університетською освітою. Для цього рекомендовано розробити систему компетенцій, яка забезпечить визнання знань та кваліфікацій, що були отримані ними на робочому місці чи при участі у різних формальних освітніх програмах;

- поліпшення можливостей отримання освіти дорослими людьми з найнижчими освітніми рівнями. Тому навчальні курси, де формуються базові компетенції: уміння читати, грамотно писати, математичні уміння, необхідно розглядати як підґрунтя для подальшої професійної освіти та формування професійних компетенцій;

- краще використання ресурсів задля забезпечення ефективного функціонування ринку праці та надання дорослим людям можливості розвитку своїх компетентностей з урахуванням професійного та життєвого досвіду [6].

Нова система освіти дорослих, яку закріпила Реформа освіти дорослих 2001 року, передбачає два рівня освіти: базову освіту дорослих (ВАЕ) та просунутий (вищий) рівень подальшої освіти дорослих [5].

Навчальні програми базового рівня освіти дорослих дають компетенції, які ідентичні професійній підготовці (ідентичний рівень, мета, екзамени тощо). Вони дають нові та більш гнучкі можливості для дорослих як з низьким рівнем формальної (зокрема, CVT курси), так й неформальної (наприклад, через досвід роботи) освіти, яка оцінюється та набуває визнання, враховується при складанні індивідуальних планів навчання та розглядається як частина навчальної програми. Тобто базова освіта дорослих дає компетенції, які передбачаються звичайними освітніми програмами середньої школи II рівня, та певні професійні компетенції. При цьому враховується попередній досвід та набуті знання (неформальна освіта). Вони становлять частину освітньої програми, що дає можливість скоротити термін навчання, відповідати вимогам ринку праці та слугує основою для подальшої освіти.

Метою освітніх програм просунутого рівня є розширення професійних та соціальних компетентностей дорослої людини, якщо порівняти зі звичайними освітніми програмами. Просунутий (вищий) рівень в освіті дорослих співвідноситься зі звичайними рівнями освіти, але відрізняється від них організацією, змістом та тривалістю навчання. На відміну від базового рівня, життєвий та професійний досвід роботи людини не становить частину освітньої програми, але враховується і слугує підґрунтям при виборі методів та змісту

удосконалити існуючі наукові знання і технічні об'єкти, у почутті досконалості, краси (Г. Сковорода, В.В. Рибалка).

Педагогічна, соціально-психологічна самореалізація викладачів ВНЗ в умовах неперервного професійного розвитку – це винятково важлива здібність встановлювати зрілі, конструктивні взаємовідносини з іншими людьми, успішно адаптуватися до нових обставин, це передумова успішності в кількох галузях, наявність здібності розуміти, любити, співпереживати. Здібність особистості педагога до спілкування – виражається в комунікаційній самореалізації (спілкування з творчими студентами у колективних формах, здатність до наукового діалогу та творчої взаємодії з колегами, студентами у науковому колективі). Управлінська самореалізація – сукупність організаторських здібностей педагога, завдяки яким лідер може повести групу за собою задля досягнення цілі при взаємному задоволенні один одним і з почуттям особистої самореалізації (Г.В. Щокін).

Виділення сукупності взаємопов'язаних видів творчої самореалізації в структурі особистості викладачів ВНЗ дозволить окреслити шляхи розвитку здібностей, реально розвивати ті професійні та особистісно значущі якості і властивості, за допомогою яких викладачі будуть мати змогу проявити себе та самореалізуватись в умовах неперервного професійного розвитку.

Лише поєднання видів самореалізації може забезпечити успіх у професійній діяльності педагога – викладача ВНЗ.

Наше дослідження не охоплює все коло актуальних питань, що стосуються проблеми вивчення творчої самореалізації особистості щодо подолання труднощів та емоційно-мотиваційних аспектів професійного становлення. У зв'язку з цим можна вважати перспективним і актуальним дослідження самореалізаційних характеристик особистості на емоційно-мотиваційному рівні на всіх етапах професійного становлення з врахуванням індивідуально-типових властивостей особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Клименко В.В. Психологія творчості. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
2. Коростылева Л.А., Никонова А.Н. Психологические проблемы самореализации личности / Вып. под. ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001. – С. 24 – 41.
3. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – С. 48 – 56.
4. Шадриков В.Д. Способности человека. – М.: "Інститут практической психологии", Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.– С. 23 – 45.
5. Щокін Г.В. Закони соціального розвитку і управління. 2006 192 ст. пер УКР К. МАУП.

This article covers types and ways of creative self-actualization of institute lecturers. Question of development of creative self-actualization structural model is considered. Aggregate of interconnected types of creative self-actualization was marked out in structure of personality, which allowed to determine the ways of capabilities development by means of which lecturers will be able to show their worth and self-actualize themselves in continuous professional developing environment.

професійно значущих якостей особистості, для виконання специфічної діяльності та самореалізацію в ній.

Виділення багатьох видів творчої самореалізації викладачів служить важливій меті – привертання уваги до більш широкого спектра здібностей, які повинні отримати визнання і можливості для професійного розвитку.

В основу моделі творчої самореалізації лягли опрацювання класифікації якостей, здібностей особистості щодо природничо-наукової діяльності, запропонованої В.В. Рибалкою. Дана модель є системою складових, які тісно пов'язані та взаємодіють між собою, здійснюючи впливу одна на одну. У всіх ВНЗ важливе значення для підвищення знань студентів мають ті викладачі, що не лише володіють необхідним обсягом теоретичних знань, практичних вмінь та навичок, а й мають необхідні професійно значущі особистісні якості, що дають їм змогу успішно вести педагогічну діяльність, прагнути фахового й особистісного самовдосконалення, тобто бути професіоналом, що не зупиняється у своєму розвиткові.

Спочатку звернемо увагу на перший блок моделі – наукову самореалізацію, яка є стрижневим компонентом у структурі ВНЗ, у формуванні професійної індентифікації та самореалізації викладачів. Наукова самореалізація є складним утворенням, в яке входить ряд компонентів і показників: це задатки, ранній прояв інтересів і здібностей в галузі наукової діяльності, швидке засвоєння наукових знань, умінь і навичок (спостережливість, розвинене просторове сприймання, точність і швидкість виникнення просторових уявлень і перцептивних образів, що характеризують образне мислення, яке забезпечує легкість появи асоціацій; здатність до комбінування на основі оригінального оцінювання проблеми; внутрішня готовність до практичного спрямованого розв'язання наукових завдань на основі раціонального підходу, що передбачає врахування вимог дійсності, тобто відчуття практичної доцільності розв'язку). Часто досягнення творчого результату можливе завдяки «осяянню», тобто спонтанному вирішенню задачі, минаючи деякі розумові операції. Даний факт свідчить про яскраво виражену творчу обдарованість педагога-викладача.

Другий блок моделі – гуманітарна самореалізація, яка проявляється в нахилі особистості до суспільних наук, хорошому розвитку мовлення, вмілому встановленні контактів, прагненні слідувати етичним та моральним нормам і цінностям, бажанні творчо удосконалювати існуючий світ. Гуманітарна самореалізація складається з педагогічно-духовної та соціально-психологічної. Визнання кожного студента, викладача особистістю, яка має право реалізувати себе, свої здібності та творчі можливості, є запорукою творчої самореалізації як студента в період навчання, так і викладача в умовах неперервного професійного розвитку.

Духовна самореалізація – це основа всіх інших видів самореалізації.

В.Н. Шадріков зазначає, що у життєдіяльності всі наші здібності звернені до виконання або пізнання і практично не виділяються духовні здібності. Без них неможливий прояв інших здібностей. Із духовного потрібно прагнути зрозуміти творче. Духовна самореалізація проявляється у осягненні істинних знань про дійсність, виявляється у бажанні приносити добро, користь людям і суспільству своєю творчою працею; через інтерес до моральних засад життя людей і власної творчої діяльності; почуття гуманізму і доброти; інтерес до нових фактів, закономірностей у науці, техніці, мистецтві, житті; у прагненні

навчання. Тому умовою одержання освіти на цьому рівні є наявність як освітньої підготовки, так й досвіду роботи не менш ніж два роки.

Система освіти дорослих включає три просунутих рівні: „VVU" рівень (новий рівень в освіті дорослих) співвідноситься з коротким циклом вищої освіти (середня освіта II-го ступеня + 2 роки); «Диплом» – рівень, який співвідноситься з середнім циклом вищої освіти (середня освіта II-го ступеня + 3 роки); «магістр» – рівень, що відповідає повному циклу вищої освіти (середня освіта II-го ступеня + 5 років).

Особливостями освітніх програм просунутого рівня є те, що вони формують не тільки професійні компетенції різної спрямованості, а й соціальні компетенції, які вважаються суттєвим надбанням освіченої людини, сучасного громадянина країни. Оскільки така освіта повинна бути доступна кожному: і безробітному, і працюючому, то вона здійснюється частіше через відкриту освіту.

Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: застосування компетентнісного підходу до реформування освітніх систем є ефективним шляхом адаптування їх до вимог сучасного інформаційного суспільства; понятійний апарат, який відбиває сутність компетентнісного підходу, ще не сформовано. Датські дослідники виходять з того, що компетентнісний підхід передбачає встановлення чіткої взаємодії між змістом освіти та трудовою діяльністю; у розвитку неперервної професійної освіти дорослих Данії можна виділити чотири періоди, які характеризуються різними вимогами до компетентності дорослої людини відповідно до соціально-економічних умов розвитку суспільства; перспективним напрямком розвитку компетентнісного підходу у неперервній професійній освіті дорослих Данії є: визнання індивідуальних компетентностей дорослої людини, набутих у неформальній освіті, їх оцінка та порівняння з компетентностями, набутих у формальній освіті; зосередження уваги на соціальних компетентностях дорослої людини, які дозволяють їй бути активним учасником суспільного життя, сприяють розвитку ціннісних орієнтирів, ствердженню професійного та людського достоїнства та самоповаги, що, у свою чергу, позитивно впливає на її мотивацію до освіти впродовж життя.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути вивчення та аналіз підходів та методів оцінки індивідуальних освітніх компетентностей, які здійснюється у системі неперервної професійної освіти дорослих у Данії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освещению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11 – С. 12–17.
2. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. – Европейский фонд образования, 1997. – 145 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 6–14.
4. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 1999. – С. 23–34.

5. Cort P. The Danish Vocational Education and training System. – Copenhagen: Danish Ministry of Education, 2005. – 49 p.
6. Cort P. Portrait of the Danish VET System – an inside perspective. – C.: The Danish Institute for Educational Training of Vocational Teachers, 2003. – 65 p.
7. Delors J., et al. Learning: The Treasure Within (Report of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. – The Delors Report). – UNESCO. – Paris: UNESCO, 1996. – 22 p.
8. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. – 34 p.
9. Jakobsen T.R.National developments in education law and policy – Denmark // European Journal for Education Law and Policy. – 1998. – Vol. 2. – №1. – P. 71–75.
10. New Structure of the Danish Vocational Education and training System. – Danish Ministry of Education, 1999. – 115 p.

In the article essence competence-bases education and it key concepts of the literature are investigated; the stages of development of continuing vocational adult education in Denmark are defined and proved; the effectiveness, efficiency and prospects of the use Competence-bases education in its reforming are proved.

УДК 37.044.4

Петренко С.В., Михайлюк Л.М.
Сумський державний педагогічний університет

ПРО ОСОБЛИВОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються особливості неперервної освіти в контексті Болонського процесу і пропонується модель реалізації профільного навчання.

Приєднання України до Болонського процесу, курс держави на європейську інтеграцію, трансформаційні процеси в Україні ставлять нові завдання і вимоги до освіти. Визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є:

- якість підготовки фахівців;
- зміцнення довіри між суб'єктами освіти;
- відповідність до європейського ринку праці;
- мобільність;
- сумісність кваліфікацій на етапах навчання у ВНЗ та після завершення підготовки спеціалістів;
- посилення конкурентноспроможності європейської системи освіти, взаємовідповідність ступенів і циклів підготовки, посилення науково-дослідницької компоненти освіти на основі наукової інтеграції країн-учасниць угоди.

Входження України до Європейського освітнього і наукового поля сприяє покращенню якості освіти і забезпечує на цій основі конкурентоспроможність

допомогою яких викладачі будуть мати змогу проявити себе та самореалізуватись в умовах неперервного професійного розвитку.

Постановка проблеми. Державна національна програма визначає стратегічні напрями розвитку освіти й забезпечення постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального й культурного її потенціалу – вищих цінностей нації. Глобальні зміни, які відбуваються в житті суспільства, приводять до появи нових соціально значущих орієнтирів в системі вищої освіти та диктують нові вимоги до викладачів ВНЗ як з професійних, так і з особистісних якостей.

В наш час відбувається неминуча трансформація значимих для людини цінностей, мотивів, професійних позицій та переконань – як можливий шлях конструктивної творчої самореалізації особистості в умовах професійного розвитку.

Творча самореалізації викладачів вищих навчальних закладів передбачає, на нашу думку, такі основні етапи: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання і розвиток компетенції.

Отже, нові вимоги до професійно-кваліфікованих характеристик викладачів ВНЗ обумовлюють побудову моделі, визначення шляхів і видів творчої самореалізації, які будуть орієнтиром для розвитку професійно значущих якостей особистості в умовах неперервного професійного розвитку. Внаслідок цього, проблема структури і механізмів творчої обдарованості є надзвичайно важливою і в теоретичному, і в прикладному аспекті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у вивчення проблем творчості особистості, обдарованості, винахідників зроблено такими вітчизняними і зарубіжними дослідниками: П.М. Якобсоном, Т.В. Кудрявцевим, Дж. Гордоном, П.С. Перепелицею, розроблені концепції Г.С. Костюка про психічний розвиток як саморозвиток унаслідок боротьби внутрішніх суперечностей; С.Д. Максименка про структуру особистості пов'язаної з процесом її становлення: вона є результатом, умовою й фактором подальшого її розвитку; О.О. Ухтомського про функціональні мозкові органи й домінанту; М.О. Бернштейна про фізіологію активності і її регуляції; В.В. Клименка про будову механізму творчості, що вказують на складність проблеми розвитку психічної системи, зокрема, механізму творчості.

Вимоги до професійного становлення спеціаліста обумовлюють системний розгляд наявності різних видів творчої обдарованості в особистості викладачів.

Мета дослідження: вивчити особливості творчої самореалізації викладачів ВНЗ в умовах неперервного професійного розвитку.

Завдання дослідження: визначити види та шляхи творчої самореалізації викладачів ВНЗ, необхідної для розвитку їх творчого потенціалу в умовах неперервного професійного розвитку; розробити структурну модель творчої самореалізації викладачів ВНЗ.

Теоретичний аналіз проблеми творчості та її складових засвідчив, що вона є дотепер предметом педагогічних, психологічних та соціальних дискусій. Творча самореалізація – це сукупність пізнавальних, особистісних здібностей, які забезпечують адаптацію до оточуючого світу, можливість розвитку життєво та

фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні і вихованні; перетворення освіти у процес, що триває упродовж усього життя людини.

Сьогодні надзвичайно важливим є факт зміни акцентів у професійній підготовці майбутнього вчителя. Так, інтеграційні процеси й запровадження компетентнісного підходу у вищу освіту передбачають посилення суб'єктної складової професійної підготовки. Ефективною вважається освіта, яка на рівні здобуття усвідомлюється студентом як необхідна умова його подальшої особистісної самореалізації. Відмова від ретрансляції знань в педагогічному процесі передбачає організацію їх самостійного творчого пошуку, а з тим активізацію внутрішніх процесів, спрямованих на саморозвиток особистості.

У цьому контексті виникає необхідність розробки нових підходів до організації самоосвітньої діяльності студентів, діагностики їхньої готовності до навчання у вищому навчальному закладі в умовах пріоритетності самоосвіти, які ми вважаємо перспективними для подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Громова Н.В. Педагогічні передумови творчої самореалізації особистості студента // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина друга. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – 452 с.
3. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в XXI столітті // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 6.
4. Лазарєв М.О. Творча самореалізація особистості та її критерії в гуманістичній парадигмі освіти // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина друга. – Суми: СумДПУ ім.. А.С. Макаренка, 2005. – 452 с.
5. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів: теорія та технологія формування: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 168 с.
6. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского языка в 30-90 гг. XIX века. – М.: Наука, 1965. – 565 с.

The role of self-education in the process of subjectivity of teacher's professional training has been determined on the basis of analysis scientific-pedagogic literature

УДК 378.044.4

Поляничко О.М.,
Ільницький М.Й., Еретик А.А.
Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються види й шляхи творчої самореалізації викладачів ВНЗ. Висвітлено питання розробки структурної моделі творчої самореалізації. Виділено сукупність взаємопов'язаних видів творчої самореалізації в структурі особистості, що дозволило накреслити шляхи розвитку здібностей, за

випускників ВНЗ та престиж української вищої освіти у світовому освітньому просторі.

Сучасна освіта стає стратегічною основою розвитку особистості. Треба підготувати людину до життя в інноваційному за типом розвитку суспільстві, що стверджується в сучасному світі. Освіта й система виховання повинні переорієнтовуватися на формування в молодої людини «інноваційного типу культури, інноваційного типу мислення й готовності до інноваційного типу дій». Зміни, які відбуваються, повинні забезпечити формування якісно нового освітнього середовища, у якому виховуватиметься людина, здатна до саморозвитку, до опрацювання різноманітної інформації, реалізації здобутих знань. Освіта на сучасному етапі стає більш практичною.

Однією з провідних ідей, що лежить в основі перебудови системи шкільної освіти, є профілізація старшої школи. Вона може здійснюватися лише через профільну школу або шляхом профільного навчання у старших класах, ліцеях, гімназіях, колегіумах.

Поява різноманітних типів загальноосвітніх навчальних закладів та запровадження профільної освіти значно сприяє збереженню та розвитку інтелектуального потенціалу держави, формуванню творчої особистості. Це пов'язано з тим, що в закладах нового типу велика увага приділяється наступності середньої і вищої школи, вибудовується система безперервної освіти, що забезпечує профорієнтацію, профільну освіту та довузівську підготовку молоді.

Наступність у навчанні є універсальним способом послідовних перетворень завдань педагогічного процесу, який передбачає формування особистості студента як майбутнього спеціаліста.

Наступність у навчанні між різними рівнями освіти є процесом, суть якого полягає в створенні умов, спрямованих на розв'язання протиріч переходу особистості із сфери навчання в іншу, від соціальної ролі учня до ролі студента. Цей перехід повинен бути обдуманим і ретельно підготовленим, оскільки він забезпечить формування професійно-педагогічної спрямованості учня, абітурієнта, студента відповідного факультету обраного ВНЗ.

В умовах сучасного реформування освіти погляд на профільну школу суттєво змінився. Профільне навчання сприяє розв'язанню багатьох проблем шкільної освіти і дає можливість підготувати учня до нових умов навчання у вищих навчальних закладах. Серед проблем можна виокремити:

1. Створення умов для розвитку в учнів здібностей у тій сфері науки, у якій вони будуть продовжувати своє навчання.
2. Залучення учнів до дослідницької праці.
3. Проведення педагогічного експерименту для опанування нових методів навчання.

Цікавою моделлю наступності середньої і вищої школи є модель «Ліцей-університет». Функціонування середнього навчального закладу в структурі університету – це становлення сучасної навчально-виховної системи у спільній діяльності ВНЗ та середнього навчального закладу. Така модель дає можливість вирішити головні завдання підготовки здібної талановитої молоді у контексті інтегрованої системи освіти, інтеграції як процесу взаємодії та удосконалення елементів.

Ліцей як підрозділ ВНЗ разом з іншими його структурами створює загальний освітній простір, який визначає структурну модель спільної діяльності в освіті. Така модель забезпечить:

- підготовку конкурентно-спроможного випускника ліцею, а потім студента ВНЗ;
- застосування нових освітніх технологій із широким залученням викладацького потенціалу;
- науково-практичний підхід до навчання учня;
- вдосконалення єдності теорії і практики та забезпечення системної освіти.

Уже сьогодні низка вищих навчальних закладів укладають угоди про співпрацю із школами, гімназіями, ліцеями. Відповідно до сучасних умов становлення єдиних систем освіти, стабілізації багаторівневої підготовки спеціалістів, до структури вищих навчальних закладів повинні входити такі підрозділи, як: ліцей, школа, гімназія. Це сприятиме ґрунтовному вивченню учнями предметів і свідомому вибору ними професії на ранньому етапі навчання.

Реалізація наступності у системі «школа – вищий навчальний заклад» це:

- усвідомлення учнями, особливо старших класів, методологічного аспекту індукції та дедукції як методів пізнання навколишнього світу;
- формування та розвиток логічного мислення учнів та студентів;
- використання окремих методів, прийомів, організаційних форм і засобів навчання, які є традиційними для вищого навчального закладу, у школах і навпаки.

Вдале поєднання інтеграції та узгодженості знань дає змогу реалізувати зв'язки між освітою середніх та вищих навчальних закладів, що сприяє формуванню в учнів єдиної картини світу, наукового світогляду, забезпечує систему знань і суспільно необхідний рівень освіти випускників.

Сутність реалізації наступності в навчанні полягає в розумінні вищої освіти як принципу інтегрованої освіти, без активного впровадження якого у психолого-педагогічну науку та у практику вітчизняної вищої школи неможливі суттєві та позитивні перетворення в системі освіти, оскільки інтегрована освіта сприяє формуванню інтелектуального потенціалу нашого суспільства.

Але розв'язання цих завдань можливе лише за умови, що випускники педагогічних ВНЗ будуть ґрунтовно підготовлені до роботи в школах (класах) з поглибленим теоретичним та практичним вивченням предмета. У свою чергу, підготовка таких фахівців потребує внесення відповідних змін у викладання предметів на всіх факультетах педагогічних університетів.

Усі навчальні курси для майбутніх вчителів повинні не лише забезпечувати високий рівень знань, але й формувати у студентів уміння за допомогою інноваційних методів і прийомів передавати здобуті знання своїм учням на високому професійному рівні викладання.

Відповідно до чинних наказів МОН України та для реалізації нових форм та методів організації навчального процесу в усіх вищих навчальних закладах на перших курсах впроваджено кредитно-модульну систему навчання, основними завданнями якої є введення передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів, що розглядається як засіб підвищення мобільності студентів та їх підготовки до самостійного опанування матеріалу, створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів та менеджерів освіти.

самоосвіти відображені у дослідженнях Т.Г. Браже, М.В. Башкірової, Л.І. Боженко, М.М.Заборщикової, А.К. Маркової, І.Л. Науменко, П.Г. Пшебильського, Р.П. Скульського, Я.С. Турбовського та ін.

Н.Г.Сидорчук зауважує, що різні підходи до визначення сутності самоосвіти дозволяють розглядати це поняття як:

· цілеспрямований *процес самостійного оволодіння* цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів (М.Д. Касьяненко);

· цілезумовлену самою особистістю систематичну *пізнавальну її діяльність* з метою вдосконалення освіченості (А.К. Громцева);

· *форму* поглиблення знань та *шлях* продовження освіти (Г.Б. Бичкова, С. Лебедєв);

· *процес розвитку* інтелектуальних якостей та розумових здібностей, *удосконалення* своєї особистості за допомогою самостійної та науково-дослідної діяльності (О.І. Кочетов);

· *процес оволодіння знаннями за ініціативою* самої особистості (Б.Ф. Райський, М.М. Скаткін)

· *вид пізнавальної діяльності*, яка виходить за межі обов'язкових завдань (І.Ф. Гончаров), яку характеризує високий ступінь саморегуляції (Н.В. Косенко, П.Г. Пшебильський);

· *засіб саморозвитку* творчої першооснови особистості та корегування її розумовою діяльністю (Л.В. Рувинський);

· *систему* розумового та світоглядного *самовиховання* (К.М. Коджаспірова) [5, 78].

Визначені категорійні ознаки не протиставляються одна одній, оскільки відображають багатозначність поняття, що розглядається.

Як бачимо, існує кілька підходів до розуміння сутності самоосвіти. Перший з них характеризує самоосвіту як цілеспрямовану, плановану самостійну роботу. Другий підхід дозволяє тлумачити поняття самоосвіти як „індивідуально-особистісний процес цілеспрямованого та систематичного поліпшення, вдосконалення, розвитку себе та своєї діяльності" (Н.В. Козієв та ін.). Керуючись третім підходом, можна розглядати самоосвіту як вид, форму, засіб пізнавальної діяльності (Л.Г. Борисова, Г.Б. Бичкова, П.Г. Пшебильський).

Розглядаючи самоосвіту у контексті професійної підготовки вчителя в умовах вищого закладу освіти слід розуміти її як форму пізнавальної діяльності студентів, що характеризується активністю, самостійністю, добровільністю та спрямованістю на розвиток особистісних сил та здібностей майбутнього вчителя, формування культури розумової праці на основі включення студентів педагогічних вищих закладів освіти у самостійну роботу. Самоосвіта – вищий рівень навчальної діяльності, який передбачає усвідомлене людиною прагнення досягти конкретної мети, розширити коло власних знань.

Самоосвіта сьогодні є ознакою сучасного суспільного розвитку. Так, під егідою ЮНЕСКО у 60-х роках XX століття було наголошено на необхідності активного застосування самоосвіти, у 70-х роках – на необхідності формування „суспільства, що навчається", а з 80-х років необхідність самоосвітньої діяльності пов'язується з ідеєю безперервної освіти. Сьогодні ідея безперервної освіти є обов'язковою складовою національної програми відродження освіти в Україні. Це відкриває можливість постійного поглиблення загальноосвітньої і

мотивів до творчої самореалізації особистості. Такий підхід обумовлює необхідність суб'єктизації сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя.

Як відомо суб'єкт – це носій свідомої активності, який пізнає та перетворює зовнішній та внутрішній світ в абстрактній і предметно-практичній діяльності (Б.Г.Ананьєв, С.Л Рубінштейн). Суб'єкт усвідомлює мотиви та мету діяльності, здатний до її оцінки та корекції, до оволодіння різними формами такої діяльності. Суб'єктизацію слід розуміти як процес оволодіння внутрішніми і зовнішніми складовими певного виду діяльності. Суб'єктизація професійної підготовки майбутнього вчителя полягає у баченні себе суб'єктом навчальної і професійної діяльності, активним, вільним і відповідальним у проектуванні, здійсненні та творчому реформуванні власної діяльності.

Як бачимо, суб'єктизація є необхідною умовою самореалізації особистості. Найбільш вирішальною є роль суб'єктизації на оптимальному етапі самореалізації особистості, який базується на систематичному і цілеспрямованому саморозвитку.

Саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати й бути справжнім творцем свого життя, здатність змінювати власну життєдіяльність з метою практичного перетворення самого себе. З намаганням людини перемогти себе й тим самим досягти поставленої мети пов'язаний вибір особистістю напрямів саморозвитку в навчальній і професійній діяльності, суспільному і духовному житті. Головними складовими саморозвитку є самовиховання і самоосвіта.

Термін „*самоосвіта*" увійшов до російської та української мов у 30-60-х рр. XIX ст. У той час інтенсивне введення у лексику слів із першою займенниковою частиною „само" було зумовлене позамовленєвими чинниками: „особливою увагою до будь-яких проявів духовних процесів окремої особистості та до розвитку активної діяльнісної першооснови загальнополітичного життя"[6, 300]. С.І. Ожегов у «Словнику російської мови" визначає самоосвіту як „надбання знань шляхом самостійних занять, без допомоги викладача". Дещо ширшим можна вважати визначення, подане у Великій Радянській Енциклопедії: „Самоосвіта – самостійна освіта, отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу". В „Українському педагогічному словнику" С.У. Гончаренка самоосвіта характеризується як освіта, що набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних навчальних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань" [1, 296].

Глибокий категоріальний аналіз поняття „самоосвіта" здійснений у роботах А.К. Громцевої, В.І. Підкасистого, Н.А. Половнікової, Г.Н. Серікова, В.П. Шпак, Н.Г. Сидорчук та ін. [5, 38]. Посилаючись на дослідження згаданих авторів зазначимо, що самоосвіта як педагогічна категорія розглядалася спершу як додаток (доповнення, підсистема, частковий прояв) категорії освіти і застосовувалася для розв'язання конкретних освітніх завдань: формування волі, боротьби з недоліками, розумового самовдосконалення (А.А. Веденов, В.М. Екземплярський, С.В. Ріверс). Ідея взаємозв'язку освіти і самоосвіти знайшла свій подальший розвиток у роботах А.Я. Арета, О.О. Бодальова, А.Г. Ковальова, О.І. Кочетова, В.І. Селіванова та ін. Сутність, структура та зміст

Уведення модульно-рейтингової системи організації навчального процесу дає можливість зробити навчальний процес гуманним і духовним як за характером, так і за змістом міжособистісних взаємин та підготувати учня до подальшого навчання у ВНЗ.

Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах у формі кредитно-модульної системи вимагає особливої підготовки, перш за все, випускника старшої школи, підготовці якого сприятиме розвиваюча модульно-рейтингова система в профільній школі.

Ця система організації навчального процесу допомагає швидкій адаптації учнів до змінних вимог сучасного життя, стимулює учасників навчального процесу до досягнення більш високих показників у навчанні і готує учня до навчання у ВНЗ за новими технологіями із залученням до наукової роботи.

Основними завданнями модульно-рейтингової системи організації навчання у старшій школі є:

- систематизація роботи учнів протягом семестру;
- підвищення рівня активності учнів і спонукання їх до змагальності в навчальних досягненнях;
- підвищення рівня адаптації до швидкозмінних умов сучасності;
- скорочення затрат бюджету часу на проведення атестації навчальних досягнень;
- набуття учнями навичок самостійної науково-практичної та дослідницької діяльності;
- стимулювання прагнення учнів до саморозвитку та самоосвіти.

Така система організації навчального процесу передбачає:

- відхід від класичної схеми навчання;
- раціональний поділ навчального матеріалу на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля;
- перевірку якості підготовки учнів до кожного практичного семінарського та лабораторного заняття;
- можливість використання ширшої шкали оцінювання знань;
- вирішальний вплив суми балів, одержаних протягом семестру, на підсумкову оцінку з навчальної дисципліни;
- виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

З метою запровадження даної системи та ефективного її використання, на наш погляд, необхідно:

1. Переглянути зміст основних курсів педагогічних університетів і внести до них зміни відповідно до програм для шкіл з профільним навчанням, досягти ґрунтовного і свідомого засвоєння майбутніми вчителями основних понять, ідей, методів теорій, правильного розуміння структури і ролі сучасної науки.

2. Переглянути зміст університетських курсів методик викладання предметів, більше уваги приділяти аналізу та вивченню змісту підручників для профільних шкіл, ознайомленню з інноваційними методами і досвідом роботи працівників освіти з учнями профільних шкіл України.

3. При вивченні майбутніми вчителями різноманітних дисциплін навчальних планів університету та курсів методик викладання предметів з різних профілів акцентувати увагу на практичному використанню здобутих знань.

4. Організувати для студентів спецкурси та спецсемінари з профільних предметів, з урахуванням специфіки майбутньої роботи в профільних класах.

5. Здійснювати систематичну підготовку студентів до проведення факультативних занять з учнями профільних класів під час педагогічної практики. До тематики курсових робіт з предмета та методики його викладання ввести теми, пов'язані з організацією та вивченням особливостей роботи вчителя в профільних класах.

6. Постійно урізноманітнювати тематику дипломних робіт випускників педагогічних ВНЗ, пов'язувати її з майбутньою професією.

7. Проводити профорієнтаційну роботу, встановлювати тісніші контакти ВНЗ і профільних класів (відвідування студентами занять, які проводять вчителі у профільних класах, надання методичної допомоги цим вчителям кафедрами ВНЗ і т.д.).

8. Готувати студентів до роботи з учнями в умовах модульно-рейтингової системи.

Очікувані наслідки впровадження модульно-рейтингової системи організації навчального процесу:

1. Інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки випускника старшої школи.

2. Систематичне засвоєння навчального матеріалу.

3. Встановлення зворотного зв'язку з кожним учнем на певному етапі навчання.

4. Ріст навичок самостійної роботи учня.

5. Скорочення непродуктивного навчального часу.

6. Підвищення рівня внутрішньої свободи і відповідальності учня за результати навчальної діяльності.

7. Зниження рівня психологічного навантаження учня наприкінці семестру.

8. Контроль і своєчасне корегування навчально-виховного процесу, зменшення кількості пропусків учнями навчальних занять.

Організація навчальної роботи згідно з модулем має творчий характер і є одним з важливим шляхів реалізації профільного навчання. Підготовку студентів до проведення занять у профільних класах з використанням нових форм, зокрема модульно-рейтингової системи організації навчання, можна проводити в таких формах:

1. Уведення в навчальний процес теоретичних курсів зі спеціальності для більш ґрунтовного опанування відповідними теоретичними знаннями.

2. Розгляд теоретичних і практичних питань, пов'язаних з проведенням занять у профільних класах.

3. Організація педагогічних практик у класах відповідного профілю.

4. Постійна самоосвіта студентів, зокрема підвищення їх загальнокультурного рівня.

5. Індивідуальні форми навчання.

Особливу увагу слід звернути на позааудиторні форми роботи студентів:

1. Навчальні та проблемні гуртки, наукові студентські конференції.

2. Залучення студентів до проведення районних, міських та обласних олімпіадах.

3. Проведення студентами факультативних і гурткових занять з учнями профільних класів.

4. Робота студентів з учнями в заочній школі з обраного ними предмета.

самостійний виконавчо-результативний процес її творчого саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, саморегуляції, самооцінки) з обов'язковими конкретними творчими продуктами цього процесу – внутрішніми (розвинуті творчі мотиви, здібності, уміння, цінності тощо) і зовнішніми (результати дослідження, підготовлені доповіді, реферати, статті, книги, професійні проекти тощо) [4, 76-87].

Н.В.Громова, досліджуючи поняття „самореалізація особистості", характеризує його як складний інтегративний компонент, що включає сукупність мотивів у самовираженні і самоствердженні, самопізнання і самооцінку, вміння реалізувати сутнісні сили [2, 58]. Дослідниця пропонує розглядати дане поняття через такі дефініції:

· самоактуалізація - усвідомлення індивідом мети життя (Левченко);

· саморозвиток – накопичення теоретико-практичного досвіду (самоосвіта) і формування нових особистісних якостей (самовиховання) (Н.Бітямова, О.Кисельова, Л.Коган, М.Недашківська);

· самопізнання – самоспостереження, самоаналіз, самооцінка та самоконтроль (М.Бердяєв, Ю.Орлов).

Таким чином, самореалізація особистості є свідомим процесом найбільш повного розкриття і зростання потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил людини, процесом самоствердження власного „Я", що передбачає самоактуалізацію, самопізнання і саморозвиток [2].

Г.С.Данилова відзначає, що процес самореалізації особистості можна схематично представити як пірамідоподібну спіраль, витки якої піднімаються від нижньої до верхньої „планки" рівня кваліфікації. Один виток відповідає цілеспрямованому самовдосконаленню за певний період часу, а кожний наступний зумовлений мобілізацією суб'єктом своїх потенційних можливостей. Відповідно спрямована самореалізація особистості починається з подумки уявленої побудови концепції самовдосконалення шляхом управління своєю діяльністю[3, 9]. Дослідниця виділяє етапи (ступені) цього процесу: елементарний, середній, оптимальний, ідеальний. Зазначимо, що на думку Г.С.Данилової, елементарний етап процесу самореалізації відбувається, як правило, під впливом зовнішніх чинників, йому властиві періодичний, безсистемний, спонтанний характер і недостатньо усвідомлена особистістю потреба в розвитку творчих здібностей. Середній етап самореалізації особистості відзначається осмисленістю особистістю багатогранності життя і праці, врахуванням власних внутрішніх резервів, усвідомленні тактичної мети самореалізації, виявленні прагнення вдосконалювати свої можливості. Оптимальний етап процесу самореалізації особистості базується на систематичному, цілеспрямованому саморозвитку, що зумовлений набуттям суб'єктом знань на методологічному, теоретичному та технологічному рівнях, а також здатністю їх синтезувати в процесі досягнення стратегічної професійної мети та власного самоствердження. Ідеальна ступінь процесу самореалізації відрізняється стійким потягом суб'єкта до самовдосконалення, що стає його життєвою потребою. Саме на цьому етапі виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності.

Зрозуміло, що завданням вищої школи є формування у студентів знань про роль процесу самореалізації у особистісному становленні людини, знайомство з сутністю поняття „самореалізація особистості", закономірностями, принципами, технологіями моделювання цього процесу, формування системи

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – М.: Владос, 1999. – 175 с.
2. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 63 с.

The article is dedicated to comparing analysis of notions of teachers and students concerning communicative and organizing qualities of the subject of the complicated pedagogical communication, on the basis of which the specific of communicative-organizing qualities of the subject of the complicated pedagogical communication in the higher school was determined.

УДК378.147.041

Перетятько О.В.
Сумський державний
педагогічний університет

СУБ'ЄКТИЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ

На основі аналізу сучасної науково-педагогічної літератури визначена роль самоосвіти упроцесі суб'єктизації професійної підготовки майбутнього вчителя

Пріоритетні завдання української вищої педагогічної школи полягають у підготовці професійно компетентних спеціалістів, здатних свідомо змінювати і розвивати себе в процесі педагогічної діяльності, а також саму професійну діяльність, стимулювати суспільний інтерес до результатів своєї праці. Такі підходи можуть бути реалізовані за умов суб'єктизації сучасної професійної підготовки, що полягає у зміні самосприймання майбутніх педагогів у педагогічному процесі, в першу чергу, у баченні себе суб'єктом навчальної і майбутньої професійної діяльності, активним, вільним і відповідальним у проектуванні, здійсненні та творчій реалізації освітніх завдань.

У межах представленої статті пропонується аналіз сучасних теоретичних підходів до розуміння сутності самоосвіти як засобу суб'єктизації професійної підготовки майбутнього вчителя.

Проблема суб'єктизації професійної підготовки майбутнього вчителя розглядається у сучасній науково-педагогічній літературі в контексті теорії самореалізації особистості, яка трансформувала уявлення про рушійні сили і механізми розвивальних можливостей людини. Вивченням феномену самореалізації займались відомі зарубіжні і вітчизняні дослідники А. Адлер, Л. Анциферова, М. Амосов, І. Бех, К.Гольштейн, Г. Данилова, Д. Келлі, М. Лазарєв, О. Любіщев, Г. Олпорт, Я. Пономарьов, Л. Спірін, В. Франкл, Е. Фромм, К. Юнг та ін.

Сучасні дослідники самореалізацію особистості розуміють як свідомий, цілеспрямований процес розгортання та зростання сутнісних сил людини – її задумів, творчих здібностей, потреб, мотивів, життєвих цінностей [4, 76-87]. М.О.Лазарєв наголошує, що самореалізація творчого потенціалу особистості – це усвідомлений

Вважаємо, що зазначені форми навчальної роботи зі студентами будуть сприяти поліпшенню професійної підготовки майбутніх вчителів, здатних працювати не тільки в класах, які забезпечують належний загальнокультурний, або прикладний рівень освіти, але й в класах різних профілів.

The article touches upon the peculiarities of the continuing education in the context of the Bolonsky process and the model of the profile's studying is suggested.

УДК [374.7+371.14] (410.1)

Рисіна М.Ю.
Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ В АНГЛІЇ

Навчання протягом життя є однією із складових сучасної системи освіти. Стаття присвячена особливостям організації та формам післядипломної педагогічної освіти учителів в Англії.

Інтеграція України до світового освітнього простору зумовлює необхідність розв'язання ряду складних проблем, серед яких, згідно з «Національною доктриною розвитку освіти» (2002 р.), такі, як підвищення якості освіти; децентралізація управління освітою шляхом розширення державно-громадського партнерства у соціальній сфері; структурна перебудова освітньої системи відповідно до потреб забезпечення неперервного характеру освіти; формування готовності вчителів та навчальних закладів до інноваційної діяльності; розвиток ринку освітніх послуг; розширення міжнародного співробітництва та використання кращого зарубіжного досвіду у сфері освіти тощо.

Однією з головних ідей реформ освіти у XXI ст. є ідея її неперервності, що виступає як нова парадигма мислення людини, яка прагне до постійного збагачення особистісного потенціалу, професійних можливостей у відповідності з ідеалами культури, моралі, професіоналізму, повноцінної самореалізації в житті.

Витоки концепції неперервної освіти можна знайти у Аристотеля, Сократа, Платона, Сенеки, Конфуція та ін. мислителів давнини. Ідеї неперервної освіти розвиваються у поглядах Вольтера, Гете, Руссо, які пов'язували їх з досягненням повноти людського розвитку. Засновником сучасних уявлень про неперервну освіту є Я.А. Коменський.

Дослідження різних аспектів педагогічної освіти у високорозвинених країнах є предметом вивчення вітчизняних дослідників Т.С. Кошманової, М.Ю. Красовицького, Н.В. Абашкіної, О.Ю. Леонть'євої, А.В. Парінова.

Значний інтерес становлять роботи, предметом яких є вивчення шляхів удосконалення післядипломної педагогічної освіти в англомовних країнах. Цим колом проблем займались М. Фуллан, Д. Бріджес, А. Іогев, Д. Гопкінс тощо.

Навчання протягом життя як принцип і стратегічний напрям освітньої політики розвинених країн Заходу виник приблизно 30 років тому, коли вперше ряд міжнародних організацій (ОЕСР, ЮНЕСКО, Рада Європи) висловили

занепокоєння у зв'язку з віковими обмеженнями, що ставали перепонами для продовження освіти.

Ідея навчання протягом життя була тісно пов'язана з проблемою рівного доступу та необхідністю підвищення доступності освіти на всіх рівнях – дошкільної, середньої, вищої, післядипломної і додаткової (освіта дорослих) та для всіх соціально-демографічних категорій населення.

Перевагами концепції освіти протягом життя є: гнучкість, різноманітність, доступність у часі і просторі. Втілення неперервної освіти має перетворити сучасне суспільство в «суспільство освіти». Метою освіти в таких умовах є: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати, навчитися жити так, щоб не залишити поза увагою жодний талант, схований у кожній людині. Отже, метою даної статті є особливості організації неперервної педагогічної освіти в Англії. Післядипломна педагогічна освіта в Англії (in-service education of teachers) здійснюється з 70-х років XX ст. Спочатку педагогічна освіта в Англії пов'язувалась лише з вузівською підготовкою.

Матеріали міжнародних організацій (Організація міжнародного співробітництва та розвитку, ЮНЕСКО) свідчать, що у II пол. XX ст. в Англії почали створюватися різні форми неперервної освіти працюючих учителів, а також було накопичено певний досвід у галузі підвищення кваліфікації вчителів.

До зовнішніх форм післядипломної педагогічної освіти в Англії було віднесено курси різної тривалості, які організовувалися на базі вищих навчальних закладів. У 70–80-х рр. XX ст. такі курси, тривалістю від одного дня до декількох місяців і навіть років, діяли при всіх університетах і педагогічних коледжах Англії. Спільною рисою університетських курсів було спрямування на «доучування» вчителів з метою отримання відповідного освітнього або професійного ступеня [1, 16].

Навчання на таких курсах триває від одного до трьох років і по закінченні слухачі отримують ступінь бакалавра освіти (BEd) або магістра освіти (MEd). Курси призначались для вчителів, які закінчили педагогічні коледжі ще до введення обов'язкового ступеня бакалавра освіти, що надавав право викладання в старшій і початковій школі Англії.

Довготривалі університетські курси, на думку Д. Гопкінса, виконують різні функції:

- «рекваліфікації» – підвищення кваліфікації вчителя до того рівня, який відповідав би новим вимогам до професії вчителя;
- спеціалізовану функцію, що передбачає отримання додаткової кваліфікації після декількох років учительської практики;
- розширюючу функцію, що дає змогу вчителю отримати підготовку для викладання іншого предмета [2, 26].

Крім довготермінових курсів на базі англійських університетів створюються курси середньої (3 місяці) та короткої (від 2-х годин до кількох тижнів) тривалості.

Слід зазначити, що курси середньої та короткої тривалості організуються місцевими та регіональними центрами при органах управління освітою, учительськими центрами, незалежними центрами освіти тощо.

Визначимо характерні особливості таких курсів:

- терміни проведення курсів не більше 10 тижнів;

17,5 % студентів вважає, що негативно впливає на педагогічне спілкування низький рівень впевненості викладачів. Але 75% студентів як чинник проблем педагогічного спілкування визначили середній рівень впевненості, що дозволило нам за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості виявити статистично достовірну перевагу середнього рівня впевненості (75%) над високим (7,5%) і низьким (17,5%).

72,5% студентів вважає, що педагогічному спілкуванню заважає високий рівень вимогливості викладачів. Статистично достовірну перевагу високого рівня вимогливості (72,5%) над середнім (25%) і низьким (2,5%) нами виявлено за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

На думку 80% студентів, найбільші проблеми у педагогічному спілкуванні пов'язані з високим рівнем впертості викладачів. Статистично достовірну перевагу високого рівня впертості (80%) над середнім (20%) і низьким (0%) нами виявлено за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

Так само 80% студентів вважає, що педагогічному спілкуванню заважає високий рівень поступливості викладачів. Статистично достовірну перевагу високого рівня поступливості (80%) над середнім (20%) і низьким (0%) нами зафіксовано за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості. Парадоксально, що приблизно така сама кількість студентів як чинники проблем педагогічного спілкування називала протилежні поступливості якості – вимогливість та впертість.

82,5% студентів оцінюють високий рівень залежності викладачів як чинник проблем педагогічного спілкування. Статистично достовірну перевагу високого рівня залежності (82,5%) над середнім (15%) і низьким (2,5%) нами виявлено за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

32,5% студентів вважає, що негативно впливає на педагогічне спілкування низький рівень психологічного такту. 60% студентів як чинник проблем педагогічного спілкування визначили середній рівень психологічного такту, що дозволило нам за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості визначити статистично достовірну перевагу середнього рівня психологічного такту (60%) над високим (7,5%) і низьким (32,5%).

20% студентів вважає, що найбільші проблеми у спілкуванні з викладачами пов'язані з низьким рівнем чуйності. 67,5% студентів як чинник проблем педагогічного спілкування визначили середній рівень чуйності. Статистично достовірну перевагу середнього рівня чуйності (67,5%) над високим (12,5%) і низьким (20%) нами виявлено за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

Виходячи з вищевикладеного, можна зробити такі висновки. На думку як педагогів, так і студентів, чинниками ускладнень у педагогічному спілкуванні є низький рівень спрямованості, низький рівень діловитості, високий рівень вимогливості, високий рівень впертості, високий рівень поступливості, високий рівень залежності у суб'єкта педагогічного спілкування. Ні педагогами, ні студентами недооцінюється зумовленість ускладнень у педагогічному спілкуванні такими комунікативно-організаторськими якостями суб'єкта педагогічного спілкування, як домінування, впевненість, психологічний такт, чуйність. Означені результати нашого психодіагностичного дослідження мають бути покладені в основу розробки корекційно-розвивальної програми, спрямованої на оптимізацію педагогічного спілкування.

середнім (25%) і низьким (0%) нами виявлено за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

25% педагогів вважають, що найбільші проблеми у педагогічному спілкуванні пов'язані з низьким рівнем психологічного такту, тобто відсутністю у взаємовідносинах з колегами і студентами яскраво вираженого відчуття міри і тактовності, вміння швидко встановлювати критерії впливу на оточуючих, виходячи з їх індивідуальних особливостей. 75% педагогів як чинник проблем педагогічного спілкування визначили середній рівень психологічної тактовності, що дозволило нам за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості зафіксувати статистично достовірну перевагу середнього рівня психологічного такту (75%) над високим (0%) і низьким (25%).

45% педагогів вважають, що педагогічному спілкуванню заважає низький рівень чуйності як вміння розуміти і співпереживати іншим, бажання допомагати всім, хто цього потребує. 55% педагогів як чинник проблем педагогічного спілкування визначили середній рівень чуйності. Статистично достовірну перевагу середнього рівня чуйності (55%) над високим (0%) і низьким (45%) нами виявлено за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

Порівняємо викладені вище дані з результатами аналогічного психодіагностичного дослідження, проведеного зі студентами вищого навчального закладу.

У таблиці 2 наведено рівневий розподіл комунікативно-організаторських якостей педагогів, що, за оцінкою студентів, негативно впливають на характеристики педагогічного спілкування.

Таблиця 2

Рівень комунікативно-організаторських якостей педагогів, що негативно відбиваються на процесі педагогічного спілкування (з точки зору студентів)

Рівні	Комунікативно-організаторські якості									
	Сп.	Діл.	Дом.	Впев.	Вим.	Вп.	Пос.	Зал.	ПТ	Чуйн.
високий	0	2,5	25	7,5	72,5	80	80	82,5	7,5	12,5
середній	15	10	62,5	75	25	20	20	15	62,5	67,5
низький	85	87,5	10	17,5	2,5	0	0	2,5	32,5	20

85% студентів вважає, що негативно впливає на педагогічне спілкування низький рівень педагогічної спрямованості педагогів. Статистично достовірну перевагу низького рівня спрямованості (85%) над середнім (15%) і високим (0%) нами зафіксовано за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

87,5% студентів вважає, що педагогічному спілкуванню заважає низький рівень діловитості викладачів. Статистично достовірну перевагу низького рівня діловитості (87,5%) над середнім (10%) і високим (2,5%) нами виявлено за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

25% студентів вважає, що найбільші проблеми спілкування з викладачами пов'язані з високим рівнем домінування викладачів. 62,5% студентів як чинник проблем педагогічного спілкування визначили середній рівень домінування, що дозволило нам за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості зафіксувати статистично достовірну перевагу середнього рівня домінування (62,5%) над високим (25%) і низьким (12,5%).

- на курсах навчаються вчителі з різних шкіл, є випадки, коли навчається група вчителів з однієї школи [2, 31].

Існують також вечірні курси та курси вихідних днів, термін навчання на яких не більше 10 тижнів; заняття проводяться по 2 години на тиждень.

Крім курсів різної тривалості до зовнішніх форм післядипломної освіти Д. Гопкінс відносить організацію цільових проектів та творчих груп учителів при різних центрах, осередках тощо; організацію і проведення науково-практичних семінарів, конференцій, педагогічних читань на міжвідомчому рівні; консультаційну діяльність центрів; керівництво дослідницькою роботою вчителів.

До внутрішніх форм післядипломної освіти вчителів у 70–80-х рр. XX ст. відносили:

- регулярні методичні семінари для вчителів на базі школи;
- організацію тематичних занять для групи вчителів;
- шкільні конференції, дискусії, круглі столи тощо;
- створення інформаційних центрів, центрів навчальних матеріалів, що забезпечують внутрішні потреби школи;
- організацію робочих груп для розробки навчальних планів, програм, навчально-методичних матеріалів для конкретної школи;
- організацію тьюторських та менторських груп із досвідчених педагогів, радників, лекторів, членів учительських професійних організацій, інспекторів місцевих відділів освіти тощо, завданням яких є надання допомоги професійному розвитку вчителів;
- проведення днів професійного розвитку;
- візити вчителів в інші школи з метою ознайомлення з їх діяльністю.

Крім проаналізованих зовнішніх і внутрішніх форм післядипломної освіти вчителів, в Англії існують і індивідуальні форми післядипломної освіти. В країні з'явився так званий професійний розвиток персоналу (staff development), підвищення кваліфікації працюючих учителів, пов'язаної із діяльністю школи.

На початку 90-х років XX століття в Англії виник ще один інноваційний напрям: післядипломна педагогічна освіта на базі школи. Дослідники М. Фуллан і Д. Бріджес відмінність між традиційними зовнішніми формами післядипломної освіти педагогів та післядипломною освітою вчителів на базі школи вбачають у цілепокладанні. Мета післядипломної освіти педагогів полягає в «розвитку кар'єри окремих учителів», а післядипломна освіта на базі школи є «важливим засобом професійного розвитку вчителів». Отже, неперервна педагогічна освіта вчителя поєднується зі шкільними процесами – самоврядуванням, розвитком шкільного персоналу, розширенням навчального плану тощо.

Наприкінці XX століття в Англії відбувся масовий експеримент «Базова підготовка вчителя – післядипломна освіта вчителя (IT – INSET)», метою якого є об'єднання та підвищення кваліфікації учителів безпосередньо в шкільному класі: у шкільних класах створюються своєрідні творчі лабораторії (учні, студенти, працюючі вчителі, викладачі вищих навчальних закладів), в яких експериментально відпрацьовуються завдання щодо організації та управління процесом навчання школярів, а також нові форми партнерства школи та вищого навчального закладу в даному напрямі.

У доповіді Міністерству освіти і праці «Ефективність післядипломної педагогічної освіти» (1992) (С. Стідман, М. Ерот, Н. Філдінг, А. Хортон) зроблено

висновок про необхідність взаємозв'язку та взаємозалежності зовнішніх і внутрішніх форм післядипломної педагогічної освіти. Впровадження рекомендованих «зверху» інноваційних програм потребує внутрішньої готовності і здатності школи до інноваційної діяльності. А це, в свою чергу, формується за допомогою внутрішньошкільних програм професійного розвитку персоналу та післядипломної освіти педагогів.

В Англії в умовах децентралізованого управління системою освіти немає єдиного органу управління, який би відповідав за організацію післядипломної освіти вчителів. Обов'язки щодо здійснення післядипломної освіти вчителів розподіляються між урядом, місцевими органами управління освітою, директорами шкіл та окремим учителем, який наймається на роботу місцевою владою і працює за контрактом.

Після прийняття Закону про реформу освіти (1988) в Англії відбуваються значні зміни у фінансовій політиці щодо післядипломної освіти вчителів. Витрати на громадську шкільну освіту, що фінансується місцевими бюджетами, діляться між центральним урядом і муніципалітетами. Місцеві влади виділяють близько 70% коштів на капіталовкладення і на значну частину поточних витрат на школу, які використовуються на заробітну плату, функціонування шкіл, компенсацію власних витрат місцевого органу управління тощо. Із загальнодержавного бюджету виділяються субсидії «загального призначення». У контексті освітньої реформи 1988 року місцеві органи мають складати річні плани щодо фінансування післядипломної освіти вчителів. Центральний уряд «покриває» 70% коштів на діяльність курсів, які відповідають переліку визначених Міністерством пріоритетів післядипломної освіти, а також 50% іншого фінансування сфери післядипломної освіти. За розпорядженням Міністерства освіти і праці кожний учитель з метою підвищення кваліфікації має право на п'ять вільних від педагогічної роботи днів протягом кожного навчального року.

Англійські вчителі мають різноманітні можливості для післядипломної педагогічної освіти в умовах розвитку ринку освітніх послуг.

Отже, післядипломна освіта вчителів в Англії розвивається, як і в інших країнах, своїми шляхами, виявляючись у різноманітних організаційних формах. Головними тенденціями змін у цій системі, на думку А. Сбруєвої, стали:

– професійний розвиток, побудований на основі чіткого стратегічного плану, який передбачає узгоджену діяльність шкіл, навчальних округів тощо за усіма тематичними напрямами;

– центром професійного розвитку є школа;

– переважна частина форм професійного розвитку здійснюється на робочому місці;

– професійний розвиток трактується як ряд форм навчання вчителів, що мають наслідки для учнів;

– професійний розвиток є важливим і обов'язковим процесом, без якого школа не може ефективно працювати і досягати високих стандартів якості [3, 308–309].

ЛІТЕРАТУРА

1. Исаева Б.В. Система повышения квалификации учителей в Великобритании // Проблемы высшей школы за рубежом. – М.: МГЗПИ, 1990. – С 13–18.

до мобілізації спільних зусиль викладачів і студентів під час досягнення загальної мети навчання. Статистично достовірну перевагу низького рівня педагогічної спрямованості (90%) над середнім (10%) та високим (0%) нами виявлено за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

95% педагогів вважають, що педагогічному спілкуванню заважає низький рівень діловитості, тобто невираженість прагнення до підвищення ділових та організаторських якостей, невпевненість та безвідповідальність за свої рішення. Статистично достовірну перевагу низького рівня діловитості (95%) над середнім (5%) і високим (0%) нами виявлено за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

30% педагогів вважають, що негативно впливає на педагогічне спілкування високий рівень домінування, тобто прагнення до лідерства, бажання розпоряджатися чужими інтересами, боротися й перемагати. 15% педагогів, навпаки, вважають, що найбільші проблеми у педагогічному спілкуванні пов'язані з низьким рівнем домінування. 55% педагогів як чинник проблем педагогічного спілкування визначили середній рівень домінування. Це пояснює те, що за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості нами виявлено статистично достовірну перевагу середнього рівня домінування (55%) над високим (30%) і низьким (15%).

На думку 30% педагогів, негативно впливає на педагогічне спілкування низький рівень впевненості, тобто відсутність самоповаги, прагнення до створення гарної думки про себе у оточуючих в силу підвищеного почуття власної гідності. 70% педагогів як чинник проблем педагогічного спілкування визначили середній рівень впевненості, що дозволило нам за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості зафіксувати статистично достовірну перевагу середнього рівня впевненості (70%) над високим (0%) і низьким (30%). Цікаво, що жодний викладач не оцінив високий рівень впевненості як такий, що створює проблеми у педагогічному спілкуванні.

Парадоксально, але 55% педагогів вважають, що найбільші проблеми у педагогічному спілкуванні пов'язані з високим рівнем вимогливості викладача, тобто настирливістю у досягненні мети будь-якими засобами, відкритістю, прямолінійністю, дратівливістю. Статистично достовірну перевагу високого рівня вимогливості (55%) над середнім (45%) і низьким (0%) нами виявлено за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

Для 85% педагогів найбільші проблеми у педагогічному спілкуванні пов'язані з високим рівнем впертості, тобто непоступливості, скептичному, недовірливому ставленні до оточуючих, опорі будь-якому впливу. Статистично достовірну перевагу високого рівня впертості (85%) над середнім (5%) і низьким (10%) нами зафіксовано за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

65% педагогів вважають, що педагогічному спілкуванню заважає високий рівень поступливості, тобто прагнення добровільно відмовитися від чого-небудь на користь іншого, схильність до компромісу, покірності, смиренності. статистично достовірну перевагу високого рівня поступливості (65%) над середнім (35%) і низьким (0%) нами зафіксовано за χ^2-критерієм на 0,01 рівні значущості.

На думку 75% педагогів, негативно впливає на педагогічне спілкування високий рівень залежності, тобто несамостійність, схильність підкорятися іншим. Статистично достовірну перевагу високого рівня залежності (75%) над

психологічних проблем педагогічного спілкування у вищій школі нами було проведене відповідне психодіагностичне дослідження, метою якого стало визначення специфіки комунікативно-організаторських якостей суб'єкта ускладненого педагогічного спілкування.

Для дослідження комунікативно-організаторських якостей суб'єкта ускладненого педагогічного спілкування ми використовували «Методику визначення організаторських та комунікативних якостей» Л.П. Калінінського [1, 95-106]. Для цього в інструкцію до методики нами було внесено уточнення, що досліджувані мають оцінювати комунікативно-організаторські якості суб'єктів ускладненого педагогічного спілкування. Найбільш значущими якостями комунікативної активності є «володіння складними комунікативними навичками та вміннями, формування адекватних вмінь в нових соціальних структурах, знання культурних норм та обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання правил поведінки, вихованість…» [2, 481]. В методиці Л.П. Калінінського подані такі педагогічно-значущі комунікативно-організаторські якості суб'єкта: 1) комунікативна спрямованість; 2) діловитість; 3) прагнення до домінування у спілкуванні; 4) впевненість у собі; 5) вимогливість до партнера; 6) впертість; 7) поступливість; 8) залежність; 9) психологічний такт; 10) чуйність [1, 95-96].

Опитувальник містить 160 характеристик, певні групи яких описують означені вище комунікативно-організаторські якості. Досліджуваний має вибрати характеристики, які він вважає притаманними для себе. Кількість балів, набраних досліджуваним за кожною комунікативно-організаторською якістю, може коливатися від 0 до 15. Показник від 0 до 3 балів свідчить про «номінальний» рівень розвитку певної якості, показник від 4 до 7 балів – про «потенційний» рівень розвитку певної якості, показник від 8 до 11 балів – про «перспективний» рівень розвитку певної якості, показник від 12 до 15 балів – про «найвищий» рівень розвитку певної якості.

Враховуючи, що спілкування є суб'єкт-суб'єктною категорією, вважаємо за доцільне вивчити уявлення про комунікативно-організаторські якості суб'єкта ускладненого педагогічного спілкування як у педагогів, так і у студентів.

У таблиці 1 наведено рівневий розподіл комунікативно-організаторських якостей педагогів, що, за оцінкою педагогів, негативно впливають на характеристики педагогічного спілкування.

Таблиця 1

Рівень комунікативно-організаторських якостей педагогів, що негативно відбиваються на процесі педагогічного спілкування (з точки зору педагогів)

Рівні	Комунікативно-організаторські якості									
	Сп.	Діл.	Дом.	Впев.	Вим.	Вп.	Пос.	Зал.	ПТ	Чуйн.
високий	0	0	30,0	0	55,0	85,0	65,0	75,0	0	0
середній	10,0	5,0	55,0	70,0	45,0	5,0	35,0	25,0	75,0	55,0
низький	90,0	95,0	15,0	30,0	0	10,0	0	0	25,0	45,0

90% педагогів вважають, що найбільші проблеми у педагогічному спілкуванні пов'язані з низьким рівнем педагогічної спрямованості, тобто невираженістю прагнення до підвищення свого загального інтелекту і світогляду,

2. Inservice Training and Educational Development; An International Survey / Hopkins D (ed). – London, Sydney, Dover, New Hampshire: Croom Helm, 1986. – 344 p.
3. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.). – Суми. – 2004. – 500 с.

Professional development becomes one of obligatory components of modern teachers' training system. The article is devoted to the peculiarities of organization and forms of postdiploma teachers' training in England..

УДК 37.044.5 (4)

Сбруєва А.А.
Сумський державний педагогічний університет

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ РОЗБУДОВИ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ

У статті розглядаються найбільш суттєві проблеми, що існують у європейській вищій освіті в умовах побудови у регіоні суспільства знань, суперечності в її розвитку, напрями модернізації університетів та розбудови єдиного європейського простору вищої освіти та наукових досліджень.

Сучасний етап розвитку постіндустріального суспільства, що визначається як суспільство знань (від англ. knowledge society), має своєю основою чотири взаємопов'язані компоненти: 1) виробництво знань, яке здійснюється передусім шляхом наукових досліджень; 2) їх засвоєння в процесі освіти і професійної підготовки; 3) поширення знань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; 4) використання знань в інноваційних процесах. Унікальним соціальним інститутом, діяльність якого спрямована на створення, розвиток та реалізацію всіх чотирьох названих вище компонентів, є університет. З огляду на такі умовиводи стає зрозумілою увага до реформування системи вищої освіти, яку проявляє протягом останніх років Європейське співтовариство. Більше того, суттєва модернізація європейських університетів, побудова єдиного простору вищої освіти і наукових досліджень стали основоположною складовою нової європейської освітньої політики, відомої як *Лісабонська стратегія розвитку.*

Європейська освітня політика є предметом постійної уваги українських дослідників, зокрема В. Андрущенка, Н. Бібік, Я. Болюбаша, М. Згуровського, І. Зязюна, В. Корсака, В. Кременя, Н. Лавриченко, О. Локшиної, Н. Нічик, О. Матвієнко, О. Сухомлинської та ін. Однак інтенсивний розвиток процесів модернізації освіти примушує український освітній політикум, дослідників-компаративістів, широку педагогічну громадськість постійно тримати ці питання в колі зору, аналізувати їх багатогранні прояви, осмислювати місце в них вітчизняної освіти як в сучасних умовах, так і на перспективу. Метою нашої статті є характеристика шляхів модернізації європейської вищої освіти та розвитку інтеграційних процесів у цій сфері в умовах розбудови суспільства знань.

На початку XXI ст. європейська освітня політика набула нових якісних вимірів в контексті реалізації *Лісабонської стратегії* розвитку регіону. Ця

стратегія була затверджена у травні 2000 р. на засіданні Єврокомісії у Лісабоні (Португалія), де вона отримала підтримку 15 лідерів держав-членів ЄС. Стратегія передбачає такі орієнтири розвитку регіону:

1) підготовка переходу до економіки знань та суспільства, побудованого на знаннях, шляхом удосконалення політики у галузі ІКТ та наукових досліджень, а також запровадження структурних реформ, спрямованих на розвиток конкурентних та інноваційних засад, на удосконалення внутрішнього ринку;

2) модернізація європейської соціальної моделі, здійснення інвестицій в людей та подолання соціального відторгнення частини громадян;

3) підтримка здорової економічної перспективи та стабільного розвитку шляхом формування належної макроекономічної політики [5, 4].

Основний зміст Лісабонської стратегії викладений у концентрованому вигляді в програмі "Освіта та професійна підготовка 2010", в якій експертами ЄС розроблено нове розуміння сутності, цілей, принципів, структурних компонентів та критеріїв ефективності освіти у європейському регіоні, що відповідають завданням його перетворення на "регіон з найбільш конкурентноздатною та динамічною економікою, побудованою на знаннях, здатною до стабільного росту, що має найкращу в світі якість робочих місць та найвищий рівень соціальної єдності суспільства" [5, 4].

Розуміння європейською спільнотою значимості університетів[1] у житті регіону та чинників, що зумовлюють необхідність модернізації сфери вищої освіти, викладено в програмному документі Єврокомісії, який отримав назву "*Роль університетів у Європі знань*" (2003 р.). У документі зокрема зазначається, що університети являють собою ключовий компонент у побудові суспільства знань, оскільки в них зосереджено значну частину інтелектуального потенціалу регіону, ще більша частка цього потенціалу формується в них сьогодні. У документі, зокрема, зазначається, що, сьогодні в університетах працює 34% європейських дослідників (ця цифра коливається від 26% в Німеччині, до 55% в Іспанії та 70% у Греції), ще третина всієї робочої сили єврорегіону працює на наукоємних виробництвах (більше 40% у таких країнах, як Данія та Швеція), якими в останні роки створено більше половини нових робочих місць [7, 5]. Однак, попри великі досягнення та значимість сфери вищої освіти в житті регіону, аналітики б'ють тривогу щодо конкурентноспроможності європейських університетів порівняно з американськими та японськими, тобто з ВНЗ тих країн, що є головними партнерами ЄС у глобальній конкурентній боротьбі за економічне лідерство. Далі наведемо ряд даних, які постійно наводяться в документах Єврокомісії на підтвердження необхідності радикальних змін у сфері освітньої політики регіону у галузі вищої освіти та наукових досліджень (див. табл. 1).

[1] Поняття "університет" використовується в рамках програми "Освіта та професійна підготовка 2010" як узагальнена назва будь-якого вищого навчального закладу, що здійснює підготовку за освітніми програмами МСКО 5А, МСКО 5В та МСКО 6.

In the mentioned above work the author shows, how the students can display the creative potential of their research activity working in different scientific clubs and associations. This is the first presentation of integrated complex of the pedagogic support of the professionally oriented research work of difted students that is an indispensable condition of the development of their creative activity.

УДК 159.9:37.04(045)

Пасиленко Г.М.
Сумський державний педагогічний університет

КОМУНІКАТИВНО-ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ЯКОСТІ СУБ'ЄКТА УСКЛАДНЕНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стаття присвячена порівняльному аналізу уявлень педагогів та студентів стосовно комунікативно-організаторських якостей суб'єкта ускладненого педагогічного спілкування, на основі чого визначено специфіку комунікативно-організаторських якостей суб'єкта ускладненого педагогічного спілкування у вищій школі.

Розробка проблеми педагогічного спілкування розпочалася в середині 70-х років та ознаменувалася появою ряду наукових праць, присвячених безпосередньо проблемам педагогічного спілкування (В.А. Кан-Калік, С.В. Кондратьєва, Я.Л. Коломенський, О.О. Леонтьєв та ін.). О.О. Леонтьєву належить класичне визначення педагогічного спілкування, як такого «спілкування вчителя (і ширше педагогічного колективу) зі школярами в процесі навчання, що створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню «психологічного бар'єра»), забезпечує керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі й дозволяє максимально використати в навчальному процесі особистісні якості вчителя» [3, 20]. В працях О.О. Бодальова, А.А. Брудного, І.О. Зимньої, Г.А. Ковальова, А.В. Мудріка, В.А. Семиченко, О.В. Цуканової здійснено спробу вивчення структури і особливостей педагогічної комунікації, виокремлення її основних утворюючих компонентів, вивчення їх взаємозв'язку зі змістовими та методичними аспектами як педагогічного процесу, так і діяльності самого педагога.

Водночас проблема педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах є актуальною для сучасних психолого-педагогічних досліджень. Це пояснюється тим, що традиційно дане питання розглядалося без врахування специфічних умов організації процесу спілкування в певних навчальних закладах (дошкільних закладах, загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях, вищих навчальних закладах тощо).

Таким чином, аналіз праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, присвячених проблемі педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах, дає підстави констатувати недостатній рівень висвітлення даного питання, що вимагає його подальшого вивчення. З метою більш детального вивчення

Ціннісні установки відображають емоційно-інтуїтивне, безкорисливе, з гедоністичним змістом й оціночними переживаннями універсальних закономірностей світу. Разом з тим, наявна специфіка кожної з них не дозволяє використати їх у певних випадках як синоніми. Отже, неможливо говорити про сутність творчості, не розглянувши сутність етичного й естетичного відношення, що можливе при аналізі всього різноманіття суперечливих форм їх буття в єдності.

Теорія самореалізації не може сприйматися як завершальна і систематизована концепція з причини відсутності розгорнутих результатів конкретно науково-педагогічних досліджень. Разом з тим відкриття феномену самореалізації студентської особистості – це нова сторінка педагогічної та психологічної науки насамперед тому, що людині у процесі її формування і виховання надається новий статус – незалежної, з високим творчим потенціалом особистості, яка перш за все, має сподіватись на власні сили, розум, енергію. Така педагогічна позиція особливо придатна для виховання та навчання здібних і обдарованих студентів.

Ми пропонуємо модель педагогічної підтримки, провідну частину якої складає комплекс інноваційних соціально-педагогічних умов:

- висококваліфікований склад наукових керівників, дослідницьких об'єднань з числа викладачів-дослідників;
- формування наукових об'єднань студентів на основі їх орієнтації на певну групу майбутніх професій, де основним видом діяльності є науково-дослідницька робота;
- виконання наукових проектів на замовлення;
- неперервний перехід студентської молоді від навчання у вузі до практичної діяльності через наукові дослідження в лабораторіях вищих навчальних та наукових закладів;
- упровадження індивідуальних навчальних програм і графіків складання заліків і екзаменів, індивідуальних занять;
- суттєве заохочення здібної й талановитої студентської молоді за результатами проведених досліджень і різних наукових змагань.

Методичне забезпечення моделі включає:

- комплекс безперервної підготовки викладача-дослідника на рівні теоретичної, методичної, дослідницької діяльності;
- наукову концепцію та детальну щорічну програму загального дослідницького експерименту вищого навчального закладу, органічною частиною яких стають плани і програми наукових об'єднань;
- постійно діючі науково-практичні семінари для викладачів-дослідників.

Самореалізація особистості студента і викладача – складна, багатоаспектна проблема.

Подальшого розв'язання потребують питання гармонізації навчальної, виховної та дослідницької роботи у вищих навчальних закладах, підготовки та перепідготовки викладачів-дослідників, психолого-педагогічного забезпечення нової парадигми сучасного освітнього закладу – самореалізації творчої особистості студента як умови побудови цивілізованого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Буєва Я.П. духовність і проблеми моральної культури (Матеріали круглого столу) // Духовність. Художня творчість, моральність. – 1996. – № 2. – С. 5.

Таблиця 1

Індикатори розвитку та фінансування вищої освіти й наукових досліджень у Євросоюзі, США та Японії (2003 р.)

		Євросоюз (25 країн)	США	Японія
Відсоток населення певної вікової групи, що навчається у ВНЗ		Вікова група 20 – 24 роки		
		57	81	50
		Вікова група 30 – 34 роки		
		4,1	7,0	(:) *
		Вікова група 35 – 39 роки		
		1,8	4,9	(:)
% ВВП, що витрачається на фінансування наукових досліджень		1,92	2,59	3,15
Кількість нових докторів наук (2003)	Всі галузі	88.100	46.000	14.500
	Математика. природничі науки та ІКТ	37.000	16.200	5.500
	Загальна кількість докторів	1.167.000	1.335.000	675.000
Відсоток наукових дослідників на 1000 зайнятого населення		5,5	9,1	10,1
Рівень безробіття серед людей з вищою освітою у різних вікових групах	20 – 24 роки	12,3	1,6	(:)
	25 – 29 років	8,5	2,6	(:)

* Примітка: символ (:) означає відсутність даних.

Дані, наведені у поданій вище табл. 1, та порівняльний аналіз численних якісних показників розвитку вищої освіти в Європі та інших регіонах світу дозволяють євроаналітикам визначити такі недоліки у цій сфері, що існують у регіоні:

– фрагментованість європейської вищої освіти, її поділ на невеликі за розміром національні освітні системи, що працюють на основі різних законів, мають різну структуру, здійснюють навчальний процес різними мовами. Результатом є недостатній рівень прозорості діяльності національних освітніх систем, академічної мобільності в європейській вищій освіті (студентської, викладацької, управлінської, програмної, дослідницької тощо);

– відірваність європейських систем вищої освіти від економіки як на місцевому, так і на регіональному рівнях, низький рівень відповідності нових знань, що виробляють в університетами, потребам економічного розвитку. В результаті діяльність європейських систем вищої освіти не відповідає вимогам утворення єдиного європейського ринку робочої сили, вимогам успішного працевлаштування випускників університетів (12,3% безробітних з вищою освітою в країнах ЄС порівняно з 1,6% у США);

– надмірна законодавча регуляція діяльності університетів, що знижує їх можливість гнучко реагувати на нові потреби у галузі освіти та наукових досліджень, зумовлені вимогами ринку та суспільства (оновлювати навчальні плани, запроваджувати інтердисциплінарний підхід до побудови змісту освіти, реалізовувати принцип неперервності освіти та розвивати студентську й викладацьку мобільність, приймати до навчальних закладів талановиту молодь на альтернативних умовах вступу, запроваджувати додаткові умови для залучення й винагороди найбільш талановитих студентів, викладачів, дослідників тощо);

– для європейських університетів характерною є тенденція до "єдиноподібності", тобто до досягнення доброго середнього рівня якості, однак обмеженої можливості створення і навіть повної відсутності досліджень світового рівня якості. Результатом є те, що в Європі існує надто мало навчальних

та наукових центрів і мереж світової якості, а університети не несуть відповідальності перед суспільством за якість своєї діяльності;

– значна кількість університетів є недостатньо підготовленою до нових умов конкурентної боротьби за студентів, дослідників, за фінансові ресурси в сучасному глобалізованому світі;

– недофінансування закладів вищої освіти. Країни ЄС витрачають на вищу освіту в середньому близько 1,1% від ВВП, що приблизно дорівнює аналогічному показнику в Японії, однак є значно нижчим від показників таких країн, як Канада (2,5%), США (2,7%), Південна Корея (2,7%). Причиною такої відмінності є значно нижчий рівень фінансових надходжень від бізнесу, від клієнтів освітніх послуг та від благодійницьких фондів. Для вирівнювання показників фінансування систем вищої освіти ЄС та США європейським ВНЗ потрібна щороку додатково астрономічна сума у 150 млрд. EUR. На наукові дослідження країни ЄС витрачають щорічно близько 1,9% від ВВП [4, 4]. Результатом недофінансування систем вищої освіти є не тільки відносна бідність сектору вищої освіти (прояви такої бідності суттєво відрізняються у різних європейських країнах), але й неспроможність задовольнити зростаючий у регіоні попит на вищу освіту, створити достатню кількість робочих місць для викладачів-дослідників, забезпечити високу якість освітньої пропозиції, що відповідає потребам європейського ринку робочої сили, залучати у європейські ВНЗ та утримати найбільш талановиту студентську молодь та дослідників;

– рівень доступності вищої та неперервної освіти залишається у європейському регіоні значно нижчим, ніж у країнах-конкурентах. Крім даних, поданих у табл. 1, наведемо ще кілька цифр, що підтверджують такий стан речей. В той час, як у країнах ЄС частка робочої сили, що має вищу освіту, в середньому сягає 21%, в США цей показник дорівнює 38%, в Канаді – 43%, в Японії – 36%, в Південній Кореї – 26% [4, 3].

Глибина та складність проблем, що стоять перед європейськими системами вищої освіти, поглиблюються достатньо суперечливими кроками до виходу з кризи, що здійснюються як на національних, так і на загальноєвропейському рівнях. Дослідники визначають такі суперечливі тенденції, що існують у регіоні та стоять на заваді досягнення бажаної мети – набуття європейською вищою освітою світового рівня якості та міжнародної привабливості:

– різноманіття та/або конвергенція;

– егалітаризм та/або конкуренція;

– надання пріоритету вимогам академічної якості та/або відповідності потребам економіки та суспільства;

– надання пріоритетної уваги першому, найбільш масовому циклу навчання (бакалаврату) та/або наступним циклам (магістратурі, докторантурі);

– подальша спеціалізація освіти та/або широка фундаментальна освіта;

– конкурентна боротьба за визнання та інвестиції між навчальними закладами “знизу” та/або визначення найбільш успішних з них “згори”;

– розробка загальноєвропейської стратегії розвитку високої якості у вищій освіті, утворення Європейської мережі високої якості у ВО, в яку увійдуть найбільш розвинені, здатні до високих результатів у навчальній та дослідній діяльності ВНЗ або рівний розподіл ресурсів між усіма ВНЗ;

– досягнення високої якості за рахунок перерозподілу існуючих коштів або за рахунок залучення додаткових коштів від приватних інвесторів;

1) найближче сімейне оточення;

2) контактна (мала) група, у рамках якої безпосередньо дії індивід;

3) більш широка сфера діяльності, пов’язана з певною сферою праці, дозвілля, побуту;

4) сфера діяльності, що розуміється як певна класова структура, у яку індивід включений через засвоєння ідеологічних і культурних цінностей суспільства.

Підсумком поетапного формування особистості, на наш погляд, є становлення духовності особистості, що сама по собі є потенційною можливістю до самопізнання й самоствердження. Заснована на моральних соціальних установках й орієнтована на власну систему цінностей вона існує як суб’єктивний світ людини.

Таким чином, до сфер, у яких самореалізується особистість, можна додати духовність, або суб’єктивний світ особистості, в якому вона само реалізується, розкриваючи свою індивідуальність.

Численність підходів до феномену духовності приводить до того, що це поняття, з одного боку, не має конкретних визначень, а з іншого, примітивізується. Для аналізу феномена духовності можна виділити такі визначальні її елементи:

- форму людської самосвідомості;
- основу констатування індивіда як суб’єкта, ставлення його до соціуму в цілому і до самого себе (саморефлексія);
- спосіб інтеріоризації освоєння соціального досвіду;
- детермінаційно імперативний компонент людського буття;
- імпульс, аналог і зміст творчої місії особистості;
- потенцію волі людини;
- менталітет.

Ці елементи в сукупності являють феномен духовності у всьому різноманітті його визначень, хоча деякі з них необхідно уточнювати в подальших наукових розробках. З погляду нашої проблематики, більш докладно розглянемо один зі змістів духовності, що полягає в тому, що вона, по суті, – основа творчого потенціалу особистості, специфічний мотив творчої діяльності індивіда.

У соціально-філософському контексті духовність визначається цінностями, на основі яких вирішуються смисложиттєві проблеми, відбувається постійний розвиток особистості. У цьому сенсі духовність є «інтегральна якість, що відноситься до сфери смисложиттєвих цінностей, що визначають зміст, якість і спрямованість людського буття і образ людських у кожному індивіді» [1].

Саме відображення в індивідуальності являється цінною проблема духовності в наш час. Не ідея людини взагалі, не його рольові структури й людяність сама по собі, а їхнє переломлення через індивідуальні якості особистості визначають зараз дійсність гуманістичної свідомості. Загальнолюдські цінності стають такими не в силу звернення до середньо узгоджених предикатів людських цінностей через збагачення їх ідеєю особистості.

Ми виділяємо естетичні й етичні засоби творчої самореалізації студентської молоді, які перетворять людину і світ, у якому вона живе, перетворюючи матеріальне середовище відповідно до законів гармонії, а також відповідно до соціально-психологічної і духовної структури людини.

Віддаючи данину деяким позитивним здобуткам психологічної і педагогічної науки, не можна не помітити наявного дефіциту розробок, присвячених проблемам самореалізації здібних і обдарованих студентів у сфері найбільш сприятливих цьому процесах, обраних ними добровільно, за потребою. Така царина безпосередньо пов'язана, якщо не з обраною майбутньою професією, то з діяльністю, що відображає професійні інтереси і представлена у вищих навчальних закладах різними об'єднаннями, предметними як прикладними науками, де студенти сполучені не за формальними ознаками, а за спільними нахилами до майбутньої самостійної діяльності.

Проведений аналіз наукової літератури, педагогічної практики виявив цікаві тенденції. По-перше, наявне зростання інтересу до різних форм і видів творчої діяльності студентів як джерела їхньої самореалізації. По-друге, у колі наукових симпатій дослідників і по цю пору залишаються творчі роботи студентів у межах стандартної навчальної системи. Поза увагою ґрунтовних досліджень залишаються проблеми самореалізації у сферах улюблених академічних справ здібної молоді – у тих наукових товариствах і об'єднаннях, які надають найбільший шанс для розвитку творчого потенціалу майбутньої людини.

Саме ця обставина визначає актуальність даної проблеми, вона знаходиться у руслі активних пошуків сучасної педагогічної науки й практики шляхів ефективного формування та розвитку творчої, гуманістичної особистості, яка спроможна реально будувати й стверджувати демократичне та цивілізоване суспільство нової України.

Однією з фундаментальних основ творчої самореалізації студентської молоді ми вважаємо самоактуалізацію, що являє собою синтезовану сукупність пізнавального мислення, що формується ситуаціями і обставинами.

Творча самореалізація студентської молоді – безперервний і цілеспрямований процес розвитку видів і стилів мислення, якісної основи розумової діяльності, ефективної розумової операціоналізації пізнавальних умінь і навичок.

Бачення творчої самореалізації студентської молоді як безперервного процесу дозволило довести, що в ході нього здійснюється активна взаємодія із зовнішнім середовищем, що перебуває в постійній зміні як і сама молодь.

Творчість підходить під розуміння під розуміння соціальної діяльності, тому вважаємо дану схему як основні етапи формування творчості.

Фактично в ході підвищення потреб здійснюється поетапна соціалізація, де реалізуються закладені в людині природні психобіологічні задатки, відбувається залучення її до культури й трансформуються соціально-значимі властивості в індивідуальні риси. На наш погляд, найбільш продуктивним етапом соціалізації людини є студентські роки, коли індивід стає повноправним членом суспільства, цілеспрямовано оволодіває соціальними цінностями й нормами, соціальним досвідом і знаннями.

Засвоюючи соціальний досвід, входячи в соціальне середовище, у систему соціальних зв'язків, студентська молодь активно впливає на систему соціальних відносин.

Викладач виступає в цьому випадку «коректором» не тільки соціальної адаптації, але й творчої самореалізації особистості студента.

Сферами, де реалізуються потреби людини, є:

– розвиток інтердисциплінарних підходів у викладанні, дослідній та адміністративній діяльності або подальше звуження наукових спеціалізацій. Надання на національному та регіональному рівні преференцій тим закладам, які демонструють інтердисциплінарні підходи;

– зосередження уваги викладачів та університету в цілому на викладанні та/або дослідницькій діяльності;

– надання пріоритету інтересам студентів та/або викладачів;

– домінування національних інтересів та/або спрямованість на розвиток Європейського простору вищої освіти та досліджень [8, 3–5].

Як бачимо, інтереси забезпечення світової якості вищої освіти вимагають балансу між традиціями та інноваціями, досягненням академічної якості та потребами економіки і суспільства; між цілісністю стандартизованого навчального плану та свободою вибору студентом змісту освіти; між викладацькою та науковою діяльністю професорів; між освітніми та позаосвітніми послугами, які надає університет тощо.

Сучасний університет, який прагне не просто до якості, а до високої якості, до досконалості (англ. – "excellence"), повинен вміти чітко визначати пріоритети, робити вибір, оскільки неможливо бути досконалим в усіх аспектах своєї діяльності. Це вибір між викладанням або дослідженням, вибір серед різних галузей знань, вибір на користь співробітництва з певними інституціями, науковцями, вибір сфер інвестицій, способів управлінської діяльності тощо. Підкреслимо, що у конкурентній боротьбі за досконалість обов'язково будуть не тільки переможці, але й переможені, що поставить під сумнів європейські традиції егалітаризму в освіті.

Вибір шляхів виходу європейської системи вищої освіти з кризи є предметом активних дискусій, в яких беруть участь не тільки освітні політики, але й академічна громада, студентські організації, широка європейська спільнота. В результаті проведення численних конференцій та консультацій з усіма зацікавленими сторонами Європейською комісією з питань освіти і культури були вироблені рекомендації щодо шляхів прискорення модернізації європейських університетів та підвищення їх внеску у побудову в Європі суспільства знань, розвитку їх інноваційної освітньої, та науково-дослідної діяльності. Провідними з цих рекомендацій є такі:

– усунення бар'єрів між європейськими університетами, що передбачає реалізацію основних положень Болонської декларації, тобто запровадження та розвиток: 1) єдиної структури академічних ступенів (бакалавр/магістр/ доктор); 2) гнучких модернізованих навчальних планів на всіх академічних рівнях. До оновлення змісту освіти повинні бути залучені регіональні фахові організації науковців та дослідників; 3) систем оцінки якості навчання, що заслуговують на довіру; 4) мобільності, яка передбачає перебування за кордоном щонайменше протягом одного семестру якомога більшої кількості студентів та дослідників. З метою сприяння розвитку мобільності передбачається запровадження європейських грантів та стипендій, регіоналізація пенсійних законодавств тощо [1];

– запровадження реальної автономії та відповідальності університетів за результати своєї діяльності. З цією метою передбачається розробити рамкові правила діяльності закладів вищої освіти, які б регулювали такі аспекти їх діяльності: процедури прийому на навчання, вартість навчання, механізми кар'єрного росту та відставки академічного персоналу, оцінка результатів діяльності. В контексті рамкових правил ВНЗ повинні бути вільні у реалізації

своєї місії: у здійсненні своїх пріоритетів у навчальній, дослідницькій та інноваційній діяльності, у фінансовому (включаючи франгайзингову діяльність), кадровому та виробничому менеджменті, у розвитку партнерських стосунків з академічною громадою та бізнесовими структурами, у створенні широкої системи додаткових сервісних послуг, у призначенні додаткових винагород постійному та тимчасовому персоналу за високі результати у викладацькій та дослідницькій діяльності тощо. Отримуючи широке коло прав, ВНЗ повинні бути свідомі своєї відповідальності перед суспільством за результати своєї діяльності, у тому числі за її продуктивність (фінансову вартість досягнутих результатів) [5];

– розвиток мотивації до встановлення партнерства університетів із бізнесовою громадою. Передбачається надання на регіональному рівні фінансової підтримки тим університетам, які встановлюють постійні партнерські стосунки з місцевими та регіональними науковими та бізнесовими структурами (підприємствами, дослідницькими лабораторіями, науковими та технопарками тощо);

– формування в системі вищої освіти компетентностей, необхідних для успішного виходу на ринок робочої сили та працевлаштування. До таких компетентностей належать: інтелектуальні уміння діагностування явищ та процесів, їх аналізу, інноваційної діяльності, самоосвіти; навички спілкування, прийняття рішень, адаптації у колективі, колективної роботи, позитивної конструктивної поведінки; професійні знання та навички фундаментального характеру, що можуть стати основою для забезпечення професійної мобільності; підприємницькі навички, що включають ініціативу, творче ставлення до своєї роботи, здатність до осмислення перспектив її розвитку, прорахування ризиків у прийнятті нових рішень, розуміння законів бізнесу;

– зменшення прірви між фінансовим забезпеченням європейських та американських (канадських, японських) університетів. Для знищення цієї прірви необхідно збільшити рівень фінансового забезпечення навчання європейського студента на 10 000 EUR в рік. Передбачається, що більшість з цих коштів надходитиме з недержавних джерел (від бізнесових структур, платні за навчання, благодійних фондів). З метою диференціації джерел фінансування університетів планується перегляд законів щодо статусу вищих навчальних закладів як квазіавтономних ринкових структур, щодо оподаткування благодійницької діяльності тощо. Разом з тим ЄС планує також зростання державного фінансування вищої освіти: протягом наступних десяти років на модернізацію цієї сфери передбачається витрачати не менш ніж 2% від ВВП країн – членів. Фінансування університетів повинно здійснюватися згідно з принципами зрозумілості, прозорості, рівня досягнутих результатів (фінансується діяльність університету а не рівень його престижності). Університети несуть відповідальність за забезпечення своєї стратегічної фінансової стабільності, що має стати результатом встановлення довготермінового взаємовигідного партнерства з бізнесовими та іншими приватними структурами;

– розвиток інтердисциплінарного та трансдисциплінарного підходів в навчанні та дослідницькій діяльності університетів. Навчання та наукові дослідження повинні відповідати новим тенденціям розвитку науки і виробництва, що вимагає об'єднання різних галузей знань в рамках інтердисциплінарного підходу для вивчення, зокрема, таких проблем, як відновлювані джерела енергії, нанотехнології тощо. Трансдисциплінарний підхід дозволяє встановлювати більш

останній достатньо пасивно роль споживача накопичених знань і досвіду, гальмувала активний розвиток самостійних сил і здібностей. Такий підхід до виховання особистості сприяв тому, що значна кількість молодих людей виявилась не готовою до самостійного життя в складних і суперечливих умовах сьогодення, до вибору соціально цінних орієнтирів у навчанні, роботі, спілкуванні, життєтворчості. Тому, не випадково в останні роки в педагогічній науці формується нова парадигма освіти й виховання, спрямована на створення соціально-педагогічних умов, сприятливих для інтенсивного самоствердження, само будівництва особистості. Поступово головною метою освітніх зусиль стає якомога повне розкриття можливостей і здібностей особистості, її творчого потенціалу, щоб вона була спроможною в мінливій реальності спиратися перш за все на власні сили, власний розум і волю. Все це, безумовно, висуває в ряд гострих і актуальних проблему самореалізації особистості, тобто її достатньо автономного самоствердження, самовиразу, саморозвитку. Якщо проти ідеї самореалізації особистості не було і немає серйозних заперечень, то, що стосується умов такої реалізації, ми не знаходимо подібної згоди.

Виникла наявна суперечність між оголошеними цілями навчання та виховання і реальними педагогічними умовами їх здійснення. До того ж не визначені до кінця механізми індивідуальної самореалізації, її спонукальні фактори і бар'єри. Не прояснені шляхи подолання авторитарних підходів до людини, особливо до студентської особистості. І це при тому, що історія вивчення проблеми самовдосконалення і самореалізації сягає тисячоліть.

Ще Аристотель, а пізніше Спіноза розглядали само здійснення духовних і фізичних здібностей людини як мету її життя.

Діалектика ідентифікації та індивідуалізації особистості як рушійних сил її самореалізації, що визначають її спрямованість і глибину, представлена в роботах психологів К. Абульханової-Славської, У. Глассера, А. Петровського. Важливі елементи Я-концепції і проблеми її становлення розглянуті в роботах Л. Бернса, В. Вединяпиної, І. Дубровіної. Способи управління і самоуправління самореалізаторськими процесами, важливі умови оптимізації цих процесів знайшли своє місце у роботах А. Маслоу, Ю. Орлова, К. Роджерса.

К. Ушинський, Л. Толстой внесли свій вагомий внесок у розробку педагогічних умов, що сприяють зростанню внутрішніх сил особистості у різноманітних видах соціально-корисної діяльності. Але запропоновані умови, як правило, не виходять за простір традиційної школи – з невисоким престижем студента як виконавця мудрої волі викладача, якому заборонялось виходити за межі численних відомчих інструкцій і правил.

Тільки в останні десятиріччя педагогічна наука все сміливіше пов'язує проблеми самореалізації як самоздійснення особистості з наданням їй і викладачу, і студенту – можливості реалізувати себе переважно у творчій діяльності. У роботах В. Сухомлинського, В. Алфімова, В. Андрєєва, розглядається тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності студентів зі старшими товаришами, викладачами та динамікою їх розвитку через конкретні процеси само здійснення у різних видах евристичної і креативної діяльності.

Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу розробляють В. Андрєєв, І. Зязюн, В. Лозова, Г. Троцко.

чи освіченості і професійності дорослої людини. Згідно з віковими особливостями діє методика професійного зацікавлення. Створюються групи за інтересами, що спеціалізуються у певному виді діяльності. Така система формує цінності, які сприяють саморозвиткові і самовихованню особистості.

Отже, враховуючи вимоги традицій та потреби сьогодення у безперервному навчанні і становленні людини як особистості, маємо поєднувати національні цінності із виховним досвідом європейських народів. Скаутських рух є однією з інтегрованих моделей, що охоплює дітей та молодь різного віку, і в умовах глобального дефіциту виховання може запропонувати окремі методологічні принципи та зміст національної молодіжної політики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акатов Н.А. Принципы организационного строительства в скаутском движении. – Ялта – Гурзуф, 2000. – 63 с.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка. – 1996. – 238 с.
3. Воспитательное предложение: Методическое пособие. – Краснокаменка: Региональное Бюро Евразия Всемирного Скаутського Бюро, 2003. – 27 с.
4. Звіти і матеріали 8 Крайового Пластового З'їзду. – Київ, Конча-Заспа, 23-25 квітня 2004 р. – 90 с.
5. Национальная Молодежная Политика. Рабочий документ – точка зрения молодежных организаций "внеформального воспитания". – Женева, 2001. – 12 с.
6. Окаринський В. Український скаутський рух (1911-1944рр): Автореф... канд. істор. наук. – К., 2001. – 21 с.
7. Савчук Б. Український Пласт 1911-1939. – Ів.-Фр.: Лілея – НВ, 1996. – 275 с.
1. 8.Скаутинг: воспитательная система. – Всемирная Организация Скаутского Движения, МООДиМ «Новая цивилизация»: Пер. с англ. А. Ткачева. – М., 1999. – 72 с.

In the given article the scouting is discussed as the systemofthe programmed perfection of a personality during the life time. The preconditions of rasing of the Internacional Scout Movement and its organization structure are elucidated.

УДК 378.036

Недогрєєва Л.С.
Сумський державний педагогічний університет

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті обґрунтовані концептуальні основи самореалізації творчого потенціалу студентів. Представлений комплекс педагогічної підтримки професійно зорієнтованої наукової роботи студентів.

За останні десятиріччя в системі соціально-педагогічних цінностей відбулися кардинальні зміни. Концепція найповнішого задоволення вищою школою і суспільством різнопланових потреб підростаючої людини відповідала

тісні зв'язки між соціальними, гуманітарними та економічними галузями знань в рамках соціально орієнтованих наукових досліджень;

– розвиток взаємодії з суспільством у виробці, запровадженні та поширенні нових знань. З цією метою університети розширюють коло освітніх послуг для різних груп населення в рамках розбудови системи неперервної освіти;

– визнання та достойна винагорода високої якості діяльності університетів. Всі країни-члени ЄС повинні звернути особливу увагу на якість надання освітніх послуг на магістерському, докторському та постдокторському рівнях. Кожен університет повинен обрати для себе обмежене коло галузей знань, в яких він може досягти досконалості. На додаткову фінансову підтримку на європейському рівні можуть сподіватися тільки заклади або мережі закладів магістерсько-докторського рівня, які відповідають таким критеріям: наявність критичної маси науковців світового рівня у певних галузях знань, запровадження інтер- та трансдисциплінарного підходів до навчальної та наукової діяльності, розвинутий європейський вимір діяльності, підтримка з боку національних/регіональних владних та бізнесових структур, визначені та визнані міжнародною академічною спільнотою сфери високоякісної діяльності, надання найбільш талановитим випускникам можливостей здійснення постдокторських досліджень. Важливу роль у розвитку конкурентної боротьби між кращими університетами регіону за визнання їх закладами високої якості повинна відіграти *Європейська рада наукових досліджень* (European Research Council), яка повинна підтримати академічну "Європейську лігу чемпіонів" і спонукати її до подальшого розвитку;

– перетворення європейського простору вищої освіти та наукових досліджень на найбільш знаний та найбільш привабливий в усьому світі. З цією метою на національному та регіональному рівнях здійснюються серйозні маркетингові дослідження. Значним кроком у цій сфері став розвиток програми міжнародної академічної мобільності *Еразмус-Мундус* та дослідницької мобільності – *Марі-Кюрі* [3; 4].

Нагадаємо, що програма модернізації європейських університетів та утворення єдиного європейського простору вищої освіти й наукових досліджень є складовою *Лісабонської стратегії* "Освіта та професійна підготовка 2010". У 2000 р., у момент прийняття стратегії, передбачалося, що основні її цілі будуть реалізовані до 2010 року. Однак вже у 2005 р. стало зрозуміло, що складність поставлених завдань, різний рівень готовності до їх запровадження країнами-членами ЄС внесуть свої корективи у терміни їх виконання. Сьогодні, у 2007 році в Європі вже здійснено ряд важливих кроків: відбулися реформи з метою запровадження єдиної структури академічних ступенів, утворена європейська система виміру якості освіти та акредитації вищих навчальних закладів, загальною практикою стало використання кредитно-модульної системи виміру трудомісткості та якості роботи студентів, запроваджені європейські додатки до дипломів тощо. Однак завдання досягнення європейськими університетами світового рівня досконалості, утворення мереж досконалості, розвиток різнобічного партнерства університетів з академічними та бізнесовими структурами і залучення таким чином значного обсягу додаткових коштів є значно більш складними цілями, ніж здійснення структурних реформ. Тож зусилля, спрямовані на підвищення якості активно здійснюватимуться і надалі. Вони є умовою досягнення успіху у боротьбі університетів за найкращого студента, викладача, дослідника, умовою виживання вищого навчального закладу в рамках розвитку конкурентного ринкового середовища в європейській вищій освіті.

Схарактеризовані нами напрями модернізації європейських університетів є ще більш актуальними для вітчизняної системи вищої освіти. Вступ України у Болонський процес надав певного прискорення на шляху до підвищення якості діяльності ВНЗ. Однак сучасний рівень нашої якості залишається незадовільним. На підтвердження такої оцінки наведемо лише кілька показників. Якщо за абсолютною величиною (кількість студентів) система вищої освіти України посідає дев'яте місце в світі (2,465 млн. студентів у 2004 р.) [9, 120], то за своїми якісними показниками вона не входить навіть до числа 35 країн, в яких знаходяться 500 кращих університетів світу [10]. Тож попереду у нас, як і в європейських університетів, велика робота, що вимагає єдності зусиль академічної громади, держави, бізнесових структур, усього суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Delivering on the modernization agenda for universities: education, research and innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. – Brussels: Commission of the European Communities, 10. 05. 2006. – 22 p.
2. European Council conclusion, March 2000. – URL: http: //ue.eu.int/ueDocs/cms_ Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm
3. From Bergen to London. The EU Contribution. – Brussels: Commission of the European Communities, 24. 01. 2006. – 20 p.
4. Hoffmann R. Enhancing attractiveness of European higher education institutions – Lessons learned from abroad. Conference "Enabling European Higher education to make its full contribution to the knowledge economy and society". – Brussels: Centre Albert Borschette, February 2005. – 14 p.
5. Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. – Brussels: Commission of the European Communities, 20. 04. 2005. – 12 p.
6. The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council. – Brussels: Council of the European Union, 14. 02. 2001. – 16 p.
7. The role of universities in the Europe of knowledge. – Brussels: Commission of the European Communities, 05. 02. 2003. – 22 p.
8. Witt de H. Enhancing and demonstrating Quality and Excellence in view of the diversity of European higher education systems and institutions: Quality and Excellence in the European Space for Higher Education and Research. Conference "Enabling European Higher education to make its full contribution to the knowledge economy and society". – Brussels: Centre Albert Borschette, February 2005. – 11 p.
9. Всемирный доклад по образованию 2006. Сравнение мировой статистики в области образование. – Монреаль: Институт статистики ЮНЕСКО, 2006. – 192 с.
10. Нянь Кай Лю, Инь Чень. Академический рейтинг университетов мира // Высшее образование в Европе. – 2005. – № 2. – 12 с.

The article is devoted to the analysis of the most urgent problems and contradictions in the high education sector within the knowledge society in Europe. The main trends of the modernization of the European universities and the emergence of the common European high education and research area are characterized.

української нації. З часу свого заснування (1911р.) і по сьогоднішній день сили Пласту спрямовані на виховання відповідальних громадян-патріотів, лідерів суспільства. За часів відсутності української державності Пласт виплекав цілий ряд борців за її відродження, діячів різних сфер суспільного життя: громадсько-політичних і військових провідників, науковців, священнослужителів, митців тощо. Відродившись в умовах власної держави, Пласт виховує патріотів, фахівців, творчих керівників і дисциплінованих виконавців [6].

Така діяльність відповідає основній меті організації, яка спрямована на всебічне патріотичне виховання української молоді через фізичний, розумовий і духовний розвиток особистості.

За даними звітів, осередки Пласту активно працюють на території 19 областей України [4, 69] і нараховують близько 10 тисяч членів. На сьогодні Пласт є найбільш чисельною молодіжною організацією, її методика праці апробована протягом десятиліть, а тому виступає успішним доповненням до шкільного та сімейного виховання.

Регіональна скаутська організація. У 1998 році при СОСР створено регіон Євразія із офіційним представництвом у Ялті, до якого належать всі країни пострадянського простору (за винятком Прибалтики).

Світова Організація Скаутського Руху. Загальна чисельність скаутів різного віку сягає понад 28 мільйонів у більш як 216 країнах [1, 3]. Раз у чотири роки скаути всього світу збираються на Світове Джемборі – офіційний виховний захід СОСР для дітей 14-17 років, програма якого складається із офіційних церемоній, ритуалів, представлень країн, обговорень проблем сучасності, виставок, спільних ігор тощо. Метою таких зустрічей є сприяння розвитку взаєморозуміння, терпимості і доброї волі, а також закріпленню миру у всьому світі.

Методика розвитку особистості в системі скаутингу складається з кількох взаємозв'язаних елементів: Закон і Присяга, навчання через справу, система членства в малих групах, структура символів, особистісний прогрес, життя в гармонії з природою і партнерство з дорослими людьми. Ці елементи є частиною цілого, використовуються як система, що робить скаутинг унікальним педагогічним феноменом.

Скаутська методика – система прогресивного самовдосконалення. Вона призначена допомогти кожній людині, що стала скаутом, в її розвитку і використанні індивідуальних здібностей та власних інтересів. Окрім того, скаут, спираючись на вже досягнуте за допомогою даної методики, знаходить конструктивні шляхи задоволення особистих потреб на різних етапах свого становлення, а також визначає шляхи подальшого особистісного розвитку з врахуванням індивідуального темпу.

Скаутинг, як виховна система, ґрунтується на віковому підході, пропонуючи спосіб життя, який скеровує у відповідне річище енергію дітей, підлітків та молодих людей і таким чином дає їм можливість випробувати себе на автономність, готовність допомогти іншим, відповідальність і ідейність [8, 21]. Одночасно, в міру розширення їх можливостей, скаутський рух допомагає поступово, привабливо, збалансовано і всеохоплююче розвивати їх здібності в цих напрямах.

Виховна методика скаутингу передбачає систему відзначень, спроб і ступенів, що в багатьох випадках залежать від рівня успішного навчання в школі

Конституція Світової Організації Скаутського Руху (СОСР) визначає скаутинг як добровільний неполітичний виховний рух для молоді, відкритий для всіх незалежно від їх походження, раси чи віровизнання відповідно до мети, принципів та методики, закладеними Р. Баден-Пауеллом [1,12]. Як виховний рух скаутинг ставить за мету сприяння розвитку молоді в досягненні її фізичного, розумового, соціального і духовного потенціалу особистості, як відповідального громадянина і як члена місцевої, національної та міжнародної спільноти [8, 11].

Метою скаутського руху є виховати доброго громадянина своєї батьківщини, основними ознаками якого є характер, фізичне здоров'я, фахова освіта, що сприяє подальшому професійному росту, готовність і практика принести свої знання на користь оточення. Така позиція закладена у фундаментальних основах СОСР і знайшла своє вираження у присязі та головних обов'язках скаута. Таким чином, кожен член організації добровільно бере на себе обов'язки перед Богом і Батьківщиною, перед іншими і перед самим собою.

Організаційна побудова в скаутському русі має визначені рівні:

Мала група – основна виховна клітина в організації, яка складається із 6-10 осіб, як правило, одного віку і статі.

Місцева скаутська група – об'єднання малих груп відповідно до інтересів чи напрямів діяльності.

Територіальна скаутська організація (міська, районна, обласна) – охоплює всіх осіб, зацікавлених в діяльності організації, незалежно від віку, статі чи інших ознак, утворюючи певну структурну єдність.

Національна скаутська організація, яка, передаючи свій апробований на рівні світової і місцевої практики досвід виховної роботи, реалізує свої потенційні можливості, стверджуючи себе як одного з учасників міжнародного виховного процесу [3, 7]. Відповідно до Конституції СОСР лише одна скаутська організація, яка спроможна об'єднати всі зацікавлені в скаутингу верстви населення, може представляти країну на міжнародному рівні.

На даному етапі варто розглянути становище скаутського руху в сучасній Україні.

Необхідно зазначити, що на сьогоднішній день недостатньо використовуються виховні можливості скаутингу, немає належного сприяння з боку держави про що свідчить відсутність законів про скаутські організації та волонтерство. Такі обставини ставлять скаутинг в один ряд з іншими громадськими організаціями.

Сьогодні скаутський рух в Україні представлений безліччю дрібних регіональних об'єднань та окремими більш чисельними організаціями, що мають певні напрацювання, – це ДЮТ "Січ", АДС "Скіф", Асоціація гайдів України, Луганська обласна організація скаутів, Миколаївська спілка скаутів, Асоціація скаутів України [4, 74]. В статусі Національної скаутської організації України в органах державної влади зареєстровано дві молодіжні структури, що пройшли випробування часом – "СПОК" (об'єднання піонерів) та "Пласт". Відсутність єдності скаутського руху є основною перешкодою під час входження України у СОСР.

Незважаючи на це, хочемо привернути увагу до Пласту, який, застосувавши скаутську організаційну основу, зміст, ідейно-моральні засади, будує свою діяльність на культурно-історичних традиціях, що відповідають інтересам

УДК 371.2.034 (73)

Чернякова А.В.
Сумський державний педагогічний університет

СТАН МОРАЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ США: ПРИЧИНИ КРИЗИ

У статті розглянуто проблему поведінки американської молоді, насильства в загальноосвітніх школах США, охарактеризовано стан моральності сучасних американських підлітків. Проаналізовано основні причини моральної кризи американського суспільства.

Останнім часом в Україні намітилася тенденція до загострення негативних явищ і поширення діапазону небезпечної поведінки підлітків у всіх сферах життєдіяльності. Через несприятливі соціокультурні умови в шкільному середовищі дедалі помітнішою стає орієнтація на прилучення до нікотину, алкоголю, наркотиків, на раннюю сексуальну поведінку. Тому спостерігається різке погіршення стану фізичного та психічного здоров'я підлітків. У той же час серед неповнолітніх спостерігаються різні прояви насильства в школі: злочини, торгівля зброєю, сутенерство, розбійні напади, ювенотероризм. Конституція України визнає життя і здоров'я громадянина одними з найвищих соціальних цінностей.

Усвідомлюючи актуальність зазначеної проблеми у вітчизняних закладах освіти, досить важливим буде вивчення американського досвіду морального виховання. Досвід США в організації безпечного середовища для навчання і виховання є цінним для української школи ще й тому, що вона, як і наше суспільство в цілому, опинившись в умовах глобалізації, має справу з проблемами, які були притаманні американській школі на різних етапах й у розв'язанні яких вона набула чималого досвіду.

Проблеми моральності підлітків в теорії і практиці освіти США розглядаються в роботах таких провідних американських науковців, як: Л. Кольберга (L. Kohlberg), К. Кук (C. Cook), Т. Ліккони (Th. Lickona), Л. Херінг (L. Herring) та інших.

Проблема формування моральної вихованості підлітків у школах США в умовах оновлення системи цінностей американського суспільства у другій половині XX століття знайшла всебічне наукове висвітлення у дослідженнях українських та російських учених Я. Бельмаз, В. Вендровської, В. Веселової, В. Жуковського, М. Красовицького, З. Малькової та ін..

Однак у теоретико-методологічному плані у вітчизняній думці не було приділено достатньої уваги таким аспектам проблеми, як причини моральної кризи підлітків, фактори формування моральності підлітків і характеристика стану моральності підлітків США.

На думку багатьох американських та вітчизняних педагогів, американське суспільство, особливо його підростаюче покоління, знаходиться у тенетах моральної кризи (Ч. Хелвіг, Е. Тюріел, Л. Нуччі, М. Красовицький, О. Боровікова, З. Малькова та інші).

У 1990-ті роки XX сторіччя проблема моральності молоді перетворилася у загальнонаціональну, тому завданням нашого дослідження є характеристика стану моральності і причин деморалізації підлітків як в школах, так і в американському суспільстві вцілому.

Духовно-моральна криза та падіння моральності американського суспільства почалися ще у 1970-ті роки, коли головними цінностями американської молоді були індивідуалізм, власний успіх, матеріальний добробут. Саме суперорієнтація американського суспільства на досягнення матеріального успіху, науково-технічна революція, яка не була спрямована на духовний розвиток і спричинили порушення балансу міжматеріальними та духовними цінностями, і як наслідок цього – соціальні зміни у суспільстві: розпад традиційних моральних норм і цінностей, зменшення впливу релігії на моральність дітей і молоді, послаблення виховних функцій сім'ї, призвели до того, що американське суспільство опинилося в ситуації глибокої моральної кризи. Упродовж тривалої історії американської школи моральне виховання розвивалося в контексті певних соціально-політичних, економічних, релігійно-ідеологічних чинників, що визначали його зміст. У XIX ст. морально-етичне виховання було провідним завданням загальноосвітньої школи. Але наприкінці 70-х років XX ст. його було практично витіснено з освіти і тому виховання моральної особистості опинилося на найнижчому рівні в історії розвитку американської школи. Це стало однією з причин зростання хвилі аморальності, яка захлеснула американське суспільство. У зв'язку з цим у 80-90-х роках зростає інтерес до морального виховання молоді [4, 80]. На підтвердження цієї тези можна привести свідчення політичних та інтелектуальних провідників американського суспільства кінця 1980-х років: „Ми, певно, не можемо швидко вирішити проблеми, що пов'язані з ростом населення, питаннями злочинності, расової нерівності, забруднення атмосфери. Схильність до насильства у нашому національному характері розвивається швидкими темпами" (Р. Кларк, колишній міністр юстиції США), „Америка як нація у своїй історії дійшла до кінця. Молоді люди борються проти своїх батьків, а потім самі будуть дивитися на своїх дітей як на ворогів" (Е. Хекер, професор Корнеллського університету), „Значна частина молоді живе у моральному і емоційному вакуумі, без цілей, до яких можна б було прагнути" (Д. Геллап, директор інституту суспільної думки) [цит. за: 2, 93].

Загрозлива динаміка аморальної поведінки, проявів насильства серед молоді в американському суспільстві стимулювала проведення досліджень, публікацій безліч монографій і статей вже назви яких свідчать про проблеми морального спаду в США: „Обезцінювання Америки"(The Devaluing of America) (В.Беннетт); „Затьмарення американського розуму" (The Closing of the American Mind) (А. Блум); „Деморалізація суспільства" (The Demoralization of Society) (М. Хіммельфарб); „Падіння нравів американської молоді" (The Declining Character of American Youth) (Е. Вайнн); „Насильство в школі: нові перспективи"(Violence in american schools: A new Perspective) (Д. Елліот) тощо.

Підтвердженням того, що проблема насильства набула дійсно національного масштабу в 90-х роках, було звернення президента Білла Клінтона до народу і конгресу 4 лютого 1997 року, в якому серед важливих національних проблем він підкреслив необхідність навчати дітей моралі. Акцентуючи увагу на моральному і громадянському вихованні як основних завдань школи, Білл Клінтон звернувся до шкіл і педагогів: „Ми закликаємо, щоб кожна школа вчила дітей бути відповідальними громадянами, хорошими людьми, які керуються у житті гуманістичними цінностями – відповідальністю, чесністю, працелюбністю, турботою один про одного та про наше середовище" [1, 2]. Важливо зазначити, що зростання підліткової злочинності, наркоманії в загальноосвітніх школах стимулювало проведення різних досліджень у сфері оптимізації безпечного та

Повернувшись до Англії, він залишає військову службу і присвячує себе вихованню молоді, використовуючи при цьому героїчні традиції різних народів, вивчаючи педагогічні джерела та доповнюючи їх власними спостереженнями в галузі військової підготовки. Так твориться широко поставлена і детально продумана вишкільно-виховна система для молоді, яку він називає "Скаутингом".

Теоретична розробка ідеї скаутингу йшла паралельно з її практичним втіленням. Влітку 1907 року Баден-Пауелл з великим успіхом провів перший скаутський табір на англійському острові Бравнс, у якому взяли участь 25 хлопців. Незабаром він видає підручник "Скаутинг для хлопців", що одразу розійшовся накладом 200 тисяч примірників і фактично дав початок рухові який швидко охопив молодь всіх цивілізованих країн світу. У 1910 р. Р.Баден-Пауелл здійснює кругосвітню подорож з метою популяризації своєї ідеї [7, 6].

Зберігаючи глибокий внутрішній зміст скаутингу, кожен народ намагається надати цій виховній організації національних ознак та поєднати її із своїми національними традиціями. Англійське слово "скаут" (розвідник, шпигун) у різних національних скаутських організаціях передавалось по-різному: в поляків – гарцежі (лицарі, охоронці), в німців і австрійців – пфадфіндери (шукачі стежок, слідопити), в французів – еклерюри (розвідники), в євреїв – шомри чи гашомери (вартові), в росіян – юні розвідники, в українців – пластуни (розвідники у козацтві) тощо. Про швидке поширення в світі скаутської ідеї свідчить і той факт, що через 20 років від заснування першого організаційного підрозділу скаутингу кількість скаутів у світі перевищила 2 мільйони членів [6].

Акредитовані представники національних скаутських організацій, що прийняли і практикують скаутинг з метою діяльності у дусі загальної співпраці, дружби і братерства, координації даного руху, у всьому світі об'єднались у Світову Організацію Скаутського Руху (Париж, 1922 р.) з найвищим керівним органом – Міжнародною скаутською конференцією, яка скликається раз в три роки, а згодом прийняли свою Конституцію.

Слід зазначити, що світовий скаутинг виник за 38 років до створення ЮНЕСКО – Організації Об'єднаних Націй з питань науки, освіти і культури і певною мірою заклав основи міжнародної співпраці з питань виховання молоді.

З огляду на тему конференції, система скаутингу викликає в нас інтерес як модель кооперації зусиль волонтерів із різних країн світу, спрямованих на реалізацію єдиної виховної мети, та як унікальна методика розвитку особистості протягом всього життя.

Зазначимо, що, добровільно вступивши в скаутську організацію у будь-яком віці, людина входить у багаторівневу систему неперервного самовдосконалення, творчої самореалізації на фоні активної життєвої позиції. Важливою формою реалізації особистісного зростання скаутів є так звана система просування по «скаутських сходинках», «пробах». Для скаутингу характерним є те, що безперервність розвитку зумовлюється не стільки віком, скільки набутими знаннями та уміннями. Ця обставина демонструє цікавий досвід розв'язання проблеми ефективного поєднання двох критеріїв кар'єрного просування — «за віком» і «за особистими заслугами». Такий підхід безпосередньо впливає на спроможність особистості нормально функціонувати в умовах постійних змін і нововведень, її здатність до соціальної мобільності і професійного удосконалення.

Проте офіційна освітня система не єдине соціальне середовище, що впливає на процес навчання. Все більшого розповсюдження у світі набуває концепція „безперервної освіти". Її сутність полягає в тому, що процес здобування знань починається з раннього віку і відбувається впродовж всього життя людини. На певному етапі школа відіграє очевидну роль у навчанні, але перестає бути основним соціальним середовищем, у якому відбувається розвиток особистості, проявляються її основні якості, формується відношення до навчання, що зберігається протягом життя. За таких обставин на допомогу школі приходять недержавні громадські інституції.

Здобуття знань як безперервний процес завжди дає можливість людині розвивати свої здібності як індивідуума, так і члена суспільства [5, 6]. Людина виховується протягом всього життя і лише деякі елементи її поведінки мають стереотипний характер [2,16]. А тому наявність загальної методики впливу на розвиток особистості є корисною перевагою для національних і міжнародних структур всіх типів, що зацікавлені у безперервному розвитку молоді.

Про необхідність єдиної довгострокової молодіжної розвиваючої програми було заявлено на "Всесвітньому Молодіжному Форумі системи ООН" (Брага, Португалія, 1998). "Всесвітній Конференції Міністрів відповідальних за молодь" (Лісабон, 1998), а також у документах, розроблених ЮНЕСКО. "Ми можемо мати різні уявлення про тип суспільства, яке бажаємо побудувати, але мусимо бути єдині в думках відносно якостей індивідуумів, з яких воно буде складатися. Ми повинні сприяти таким особистісним якостям у межах глобального виховного підходу, що охоплює школу, сім'ю і громадськість" [5,3].

Унікальною програмою, що довела свою ефективність протягом століття, спрямованою на людей різного віку і підтриманою молодими людьми у всьому світі, є скаутський рух.

Творцем скаутингу прийнято вважати англійського генерала, лорда Роберта Баден-Пауелла оф Гілвера (Robert Baden-Powell (1857-1941 рр.)), але свою ідею він запозичив з праць європейських, особливо англійських, педагогів, які вважали, що молоду людину треба з дитячого віку гартувати так, щоб вона за різних обставин могла собі зарадити, опанувати кожну життєву ситуацію. Безпосередній прояв це знайшло у створенні вченими Редді і Ліцем так званих "шкільних держав", основою яких була співпраця учителів та учнів.

Особливе місце серед джерел, з яких виник скаутинг, посідає діяльність Ернеста Сетона Томпсона, який поєднував таланти письменника і педагога. Він створив організацію "індіанських хлопців" під назвою "Товариство березової кори", надавши їй романтичного змісту. Вона швидко набула популярності, а по всій Америці стали закладатися подібні гуртки. У 1906 року він заснував "Лісову школу Америки".

Безпосередньою подією, що спричинила виникнення теорії і практики скаутингу, стала англо-бурська війна. У 1899 р. під час 217-денної вдалої оборони форту Мейнфінг у Південній Африці генерал Р.Баден-Пауелл взяв на службу бездомних підлітків як посланців, дозорців, бігунів, сигналізаторів і санітарів, створивши з них Мейфкінзький кадетський корпус. Це дало йому змогу підтвердити той факт, що при відповідному навчанні та ідейній підготовці, молодь здатна на надзвичайні вчинки.

вільного від насильства навчально-виховного процесу, що знайшло своє відбиття у Законах США: „Національні цілі освіти – 2000"(Educate America Act: Goals 2000), „Жодної дитини поза увагою – 2001"(No Child Left Behind).

Стурбованість станом дисципліни і проблемою насильства у школі спостерігається протягом останніх 30 років. Американська школа ніколи не відзначалася гарною дисципліною, за винятком приватних релігійних шкіл, але з кінця 1970-х років насильство у школах зростає. На питання: „З якими головними проблемами має справу школа? – батьки і громадськість, починаючи з 1970-х років постійно відповідають: „відсутність дисципліни", „насильство", „вживання алкоголю і наркотиків", причому відсоток громадян, що відмічали ці проблеми, зростав з року в рік: 1970 рік – 29%, 1983 рік – 43%, 1989 рік – 53%, але з 1990-х років на усю сукупність проявів поганої дисципліни у школах як головну проблему вказали 48% [12, 60]. Дослідження американського вченого Томаса М. МакЛеннона теж підтверджують певне зменшення насильства та жорстокості у школах за останні декілька років [12, 60]. Але це незначне зменшення випадків насильства та вандалізму у школах не означає, що проблему вирішено. Ще досить велика кількість учнів бояться ходити до школи, наприклад, у Нью-Йорку ця цифра складає 160 тисяч учнів. Особливої гостроти проблема насильства набула у школах великих міст. Підтвердженням такого становища є статистика: за даними Міністерства юстиції 22% підлітків, що живуть у бідних районах мегаполіса, мають вогнепальну зброю. Дані Національного Центру освітньої статистики (National Center for Education Statistics) свідчать про те, що школа стала місцем злочинності й 3 млн. злочинів, а це 11% усіх актів насильства за рік, відбуваються у школах або на її території. Кожну годину більш ніж 2 тисячі учнів стають жертвами фізичного нападу. За період 1998-2002р. було здійснено 234.000 насильницьких дій по відношенню до вчителів, включно 144.00 крадіжок та 90.000 сексуальних провокацій.

Одним з пріоритетних напрямків розвитку школи нового тисячоліття є перетворення школи у заклади високої моральності, вільні від насильства, алкоголю, наркотиків. Новий виклик відображено на презентації національної освітньої програми „Америка 2000 – освітня стратегія", і розпочато словами президента США Джорджа Герберта Буша (1991 р.): „Яким буде для нас XXI століття? Відповідь на це запитання – у класних кімнатах?" [1, 2-3]. Наступним кроком реформування освіти була ініціатива в сфері освіти – впровадження закону „Жодної дитини поза увагою – 2001"(No Child Left Behind), завданням якої повинно бути прискорення освітніх нововведень, збільшення фінансування спеціальних навчальних програм для вчителів, націлених на виховання характеру**("Lessons in Character").**

Починаючи з 60-х років американські педагоги, психологи, соціальні працівники свої пошуки спрямовують на розроблення програм педагогізації батьків. Усі концептуальні теоретичні підходи проходять сувору перевірку безпосередньо в загальноосвітніх школах США. Особливої популярності набув проект: „Homo Start"(A Guide for Operating a Home-Based Child Development Program. Washington, 1986.), який об'єднує понад 16 регіональних програм на допомогу батькам під егідою Партнерства задля залучення родини в освітній процес (Partnership for Family Involvement in Education – PFIE). У проекті зібрані рекомендації з організації різних напрямків виховання, організації здорового способу життя і безпечного від насильства навчання. Важливою складовою проекту є організація роботи з батьками

в неблагополучних сім'ях, з представниками національних меншин, а також з дітьми, недостатньо адаптованими до навчання в школі.

Суттю всіх проектів є педагогічна просвіта батьків. Однією з найпоширеніших в США є програма американського педагога Томаса Гордона „Тренінг допомоги батькам". В її основу покладено „модель демократичних взаємин", так звана педагогічна модель, для якої характерна організація інтерактивного процесу навчання, а не пасивного консультування, а саме тренінг, посібники, підручники, медіа і аудіо-посібники [10, 12].

З метою попередження та запобігання алкоголізму та наркоманії в школі розробляються антиалкогольні й антинаркотичні програми (Safe and Drug-Free Schools Programs), впроваджуються проективні стратегії, а саме ефективні програми попередження насильства, як-от: „Мир та ненасилля" (The Peace and Nonviolence) тощо.

Отже, зазначені дані дають привід зробити висновок, що проблеми наркоманії, алкоголізму та інших проявів насильства у школі залишаються досить гострими і драматичними. Ці проблеми є актуальними і для інших країн, але такого рівня, що реально загрожує безпеці дітей та вчителів, вони досягли саме у загальноосвітніх школах США.

У чому ж причина такої ситуації? Американські та вітчизняні педагоги визначають декілька причин моральної кризи американського суспільства. На нашу думку, ми можемо виділити наступні групи:

1) ті, що пов'язані з американським менталітетом та історичними традиціями;

2) ті, що пов'язані з американською системою виховання підлітків у загальноосвітніх школах США;

До першої групи належать такі причини: складні специфічні умови співіснування великої різноманітності рас, релігій тощо; розпад традиційних моральних норм і цінностей; „ціннісний нейтралітет" американської молоді; радикальний індивідуалізм; культ сили та насильства як фактор досягнення успіху; вплив культури 1960-х років з її свободою, сексом і наркотиками; вплив фемінізму; трансформація сім'ї та послаблення її виховних функцій; масова культура тощо.

До другої групи можна віднести такі фактори: недооцінка виховання як спеціальної педагогічної діяльності, як особливої функції школи; ліберальний стиль спілкування між вчителями та учнями.

Як вже було зазначено, перша група причин моральної кризи пов'язана з американським менталітетом. Спочатку необхідно з'ясувати, що є менталітет. У самому загальному значенні менталітет (за визначенням філософського словника), може бути визначеним як певна характерна для конкретної культури, специфіка психічного життя людей, які її представляють, яка є детермінованою економічними та політичними подіями в історичному аспекті. Зміст менталітету виходить з самої етимології слова і заключається у когнітивній сфері та визначається, перш за все, знаннями, якими володіє суспільство.

Отже, менталітет являє собою інтегральну духовно-моральну особливість людей, які живуть у певній культурі, яка дозволяє судити про своєрідність бачення цими людьми навколишнього світу і пояснити специфіку їхнього ставлення до нього.

Таким чином, особливості американського менталітету відбилися і на виховній діяльності суспільства. Саме тому необхідно розглянути риси та

Підкреслимо, що всі викладачі переконані в необхідності вдосконалення власної педагогічної майстерності, а від так планують і надалі працювати над проблемою особистісного зростання, адже освіта повинна виконувати основну задачу: стимулювати саморозвиток та самоосвіту, створюючи умови для задоволення освітніх та професійних потреб, постійного удосконалення освіти, підвищення професійного рівня педагога.

Отже, щодо питання особистісного зростання педагогічних працівників, зміни, що відбуваються в громадянському житті та в свідомості людей, сприяють появі в сфері освіти ідей і концепцій у яких відображається розуміння сутності цих змін, зокрема, становлення нової освітньої парадигми, формування нових освітніх цінностей. Ці зміни в освітній практиці торкнулися змісту професійної компетентності педагога. Можна стверджувати, що професійна компетентність є підґрунтям майстерності і творчості педагога, а основною ознакою педагогічної компетентності є усвідомленість та сформованість необхідності самоосвітньої діяльності педагога, як засобу покращення результатів педагогічного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бульгин Ю.Е. Организация социального управления (Основные понятия и категории): Словарь-справочник. – М.: Наука, 1999.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ. СПО, 1999. – 538 с.
3. Словник іншомовних слів / За ред. І.В. Льохіна, Ф.М. Петрова. – К.: Держ. вид. політ. літератури УРСР, 1951. – 764 с.

For upgrading and results of pedagogical process necessary personality growth of teacher, namely conditioning for the permanent deepening of general preparation, achievement of integrity and following in studies and education, transformation of acquisition of education in a process that lasts during all life of man.

УДК 37.044.4

Наконечна Н.С.
здобувач кафедри педагогіки
Тернопільського
експериментального
інституту педагогічної освіти

СКАУТИНГ ЯК БЕЗПЕРЕРВНА СИСТЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У даній статті розглянуто скаутинг як систему прогресивного самовдосконалення особистості протягом життя. Висвітлено передумови виникнення міжнародного скаутського руху, його організаційну структуру.

Безперервна освіта тлумачиться як створення освітніх самоорганізованих систем, які трансформуються у напрямі саморозвитку особистості шляхом впровадження новітніх технологій навчання. За часів незалежності України першопрохідцями цих трансформацій були середні школи, на базі яких створювались різноманітні організаційні освітні системи, що дали поштовх та сприяли зміні змісту освіти (гімназії, коледжі, ліцеї).

розробляти і впроваджувати власні підходи до навчання і виховання учнів. Отже, щодо особистісного зростання педагога, у вчителя з'явилась реальна можливість виявити себе справжнім творцем навчально-виховного процесу, реалізувати свій духовний потенціал.

Для того щоб дати оцінку власної роботи, оцінити ефективність роботи педагогічних працівників, проаналізувати шляхи оптимізації особистісного зростання кожного викладача у минулому навчальному році проводилося анкетування вчителів. Мета анкетування в тому, щоб визначити основні здобутки і прорахунки в роботі вчителя загальноосвітньої школи, з метою покращення якості результатів педагогічного процесу. Зазначимо, що анкетування анонімне.

Анкета

Дайте відверті відповіді на такі запитання:

1. Оцініть свою роботу в минулому навчальному році. Як часто, в яких ситуаціях Ви відчували задоволення від роботи? Що Вас найбільше розчарувало?

2. Що, на Вашу думку, успішно спрацювало на Ваших уроках? (Розвиток інтересу до навчання, розвиток творчих здібностей учнів тощо.)

3. Які дидактичні новації Ви освоїли в минулому навчальному році, щоб удосконалити свою професійну майстерність?

4. Над чим Ви працюватимете в новому навчальному році, щоб удосконалити свою професійну майстерність?

5. Які позитивні моменти в роботі школи Ви можете відзначити?

6. Які негативні моменти в роботі школи Ви можете відзначити? Яким чином їх можна викорінити найближчим часом?

Вивчення анкет учителів, які дали власній роботі високу оцінку показало, що серед них майже всі вчителі працюють над формуванням власного "педагогічного Я", багато часу приділяють власній методичній та практичній підготовці, а також над особистісним зростанням, вдосконалюють професійно-педагогічні компетентнісні якості, прагнуть до лідерства, тобто вони "високою" самооцінкою стимулюють власну педагогічну активність. Педагоги отримали задоволення від власних уроків та успіхів дітей на уроках, їхньої активності. У цих педагогів майже відсутні моменти невдачі.

Разом з тим, анкетування показало, що слід звернути увагу на такі дуже важливі проблеми, як байдужість дітей до навчання, мотивацію навчальної діяльності школярів, стимулювання навчального процесу. Вчителі вважають, що кожен з них повинен знайти відповідні власні підходи до стимулювання навчальної роботи учнів.

Оскільки жоден з опитуваних не мав труднощів відповідаючи на друге питання анкети, можна зробити висновок, що вчителі, працюючи на кінцевий результат, добре орієнтуються в пріоритетних напрямках власної педагогічної діяльності. Виявився також підвищений інтерес викладачів до інтерактивного навчання, що свідчить про те, що необхідно забезпечити науково-методичну підтримку з цього питання.

Як свідчить анкетування, педагоги, відзначаючи позитивні зміни в роботі школи, високо цінують зусилля адміністрації школи, щодо створення належного мікроклімату в колективі. Очевидно, що необхідно управління школою будувати на основі добротворіння та гуманізму, вдосконалюючи внутрішню культуру школи.

цінності, які притаманні американській нації. Провідною ідеєю американського суспільства взагалі та системи освіти зокрема став індивідуалізм. Перші поселенці Америки відрізнялися один від одного типовими національними рисами, але всіх їх об'єднувала орієнтація на реалізацію їхніх особистих, власних інтересів. Можливо, це можна пояснити тим, що перші поселенці прибули з північно-західної Європи і їм усім довелося пристосовуватися до суворого життя на кордоні з преріями. Тому тут, на новому континенті, набагато більше, ніж у Європі цінилися особиста ініціатива і відповідальність, права індивіда, матеріальний успіх, віра у Бога. Американські соціологи і педагоги констатують, що в суспільстві, особливо в поведінці молоді, все помітніше розвиваються саме негативні риси індивідуалізму. Значну частину юнацтва нічого не цікавить – ні в світі, ні в своїй країні, крім власних планів і цілей.

Не менш важливою є ідея прогресу, суть якої для американців є наступною: усі люди суспільства рухаються природно і закономірно „вгору" по шляху від убогості, варварства, деспотизму і неосвіченості до процвітання, цивілізації, демократії та розуму, вищим проявом якого є Наука, а взірцем досягнень на цьому шляху є держава Сполучені Штати Америки. Ми можемо відзначити, що американський патріотизм, і це підкреслюють багато західних соціологів, відрізняється тим, що він спрямований не на територію проживання, не на людей, а на систему цінностей, ідей стосовно суспільного життя. Тому замість таких понять, як „вітчизна", „батьківщина" частіше вживаються слова „ця країна", „Америка", „американський спосіб життя". В результаті виробляється особлива чутливість до національного престижу, до всього американського, вірність своїй країні, незалежно від того права вона чи ні.

Іншою характерною рисою менталітету американської нації – це „особлива місія США у світі", упевненість у своєму „особливому" призначенні. Значна частина сучасних американських вчених-педагогів починає критично ставитися до принципу індивідуалізму, який розглядається як одна з причин кризи школи і виховання. Вони розуміють, що абсолютизація принципу самотності учня, коли проблеми навчання і морального вибору залишаються лише його особистими проблемами, дає неадекватні наслідки. Такий підхід сприяє виробленню вміння самому вирішувати, долати труднощі, сподіватись тільки на самого себе. Але в цих умовах перемагають сильні, цілеспрямовані, а слабкі залишаються в духовній резервації.

Американська школа сьогодні пожинає деструктивні плоди абсолютизації цінностей індивідуалізму і абсолютного заперечення колективізму. Не випадково директор інституту педагогіки Роберт Вейс (Медфорд, штат Орегон) підкреслює: „Індивідуалізм в американській культурі часто призводить до крайнощів, які дають катастрофічні наслідки. Бездомні, бездоглядні, кинуті напризволяще підлітки бігають по вулицям великих міст. Діти більше не почувають себе у безпеці і в школі" [3, 50]. Ще однією причиною моральної кризи є те, що навчання і виховання американських школярів здійснюється у складних специфічних умовах великої різноманітності рас, націй, релігій та рівнів культури населення [5, 37].

Відомий американський педагог Томас Ліккона бачить причину духовної кризи американського суспільства у „ціннісному нейтралітеті, який найнебезпечніше відбився на духовному стані американської молоді"[11, 17]. Велика кількість підлітків перебуває під впливом масової культури. "Ця культура – в кризі... – проголошує „Глобальна спілка перебудови освіти". – Наша культура

насичена сексуальним змістом. Реклама сексу, яку одержує кожна дитина, реп і рок-музика, телебачення, кіно, відео сповнені сексуального контексту"[8, 6]. Практична відсутність учнівського самоуправління у більшості державних шкіл є причиною того, що більшість учнів не виконує ніяких громадських функцій. 95% респондентів відповіли, що вони не виконують ніяких громадських доручень і навіть не знають, що це таке. Не використовуючи потенційного дитячого і юнацького самоврядування, педагоги не тільки втрачають великі можливості виховання громадянськості, відповідальності, соціальної активності, а й допомогу в забезпеченні порядку у школі, на уроках [5, 38]. Таким чином, відсутність цілеспрямованої позакласної діяльності в багатьох школах теж є причиною спаду моральності підлітків та молоді США.

Отже, значна частина труднощів американської державної школи є наслідком недооцінки виховання як спеціальної педагогічної діяльності, як особливої функції школи. Немає в американській практиці й системи позашкільних дитячих установ, які сприяли б розвитку творчих можливостей кожного учня, відволікали їх від деструктивної поведінки і негативного впливу оточення. Незважаючи на велику стурбованість цим становищем, ні влада, ні менеджери освіти, ні самі вчителі не готові до такої перебудови як створення системи позашкільного і позакласного виховання [5, 44-45].

Стан моральності американських підлітків і проблема морального виховання підростаючого покоління є актуальною для американських педагогів, зокрема і для всього суспільства в цілому, про що свідчать численні теоретичні дослідження і практичні програми стосовно вищезгаданих проблем.

Усвідомлення існуючої проблеми деморалізації підлітків зумовило підвищення інтересу до педагогіки ненасильства і збільшення кількості досліджень з цієї теми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Америка 2000 – освітня стратегія // Освіта. – 2001. – №12. – С. 2 – 3.
2. Веселова В.В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания // Педагогика. – 1999. – №8. – С. 91 – 99.
3. Вейс Р. Індивідуум і „Е". Теорія освіти: попередні начерки нової науки // Рідна школа. – 1997. – №1. – С.50.
4. Жуковський В.Етапи морально-етичного виховання в американській школі//Рідна школа. –2003. – №7. – С.77 – 80.
5. Красовицький М. Моральне виховання учнів у теорії та практиці американської школи // Рідна школа. – 1998. – №4. – С.30 – 52.
6. Малькова З.А. Актуализация проблем воспитания в США // Педагогика. – 2000. – №7. – С.79 – 88.
7. Малькова З.А. Американская школа в оценке общественности // Педагогика. – 1997. – №4. – С.108-112.
8. Education 2000. Holistic Perspective. Global Alliance for Transforming Education, 1991. – 9 p.
9. Connie Cook. Spring Brings More than Flowers to School Plans // American Studies Journal. –2000. – №45/Summer – P.61.
10. Gordon T. P.E.T. in action// New York: Wyden Books, 1976. – P. 12.
11. Lickona T. Educating for Character. – 1992. – №4. – P.17.
12. Herring L.J. Are U.S. School Really Violent? // American Studies Journal. – 2000. – № 45/ Summer – P.60.

вчителем навчально-виховного процесу та особисте вдосконалення. Межі самовдосконалення не існує.

Підвищення професіоналізму педагога – основа післядипломної безперервної освіти – включає самоосвіту та курси підвищення кваліфікації, що є гарантом професійної виучки, наявності у нього знань, вмінь та навичок, необхідних для виконання педагогічних цілей та завдань.

Диплом про вищу освіту педагога – початок безперервної освіти, складова процесу реалізації навчання впродовж усього життя. Післядипломна освіта забезпечує підвищення професійної майстерності, в результаті – безперервний саморозвиток особистості самого педагога і в той же час результативний вплив на особистість дитини – учня.

Неперервна освіта – це діяльність індивідуума спрямована на систематичне поновлення знань, пов'язана з розвитком науки, техніки, культури, з удосконаленням професійної підготовки спеціаліста задоволенням зростаючих духовних потреб людини. Така освіта забезпечується як в навчальних закладах, так і шляхом самоосвітньої діяльності.

Відомо, що для забезпечення неперервної освіти необхідне виконання таких трьох умов: уміння самостійно вчитися, мати відповідну мотивацію та умови навчання.

Значення інтелектуального розвитку педагога велике, тому підвищення кваліфікації, вдосконалення майстерності, впровадження у практику сучасних досягнень світової і вітчизняної психолого-педагогічної науки та передового педагогічного розвитку залишається сьогодні пріоритетним, адже якість освіти, як відомо, багато в чому визначається компетентністю та рівнем професійної діяльності вчителя.

На сьогоднішній день поняття "компетентність вчителя" залишається остаточно невизначене, тобто не існує однозначного розуміння поняття, структури і видів педагогічної компетентності (В.І. Маслов, М.Ю. Красовицький, І. П. Підласий, С.Є. Шишов та інші).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури [1, 329], [2, 130-131], [3, 329], "професійно-педагогічну компетентність" ми будемо розуміти, як академічну зрілість під час оволодіння педагогічними знаннями зумовлену педагогічною свідомістю вчителя, його творчим, активно-дійовим ставленням до розуміння і перетворення ціннісних педагогічних явищ. Професійно-педагогічна компетентність становить зміст професіоналізму педагога та багатство його професійного тезаруса.

Особистісне зростання кожного педагога зумовлене набуттям системою теоретичних знань і вмінь, що створюють підґрунтя різних компетентностей педагога-професіонала, творчого набуття цінностей у свій власний внутрішній світ.

Отже, розбудова національної системи освіти спонукає до пошуку і впровадження інноваційних педагогічних підходів, форми та методів роботи з учнями, які б відповідали розвитку особистості, сприяли розкриттю духовних, моральних розумових здібностей.

Виняткового значення набувають питання саморозвитку, самореалізації вчителя, адже його професійна діяльність поновлюється дедалі глибшим творчим змістом: йому надана можливість не тільки вносити зміни до окремого уроку, а й програми загалом, використовувати нові та традиційні форми і методи роботи,

УДК 370.32

Матковська М.В.
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА ЯК МЕТА ТА РЕЗУЛЬТАТ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Для підвищення якості та результатів педагогічного процесу необхідне особистісне зростання педагога, а саме створення умов для постійного поглиблення загальноосвітньої підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні, перетворенні набуття освіти у процес що триває упродовж усього життя людини.

Закон України "Про освіту", Державна національна програма " Освіта" (Україна XXI століття) окреслили основні напрямки і завдання підвищення якості всіх ланок і форм освіти. Передусім таке завдання стоїть перед вчителями загальноосвітніх шкіл, тому що школа є основною ланкою навчання і виховання підростаючого покоління.

Оскільки вчитель – творець духовного світу дитини, довірена особа суспільства котрій воно довіряє найдорожче, найцінніше – дітей, свою надію і майбутнє. Значення педагога в суспільстві є визначальним: він не тільки сприяє розвиткові учня як громадянина, а й фактично будує засади громадянського суспільства в повсякденній праці класу та школи.

Нові завдання поставлені перед сучасною школою вимагають перегляду змісту педагогічної освіти, яка є ядром професійної компетентності вчителя.

У вчителя з'явилась реальна можливість виявити себе справжнім творцем навчально-виховного процесу, реалізувати свій духовний потенціал Зрозуміло, що освіта не тотожна обсягу засвоєної інформації, а набуті протягом навчання знання та вміння не завжди є запорукою успішної професійної діяльності.

Який повинен бути вчитель XXI століття? Школі потрібен передусім інтелігентний (знаючий, розуміючий, культурний) вчитель вододіючий необхідними фаховими знаннями та вміннями, усвідомлюючий шлях до їх набуття, володіючий принципами і методами пізнання теорії й практики своєї педагогічної діяльності.

Набуваючи такі професійні якості, вчитель буде здатний творчо мислити, самостійно орієнтуватися в найрізноманітніших проблемних ситуаціях педагогічної дійсності, критично їх оцінювати й оперативно знаходити шляхи подолання суперечностей, що виникають. Тобто смислом та метою освіти є постійний розвиток людини та її становлення.

Отже, для того щоб озброїти учнів міцними знаннями з основних наук, здійснити їх виховання, педагог має бути сам підготовленим до цієї роботи: досконало знати свій предмет, цікавитися новинами психолого-педагогічної науки, володіти методикою навчання і виховання дітей.

Самоосвіта педагога є одним з найважливіших шляхів упровадження педагогічної науки у практику школи. Вся система самоосвіти педагога має розглядатись як постійне і нерозривне співвідношення між педагогічною теорією і практикою. Показником ефективності самоосвіти є якість організованого

In the article is examined the problem of the declining character of American youth and violence in american schools. In article is given feature of the condition to moralities modern american teenager and are analysed main reasons of the moral crisis american society.

УДК 378+332

Яйко О.М.
аспірант ІРД НАН України

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ СТАНОВЛЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В РЕГІОНІ

Окреслено шляхи становлення неперервної освіти в країні; показано, як реалізується ключовий принцип неперервної освіти – Меморандуму про неперервну освіту Європейської Комісії "Нові базові знання і базові навики для всіх" в Західному регіоні України.

В усі періоди прикметною ознакою прогресивного поступу суспільств було прагнення людей оволодівати знаннями. На межі XX-XXI ст. знання стають головним ресурсом нової економіки, оскільки вони (на відміну від індустріальних ресурсів) багатократно використовуються в різних ситуаціях, легко поширюються і стають суспільним благом.

У новітню добу основні віхи формування суспільства знань пов'язані з глобалізацією, за якою в економічній діяльності економічно розвинутих країн домінує вирішення питань технологій і комунікацій, освіти й науки. Ініційоване Європейською комісією прийняття Лісабонської стратегії розвитку європейських країн (березень 2000 р.) передбачає досягнення європейськими країнами нової стратегічної мети – стати найбільш конкурентноспроможною і динамічною світовою економікою, заснованою на знаннях. У досягненні цієї глобальної мети нові завдання постають перед національними системами освіти, реалізація яких пов'язується, зокрема, зі створенням в Європі системи навчання для різних категорій населення – молоді, безробітних представників старших вікових груп, працюючого населення тощо. Отже, досягнення зазначеної мети, по суті, означає реалізацію концепції неперервного навчання, або навчання впродовж всього життя. В нових умовах неперервна освіта дає змогу суспільству і його членам у загальному напряму розвитку цивілізації підтримувати свою конкурентоспроможність впродовж усього життя, зміцнювати національну безпеку і державу [1].

З появою концепції неперервного навчання змінюються суспільні уявлення: відмова від трактування освіти лише як початковий етап життя людини та перехід до її нового розуміння – освіта має чергуватись періодами трудової активності упродовж всього людського життя. Цей підхід, який був започаткований в доктрині людського капіталу (Шульц Т, Блауг М., Беккер Г. інш.), отримує подальший розвиток в теоріях постіндустріалізму (Белл Д., Друкер П., Іноземцев В., Кастельс М., Нонака І., Портер М., Тоффлер Е. та інш.). Про неперервність освіти, про те, що бурхливий розвиток освітньої активності повинен стати самостійною життєвою метою людини, говорилось і

в доповіді Римського клубу "Навчання безмежне", зокрема в доповіді Е.Форе "Вчитися, щоб бути" [2].

Принципи неперервної освіти або навчання впродовж всього життя знаходять відображення в державних документах і законах практично усіх країн. Для нашої країни це – стратегія економічного та соціального розвитку України (2004–2015 роки), регіональні стратегії розвитку на період до 2015 року, щорічні Послання Президента України, Програми діяльності кабінету Міністрів України з часу проголошення державної незалежності, Національна доктрина розвитку освіти, низка Законів про освіту, накази Міністерства освіти і науки України тощо. Тому державна політика щодо неперервної освіти має здійснюватися з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти впродовж життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін. Разом з тим, у цій сфері є ще багато не до кінця досліджених питань, зокрема, вони стосуються вияснення особливостей розвитку неперервної освіти на регіональному рівні з врахуванням перспектив розвитку регіону.

Мета статті – окреслити шляхи становлення неперервної освіти в країні; показати, як реалізується ключовий принцип неперервної освіти Меморандуму про неперервну освіту Європейської Комісії "нові базові знання і базові навики для всіх" в областях Західного регіону України.

Освіта в сучасному світі все більше перетворюється не в кінцевий продукт одного з етапів життя людини, а в постійний і динамічний процес. Раніше освіта обмежувалася достатньо коротким та чітко визначеним відрізком трудового життя, по закінченню якого, як правило, з отриманням кваліфікації, людина виходила із системи освіти і майже ніколи не поверталася. Швидке старіння знань за умов сьогоднішнього стрімкого часу зумовлює необхідність їх постійного оновлення та періодичного звертання до навчання.

У США встановлена спеціальна одиниця старіння знань спеціаліста – «період напіврозпаду компетенції», що означає період часу, протягом якого компетентність спеціаліста з моменту закінчення ним навчального закладу знижується на 50%. У 1990 р. цей період в США складав 4–5 років. Урахування в практиці управління існування такої залежності потребує створення умов, що нададуть можливість постійно оновлювати свої знання в міру збагачення загальнолюдських знань [3].

Вияснення суті неперервної освіти пов'язується з вживанням багатьох понять. Так, неперервна освіта – це *освіта* протягом усього життя, від дитячого садочка через *навчання у школі* та вузі до постійних курсів для спеціалістів і самостійної роботи у поважному віці над книжкою. Іноді в літературі вживається ще поняття «освіта протягом усього життя» (lifelong education), «продовжена освіта» (continuing education). Деякі автори достатньою вважають «рекурентну (що повторюється час від часу) освіту» (recurrent education). Коли, говорячи про *освіту* дорослих, хочуть підкреслити її відносну незалежність від структур формальної освіти, кажуть про «освіту поза школою» (out-of-school education) та "неформальну освіту" (non-formal education). Узагальнюючи ці підходи, можна стверджувати, що неперервна освіта – це процес, що складається з етапів *базової* і подальшої *освіти,* передбачає послідовне чергування навчальної *діяльності* в системі спеціально створених освітніх закладів з професійною *діяльністю*.

- створення умов для формування і розвитку у студентів особистих творчих якостей та об'єктивної самооцінки; здібності до самостійних суджень і висновків; професійно значущих якостей науково-педагогічних працівників; швидкої адаптації до умов праці, що змінюються; досвіду практичного застосування набутих знань і умінь під час роботи у науковому колективі, студентській аудиторії; стійкій потребі участі в корисній для особи, суспільства і держави діяльності.

Таким чином, одним із критеріїв, що характеризують готовність фахівця до професійної діяльності, є вміння самостійно і творчо працювати. Навчальні заклади повинні забезпечити формування навичок самостійності в студентів-магістрантів шляхом ефективного управління самостійною роботою. Відповідний комплекс різноманітних ресурсів ВНЗ дозволить оптимізувати навчальну діяльність, сприяє вдосконаленню змісту освіти, технологій навчання і методів оцінки якості освіти у відповідності з вимогами сучасного суспільства, розробці адекватного змісту освіти і відповідних технологій навчання, що і спробуємо висвітлити в наступних дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
2. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти // Вища освіта України. – 2006. –№ 1. – С. 54–59.
3. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – № 9. – 2006. С. 55–60.
4. Коротаева Е.К. Качество подготовки будущего педагога // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 61–66.
5. Митяева А.М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 69–75.
6. Організація самостійної роботи студентів / За заг. ред.В.М. Король, В.М. Мусієнко, Н.Т. Токової. – Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2003. – 216 с.
7. Пидкасистый П.И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 47–52.
8. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2002. – 224 с.
9. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. – Т. 2. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т. 2. – 440 с.

In the article the considered basic approaches in relation to high-quality preparation of master's degrees in modern terms, the complex of the varied resources of higher school is described for realization of certain problems. Professional preparation in the article is examined as process.

методичних комплексів, розробка авторських навчальних посібників, методичних рекомендацій, впровадження інноваційних технологій, оснащення кожного предмету пакетом завдань для самостійної роботи (підготовка бази для дистанційного навчання) та нових сучасних засобів і методів пізнання, пов'язаних із сучасними технічними можливостями.

Особливе місце посідають ресурси контролю, що призначені для оцінки якості освітніх послуг, що надаються ВНЗ та споживаються студентами. Контроль за якістю надання освітніх послуг передбачає: організаційну культуру кожного викладача (вчасно розпочате і закінчене заняття, рівень підготовки до проведеного заняття); аналіз змістовного викладу матеріалу; створення „банку даних" та накопичення аналітичного матеріалу згідно якості навчального процесу.

Відповідно, контроль за якістю споживання освітніх послуг повинен включати:

- розробку єдиних педагогічних вимог до студентів;
- облік відвідування навчальних занять студентами;
- облік подання самостійних, творчих, науково-дослідних робіт, звітів з педагогічної практики тощо в строго відведений час;
- відповідність представлених робіт державному освітньому стандарту;
- здіснення проміжного та рубіжного контролю;
- збір даних та оцінка отриманих результатів [4].

Двонаправленість контролюючих заходів обумовлена суб'єкт-суб'єктним підходом щодо організації сучасного процесу навчання. Швидко розвиваюче суспільство висуває перед ВНЗ завдання: підготовка фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності, до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, які володіють технологіями в межах свого фаху, вмінням використовувати свої знання при вирішенні професійних завдань. Саме такі якості формуються під час навчального процесу, де і у викладача, і в студента виробляються навички спільних дій, виховується усвідомлене ставлення до організації та результату освітньої діяльності.

Варто зазначити, що зацікавленість, самостійність, активність студентів значною мірою, залежить від характеру й організованості їхньої діяльності, від форм та методів контролю, а іноді і взаємоконтролю, від їх ставлення до власних результатів. І чим краще сконструйована і систематизована сукупність знань, що потрібно засвоїти, тим більше слухачам зрозумілі цілі вивчення, тим краще і міцніше ці знання засвоюються, під час яких виробляються певні вміння.

Отже, можна виділити ряд основних завдань підготовки магістрів, рішення яких безпосередньо пов'язане з розвитком їх індивідуальних стилів навчальної (професійної) діяльності [5]:

- безперервність та спадкоємність підготовки до самостійної наукової чи педагогічної діяльності;
- підвищення результативності науково-дослідних робіт студентів, проходження педагогічної практики та участь у відповідних освітніх заходах;
- підтримка науково-творчої самодіяльності студентів-магістрантів, їх залучення в систематичну роботу дослідницьких колективів;
- забезпечення опануванням теорії і практики науково-педагогічної діяльності на основі інформації про реальну ситуацію в галузях, що вивчаються;

Відповідно до ідеї неперервної освіти розподіл освітніх ресурсів визнається більш доцільним упродовж всього життя людини, аніж їх концентрація в період юнацьких років. Стає необов'язковою жорстка послідовність «освіта – робота – відпочинок – пенсія», з'являється можливість змінити цей порядок відповідно до суспільних вимог та власних бажань і потреб.

Концепція безперервної освіти передбачає, що всі окремі елементи освіти – дошкільної, середньої, вищої та післядипломної мають бути взаємно ув'язаними та скоординованими так, щоб кожний з них був продовженням попереднього ступеня і підготовкою до наступного. В такій системі вибір рівня освіти не пов'язаний безпосередньо з віком, переміщення в середині системи ґрунтуються не тільки на вимогах певного мінімуму знань, а визначаються ставленням людини до навчання, її загальним розвитком та інтелектом.

У системі безперервної освіти розширюються можливості кращої організації навчання. Поряд з традиційними навчальними закладами з'являються й нові: школи бізнесу, навчальні центри підготовки та підвищення кваліфікації тощо. В багатьох розвинених країнах, таких як США, Франція, Швеція, посилюється тенденція до введення більш відкритого доступу у вищі навчальні заклади і залучення до освіти таким чином широких мас населення. В основі такої тенденції лежить філософія егалітаризму – всі індивіди, бідні чи заможні, повинні мати реальну, а не лише декларовану можливість вчитися у вищій школі. Французький уряд запропонував приймати до закладів вищої освіти всіх випускників середніх шкіл, бажаючих вчитися, а відбіркові екзамени проводити після 2 років навчання. В Сполучених Штатах Америки до багатьох дворічних общинних коледжів здійснюється відкритий прийом. Необхідність впровадження системи безперервної освіти проходить червонною ниткою через основні стратегічні документи України.

Зміни в освіті України відбуваються в умовах Болонського процесу. У зв'язку з цим більш детально зупинимось на ініціативі створення загальноєвропейської системи неперервної освіти, з якою у 2000 р. виступила Європейська Комісія. Запропонований проект «Меморандуму про неперервну освіту» містить положення, які розкривають європейську політику на найближчі десять років. Цей документ має на меті вироблення всебічної стратегії неперервної освіти на рівні особистості та інституціональному рівні в усіх сферах суспільного і приватного життя [4]. Відзначається, що існує дві основні причини, за якими неперервна освіта має таке величезне значення в країнах ЄС: 1) Європа стала заснованим на знаннях суспільством (knowledge-based society), в якому інформація, знання, мотивація до їх постійного оновлення і відповідні навики стають вирішальним фактором європейського розвитку, конкурентоздатності й ефективності ринку праці; 2) європейське середовище передбачає, що повноцінний розвиток особистості є неможливим без активної участі в суспільних процесах і адаптації до культурної, етнічної й мовної багатоманітності, що досягається завдяки освіті в її найширшому розумінні.

Меморандум базується на шести ключових принципах неперервної освіти, мета та короткий зміст яких розкрито в табл.1.

Таблиця 1

Ключові принципи неперервної освіти, які розкриває Меморандум неперервної освіти Європейської Комісії (2000 р.) [5]

№ п/п	Назва	Мета	Короткий зміст
1.	Нові базові знання і базові навички для всіх	Гарантувати всезагальний неперервний доступ до освіти для отримання і оновлення навичок, необхідних для включення в інформаційне суспільство	Необхідні набуття та оновлення нових базових знань, навичок, вмінь – комп'ютерної грамотності, володіння іноземними мовами, технологічної культури, підприємництва і соціальні навики (впевненість в собі, відповідальність за свою долю, вміння ризикувати). Крім того, надзвичайно важливими стає вміння вчитися, вміння адаптуватися до змін і вміння орієнтуватися в потоці інформації.
2.	Збільшення інвестицій в людські ресурси	Суттєво збільшити інвестиції в людські ресурси, щоб підняти пріоритет найважливішої цінності Європи – людей	Оскільки в кожній країні власне законодавство, тому важко виробити єдине рішення щодо того, що є інвестицією. На індивідуальному рівні з допомогою спеціальних банківських рахунків на навчання, які фінансуються приватними заощадженнями і державними фондами, можна створити умови і підвищити мотивацію до навчання. Наприклад, спеціальні навчальні відпустки чи субсидії, які надаються фірмами для своїх працівників, особливо для тих, кому більше ніж 35 років, і для низькооплачуваних категорій. Заохочується спільне фінансування навчальних програм і вироблення гнучких схем, які дозволяють кожному працівнику приймати участь у неперервній освіті.
3.	Інноваційні методики викладання й навчання	Розробити нові методи навчання для системи неперервної освіти	Інноваційні методики викладання і навчання передбачають, що учні, студенти перестають пасивно сприймати інформацію, а вчителі стають все більше консультантами, наставниками і посередниками. В методах навчання домінує пріоритет особистісної мотивації, критичного мислення і вміння вчитися. Потребують дослідження питання як виробити сталу мотивацію до навчання, якими мають бути методики навчання осіб похилого віку, інвалідів, якою є ефективність функціонування груп зрілого віку для розвитку пізнавальних, практичних і соціальних навичок.
.4.	Нова система оцінки отриманого знання	Суттєво змінити підходи до розуміння навчальної діяльності та її результатів, особливо в сфері неформальної й інформаційної освіти	В інтегрованій Європі з єдиним ринком праці, свободою переміщень та свободою вибору навчального закладу все більшу роль у працевлаштуванні відіграють дипломи, атестати і сертифікати. Якщо система визнання дипломів про вищу освіту вже діє в європейських країнах, то сфера неформальної освіти потребує вдосконалення. Необхідно розробити систему «Акредитації попереднього і неформального навчання» (Accreditation of Prior and Experential Learning – APEL), яка б відображала всі знання, вміння і навички, весь досвід людини і мала б всезагальне визнання в Європі. До розроблення такої системи мають бути залучені професійні педагоги, методисти, представники органів влади і працедавців, соціальні партнери і громадські організації.
5.	Розвиток наставництва й консультування	Протягом життя забезпечити кожному вільний доступ до інформації про освітні можливості в Європі та необхідні консультації й рекомендації.	Передбачається створення постійної консультаційної служби, яка б могла кожному бажаючому дати рекомендації щодо освітнього, професійного й особистісного розвитку. Створення такої служби має бути на зразок «брокерської контори», де інтереси клієнта ставляться понад усе, а завдання брокера через використання інформаційних технологій та Інтернет полягає в оптимальному підборі інформації для вироблення найкращого плану дій. Такі консультаційні пункти мають бути недалеко від місця проживання і доступні для кожної людини. Держава несе відповідальність за надання рівноправного доступу до таких послуг.
6.	Наближення освіти до місця проживання	Наблизити освітні можливості до місця проживання з допомогою мережі навчальних й консультаційних пунктів, а також використовуючи інформаційні технології	Головна відповідальність за розвиток системи неперервної освіти покладається на місцеві органи влади. Принцип наближення освіти до місця проживання передбачає створення просвітницьких центрів у безпосередній близькості від місця проживання: школах, ВНЗ, бібліотеках, клубах, парках, релігійних центрах, центрах відпочинку, на робочому місці. Широкі можливості має дистанційне навчання. За його допомогою люди можуть мати постійний цілодобовий доступ до освіти. Міста як центри надання різноманітних освітніх послуг й інноваційних методик для будь-якого віку мають стати тим джерелом ресурсів та ідей, який забезпечить функціонування системи загальнодоступної неперервної освіти. Вже сьогодні в європейських країнах за допомогою міжнародних проектів, програм співробітництва і побратимських зв'язків ця система набуває транснаціонального характеру.

Для забезпечення якісної підготовки магістрів у вищому навчальному закладі слід застосовувати комплекс різноманітних ресурсів: організаційні (можливості освітнього середовища); змістовні; спеціальні (дидактичні та методичні матеріали); ресурси кадрового забезпечення (професорсько-викладацький склад); контролю (аналіз відповідності освітніх послуг кваліфікаційним вимогам, що висуваються перед магістром).

До організаційних ресурсів відносяться зовнішні параметри навчального процесу: відповідна матеріально-технічна база (кількість навчальної площі, що припадає на одного студента, оснащення аудиторій меблями та необхідним дидактичним обладнанням, кількість комп'ютерних класів, відповідність навчально-лабораторної, комп'ютерної і технологічної бази ВНЗ сучасним вимогам, нормам щодо освіти тощо); організація навчального процесу (графік навчального процесу, розклад занять, організація та проведення усіх видів практики).

Зміст навчання, або змістовний ресурс, повинен відповідати державному освітньому стандарту, що враховує сподівання як суспільства, так і конкретного індивіда.

Під змістом освіти будемо розуміти спеціально підібрану та запропоновану суспільством (державою) систему елементів об'єктивного досвіду людства, засвоєння якої необхідне для успішної діяльності індивіда в обраній ним сфері суспільно корисної діяльності [8, 40].

Одним з найважливіших ресурсів забезпечення якості навчального процесу у ВНЗ є кадри. Якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу передбачає переоцінку соціальної ролі вчителя: нині вчитель і викладач – не тільки абсолютний носій знань. Він має виконувати місію духовного поводиря студента, має стати для нього водночас джерелом авторитетної інформації, майстром навчання способам оволодіння різнопредметною діяльністю, бути організатором пізнавального діалогу того, хто навчається, з навколишнім світом, людьми, самим собою, особистим психологом і психотерапевтом, соціальним працівником і наставником [2].

Відповідно, на початку XXI ст. проблема змісту професійно-особистих компетенцій викладача набула властивостей, що раніше не були їй притаманні. По-перше, це пов'язано зі зміною соціально-професіональної ролі викладача, завдання якого нині не обмежується передачею певної суми знань. По-друге, власних знань, професійних умінь і компетенцій педагога не може бути достатньо на весь період його викладацької діяльності. Таким чином, лозунг сучасного суспільства „Learn–relearn–delearn!" сприймається викладачем як виклик до особистісного зростання, неперервної освіти, постійного підвищення професійної кваліфікації. По-третє, повністю змінюється зміст так званих ключових компетенцій, що забезпечують не тільки виживання індивіда в нових соціально-економічних умовах, але й успіх його професійної діяльності, її відповідність світовим стандартам та конкурентноспроможність педагога [3]. Тобто, мету менеджменту якості кадрового ресурсу можна сформулювати так: постійно підвищувати професійний рівень професорсько-викладацького складу.

Якість навчально-методичної бази передбачає: ресурсне забезпечення закладів освіти на належному рівні, залучення до навчального процесу не тільки таких якісних, традиційних компонентів, як підручники, а й наявність навчально-

- пізнавальна, призначення якої полягає в опануванні новою сумою знань, розширенні меж світогляду;

- коригуюча, що передбачає осмислення новітніх технологій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямків розвитку науки тощо;

- стимулююча, сутність якої полягає у такій організації самостійної роботи, за якої студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності;

- виховна, що спрямована на формування таких якостей як воля, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість;

- розвиваюча, що спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості.

А. Білошицька та І. Бережна виділяють такі основні функції студента як суб'єкта діяльності [1]: самопізнання (рефлексивна мисленева діяльність, усвідомлення себе самостійною особистістю, що сама собою керує); самореалізація (виявлення, розкриття та опредмечування власних сил); самоствердження (усвідомлення і ставлення до себе через подання власного „Я" іншим людям, для яких воно виступає в якості об'єкта); самооцінка (зіставлення потенціалу, стратегії, процесу, результату власної навчально-професіональної діяльності з іншими); саморегуляція (управління власним розвитком); самодетермінація („формування змістовної системи уявлень про себе" за М. Гінзбургом); самоактуалізація („повне використання власних здібностей і можливостей" за А. Маслоу).

Отже, сучасний фахівець – це, здебільшого, продукт самого себе. Але різностороння самостійність особливо ефективна в тому випадку, коли вона ґрунтується на високій культурі особистості, що забезпечує внутрішню орієнтацію в нових умовах навчання та можливостях, що з'являються.

Ступінь магістра і диплом державного зразка видається особам, які повністю виконали план підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем „магістр", захистили магістерську роботу у таких ВНЗ, що мають відповідну ліцензію та пройшли акредитацію. Отримана освіта свідчить про те, що фахівців можуть застосовувати свої знання як у науково-дослідній, так і в науково-педагогічній діяльності, оскільки набуті вміння і навички необхідні як молодому науковцю, так і викладачу.

Випускник магістратури повинен бути справжнім професіоналом своєї справи, що має фундаментальну наукову підготовку, володіє методологією наукової і педагогічної творчості, сучасними інформаційними технологіями, готовий до наукової та педагогічної діяльності.

Вища школа висуває ряд основних завдань для підготовки магістрів: розвиток знань і наукового мислення у студентів, засвоєння та закріплення ними навичок проведення наукової і педагогічної роботи, підготовка науково-дослідних та науково-педагогічних кадрів для ВНЗ, інших галузей професійної діяльності, або до вступу в аспірантуру.

Відповідно до Закону України «Про освіту» параметрами якості вищої освіти є: професійна компетентність випускника; ціннісна орієнтація та соціальна спрямованість; здатність задовольняти особисті духовні й матеріальні потреби і потреби суспільства. Щодо якості освітньої діяльності, то закон визначає її як здатність системи вищої освіти задовольняти встановлені і передбачені потреби особи та суспільства.

Покажемо, якими можливостями володіє національна система освіта для того, щоб перший із зазначених ключових принципів Меморандуму був включений в український ґрунт. За ідеологією європейського Меморандуму реалізація першого принципу «нові базові знання і базові навики для всіх» стосується всіх вікових категорій населення та всіх ланок національної системи освіти. Очевидно, при цьому потрібно враховувати гостроту впливу таких внутрішніх соціально-економічних факторів як бідність, рівень зайнятості та стан ринку праці, демографічна ситуація, наявна мережа вищих навчальних закладів, активізація трудової міграції за кордон тощо [6].

На нашу думку, важливі елементи неперервної освіти закладаються на етапі сімейного та дошкільного виховання. Державна політика по відношенню до цієї обов'язкової первинної складової частини системи освіти спрямовується на надання всебічної допомоги сім'ї у розвитку, вихованні та навчанні дитини з тим, щоб закласти основи виховання моральності, духовності, патріотизму, свідомого ставлення до себе, соціуму, довкілля. За даними офіційної статистики рівень охоплення дітей дошкільною освітою у 2005 р. як в цілому по Україні, так і в окремих регіонах, досягнув рівня 1990 р. (табл. 2). Причому доступ дітей до дошкільних закладів у містах у декілька разів перевищує можливості дошкільного виховання у сільській місцевості. В західних областях показник охоплення дітей дошкільними закладами в усі роки не перевищував середній по Україні рівень показника.

Таблиця 2

Охоплення дітей дошкільними закладами за регіонами України у 1990–2005 р.р. [7]

	1990	1995	2000	2002	2003	2004	2005
Україна	57	44	40	48	49	50	51
Волинська	44	34	24	31	34	36	38
Закарпатська	43	29	25	32	34	35	37
Ів.-Франківська	31	22	20	23	25	27	28
Львівська	35	23	23	28	30	32	33
Рівненська	40	29	23	27	28	30	32
Тернопільська	43	31	29	34	38	40	40
Чернівецька	43	27	26	36	37	40	45

Існуючі причини цих тенденцій мають передусім економічне підґрунтя, пов'язані з наслідками економічної кризи та зниження рівня життя населення. Також вагомим залишається влив демографічного чинника. Проте сьогодні через нерозуміння суб'єктами регіонального управління потреб соціальної сфери й далі діти 5–6 років не є в повній мірі включені у процес здобуття певного рівня підготовки, що є обов'язковим базовим компонентом дошкільної освіти. Оскільки підготовка у дитячому садочку націлює на послідовне усвідомлення того, що створення певних матеріальних і духовних благ можливе лише на основі оволодіння і примноження знань, тому дошкільні заклади є важливим первинним елементом неперервної освіти для дітей віком 1–6 років. Таким чином, окреслений стан в сфері дошкільного виховання не відповідає проголошеному державою курсу на створення системи неперервної освіти, де дошкільна освіта є обов'язковою ланкою,

зменшує можливості дітей в отриманні дошкільного рівня освіти та ставить їх у нерівні стартові умови в системі загальноосвітньої підготовки. Для того, щоб були досягнуті критерії, за якими рівень охоплення дітей послугами дошкільних установ до 2015 року має сягнути 60–65% [8], необхідно активізувати залучення коштів місцевих бюджетів та загальнодержавного бюджету на відновлення та розвиток дошкільних установ.

У формуванні «нових базових знань і базових навиків для всіх» сприяють й інші ланки системи освіти, які реалізують принцип наступності навчання. Початкову освіту діти здобувають в загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня, які можуть існувати самостійно або входити складовою частиною до загальноосвітніх навчальних закладів I–II, I–III ступенів. З метою забезпечення наступності та неперервності дошкільної та початкової освіти в Україні з другої половини 90-х років функціонують навчально-виховні комплекси «Школа – дитячий садок», «Початкова школа – дитячий садок». З 1 вересня 2001р. в Україні розпочався перехід до 12-річної середньої загальної освіти, що будується за триступеневим принципом: початкова, неповна та повна загальна середня освіта. Відповідно, загальноосвітні навчальні заклади поділяються на: заклади I ступеню (початкова школа; чотири роки навчання); II ступеню (основна школа; п'ять років навчання); III ступеню (старша школа; три роки навчання). Старша школа має функціонувати переважно як професійна, у якій незалежно від профілю реалізується в повному обсязі загальноосвітня підготовка.

У контексті забезпечення принципу неперервності освіти середня школа стає, по суті, своєрідною платформою для переходу від методики запам'ятовуючого типу навчання до інноваційного. Так, успішне впровадження інноваційного типу навчання в середній школі в значній мірі визначається тими фундаментальними параметрами якісної освіти, які вдалося зберегти до цього часу. Зниження рівня фінансування, кадрового, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення тощо свідчить про наявність тенденції до погіршення якості освіти. Цю негативну ситуацію поглиблює відсутність на загальнодержавному рівні прозорої та об'єктивної системи критеріїв оцінки якості освіти, що перешкоджає відповідній корекції процесів розвитку освітньої галузі.

Для підвищення якості освіти та практичній реалізації засад неперервної освіти на рівні середньої школи, що має сприяти підвищенню рівня працевлаштування майбутніх випускників ВНЗ (нинішніх учнів), доцільно на якісно новому рівні відновити інститут профорієнтації молоді. При виборі професії молода людина враховує багато факторів таких як думку батьків, друзів, власні фінансові можливості, фінансові можливості сім'ї тощо. Але саме психологічні особливості людини, її інтереси, нахили визначають, в яких сферах діяльності вона зможе самореалізуватися. Живий контакт з психологами-консультантами дозволяє визначати орієнтири підходящих сфер трудової діяльності, тим самим полегшує життєвий вибір молодої людині при переході із середньої ланки освіти у вищу чи професійно-технічну, а після закінчення навчального закладу дозволить легко адаптуватись до нового місця праці. Таким чином, завдяки профорієнтації найоптимальнішим чином стикується, пов'язується ланка середньої освіти із ринком освітніх послуг і ринком праці.

Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлена процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації в цьому світі.

Проблема підготовки фахівців у системі вищої освіти традиційно займала і займає одне з провідних місць у науково-педагогічній літературі. Специфічні особливості та закономірності навчального процесу у вищому навчальному закладі було висвітлено у працях А. Алексюка, С. Архангельского, Й. Галузинського, М. Євтуха, С. Золотухіної, Л. Семушкіної та ін.

Оскільки однією з найважливіших умов забезпечення ефективності будь-якого процесу є досить чітке уявлення про кінцевий результат, цілісність сприйняття всього циклу, усвідомлення значущості кожного етапу діяльності і т. ін., то вважаємо за необхідне розглянути процес підготовки магістрів з даної позиції, що і є метою даного дослідження.

На нашу думку, професійну підготовку можна розглядати як процес, що забезпечує набуття базових знань, вмінь, навичок і практичного досвіду. Він характеризується як „сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також як процес отримання відповідних знань" [9, 390].

У основі навчання майбутнього фахівця лежить принцип самосвіти, реалізація якого в цілому залежить від організації слухачами своєї самостійної пізнавальної діяльності, тобто учіння. Відповідно, студент повинен уміти: самостійно здобувати знання з різноманітних джерел; працювати з різними видами інформації; відбирати і конструювати необхідні способи пізнавальної діяльності, що відповідають цілям та завданням учіння; застосовувати отримані знання на практиці; взаємодіяти з викладачем.

Навчання у ВНЗ орієнтоване на вирішення наступних дидактичних завдань: пошук знань, їх осмислення і закріплення; формування і розвиток практичних навичок, а також інтелектуальних, організаційних і гностичних умінь; подальше узагальнення і систематизація знань студента-магістранта від нижчого до вищого ступеня його становлення як професіонала. Тому самостійна робота визначається як засіб організації, педагогічного керівництва, управління навчально-пізнавальною діяльністю (навчанням) студента, яку він здійснює в системі як аудиторних, так і позааудиторних занять [7]. На нашу думку, управління можна розглядати як вплив, взаємовплив, спільну діяльність суб'єктів (студентів і викладачів), що забезпечує цілеспрямованість, організованість, узгодженість зусиль і дій, а також розподіл відповідальності за результати особистісно-професійного розвитку тих, хто навчається, між усіма учасниками процесу навчання.

Тобто, без самостійної роботи студентів вища школа не зможе забезпечити повноцінної підготовки майбутніх фахівців високого рівня. Самостійна робота є одним із обов'язкових видів навчально-пізнавальної діяльності студентів, що виконує різні функції, серед яких важливе значення мають такі [6, 12]:

- навчальна, яка полягає в опрацюванні першоджерел, що сприяє більш глибокому осмисленню вже засвоєної суми знань;

9. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
10. Проблемы высшей школы за рубежом: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГЗПИ, 1990. – 64 с.
11. Рощупкина Л.Е. Методы работы с литературой / Творчество, творческие способности и творческие методы в педагогической деятельности. – Сумы, 1990. – С. 53-61.
12. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – Київ: Видавництво "Віпол", 2000. – С. 249-273.

A structure and maintenance of continuous education is considered, its leading link – self-education, and also the pedagogical terms of successful independent work of specialist are exposed.

УДК 378.22: 371.134

Максименко Т.М.
Сумський державний педагогічний університет

ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

У статті розглянуті основні підходи щодо якісної підготовки магістрів у сучасних умовах, охарактеризовано комплекс різноманітних ресурсів ВНЗ для здійснення визначеної проблем. Професійна підготовка у статті розглядається як процес, що забезпечує набуття базових знань, вмінь, навичок і практичного досвіду.

Підготовка фахівця до майбутньої професійної діяльності була й залишається однією з актуальних проблем суспільства, що вимагає реформування організації навчального процесу. Для України, що задекларувала входження до Єдиної Європейської зони вищої освіти, особливо важливим є питання вдосконалення самостійної роботи студентів. Болонська декларація передбачає зменшення частки аудиторного часу за рахунок збільшення самостійної роботи. Остання, в свою чергу, слугує базою при здобутті обраної професії. Адже тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду і діяльності, стають насправді міцними, що дозволяє застосувати їх на практиці. Саме тому вища школа поступово і неухильно переходить від „передачі" студентам інформації у готовому вигляді до управління їх самостійною навчально-пізнавальною діяльністю, до формування у них досвіду творчості. Нова тенденція вищої освіти припускає облік психологічної, теоретично і практичної готовності студентів до навчання у ВНЗ; відповідний відбір навчального матеріалу, планування його обсягу з урахуванням складності і трудомісткості; використання сучасних технологій навчання, контроль і оцінка знань, умінь і навичок, що отримали студенти; рівень сформованості досвіду самостійної діяльності на різних етапах становлення їх як фахівців.

Зараз в Україні переважають профорієнтаційні послуги (профінформаційні, профконсультації, профвідбір), які надаються державною службою зайнятості. Її клієнтами стають: незайняте населення, безробітні особи, учні загальноосвітніх шкіл. Остання вікова категорія складає п'яту частину кількості осіб, охоплених профорієнтаційними послугами. З розвитком неперервної освіти, дистанційних форм навчання потребу у профорієнтаційних послугах матимуть різні вікові групи населення. Для задоволення їх потреб у профорієнтації варто запозичити зарубіжний досвід щодо застосування для цих цілей комп'ютерних методик, проведення телепрофорієнтації (дистанційне профорієнтаційне тестування, яке здійснюють офіційні регіональні представництва) [9]. Додамо, що реалізації засад неперервної освіти у цій віковій категорії сприятиме вирішення основних проблемних питань в освітній сфері, а саме: забезпечення достатніх (відповідно до законодавства) обсягів фінансування, в першу чергу, на оновлення матеріально-технічної бази навчальних закладів, оснащення їх сучасними технічними і технологічними засобами; створення належних умов для утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; наближення якості навчання до європейських та світових стандартів.

Відповідно до концепції "освіти впродовж всього життя" державна освітня політика має на меті досягнення максимального доступу всіх вікових груп до отримання вищої освіти. Якщо наближатися до показника отримання вищої освіти молоддю (18–22 роки) на рівні європейських країн – 67% у 2005 р. [10], то регіональна освітня політика має сприяти вирівнянню та збільшенню показника кількості студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації на 10 тис. населення. Сьогодні ця ланка неперервної освіти надає освітні послуги 83,9% студентам віком 14–24 роки (на 1.01.2006 р.) [11]. Разом з тим за останні 5 років на фоні зростання кількості споживачів освітніх послуг вищої освіти спостерігається суттєві міжрегіональні відмінності у доступі до навчання (рис.1).

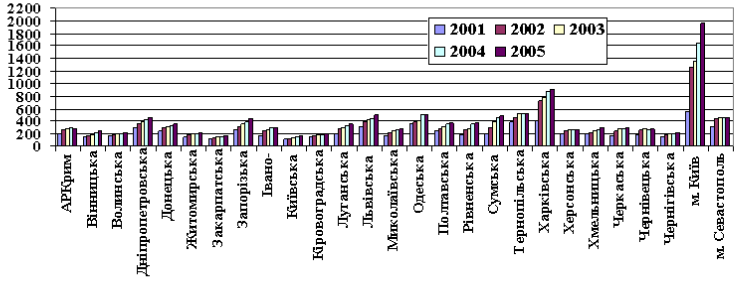


Рис.1. Доступ до навчання за регіонами України, 2001–2005.р.р., кількість студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації на 10 тис. осіб населення

Першість має мережа та контингент ВНЗ, які розміщені в м. Києві – 1951,9 студентів на 10 тис. населення. На другому місці – Харківська обл. – 907,1 студ. В окрему групу регіонів – переслідувачів включені ВНЗ: Тернопільської обл. (516,1), Одеської обл. (497,5), Львівської обл. (495,9), Сумської обл. (482,1), м.

Севастополя (461,7), Дніпропетровської обл. (453,4), Запорізької обл. (448,1 студ. на 10 тис. нас.).

Очевидно, в контексті неперервної освіти освітня політика держави у цій сфері відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту», інших Указів та розпоряджень Президента та Міністерства освіти і науки України має забезпечувати високу якість навчання, зростання ролі науково-педагогічних працівників, впровадження інноваційних методик навчання, розвиток інформаційно-комп'ютерного забезпечення та дистанційного навчання тощо. Лише всіляко підтримавши молодь, яка здобуває першу вищу освіту, інші вікові групи, які послідовно чергують навчальну діяльність з професійною, можна сподіватись на утвердження сучасних ознак суспільного прогресу і гідне майбутнє країни в контексті здійснення євроінтеграційної стратегії нашої держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Політика і практика реалізації безперервної освіти в Україні // Нові технології навчання (спец. випуск). – К., 2003. – С.13-16.
2. E.Faurei in Uczyż sie, aby byż. PWW, Warszawa 1975; J.W.Botkini in Uczyż sie – bez graniż: Jak zewrzeż luke ludska? PWW, Warszawa 1982.
3. Основи педагогіки. Дистанційний курс навчання. Лазарєв М.О., Сабаєва О.В.. – Сумський державний університет, 2000. – http://dl.sumdu.edu.ua/e-pub/ped/_white/index.html
4. Сайт Европейской ассоциации образования взрослых – (www.eaea.org).
5. Чикуров О. Меморандум непрерывного образования Європейського Союза (изложение) – http://www.znanie.org/jornal/n2_01/mem_nepr_obraz.html
6. Погребняк В. Неперервна освіта в Україні: організаційно-правовий і соціально-економічний аспект. – Вісник Тернопільської академії народного господарства. Випуск № 5-2, 2003 р. – С. 9–11.
7. Статистичний щорічник України за 2005 рік. – Державний комітет статистики, Київ, 2006. – С.453.
8. Стратегія економічного та соціального розвитку України (2004-2015 роки) "Шляхом Європейської інтеграції". – К.; ІВЦ Держкомстату України, 2004. – С. 114 – 115.
9. Семів Л.К., Семів Р.А. Демографічний вимір інноваційного розвитку // Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Політика демографічного розвитку: сучасний стан та її перспективи в Західному регіоні України (Збірник наукових праць). Випуск 5 (55) / НАН України. Інститут регіональних досліджень. Редкол.: відповідальний редактор академік НАН України М.І. Долішній. – Львів, 2005. – С.136.
10. Стратегія економічного та соціального розвитку України (2004-2015 роки) "Шляхом Європейської інтеграції". – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2004. – С. 114–115.
11. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2005/06 навчального року. – Статистичний бюлетень. Державний комітет статистики. Київ, 2006. – 32. с.

The text lays out ways of establishing the life-long education in the country; it also demonstrates how a key principle of the life-long education from the Memorandum on Life-Long Education of the European Commission "new basic knowledge and basic skills for everyone" is implemented in the Western regions of Ukraine.

основних продуктів їхньої професійно-творчої праці – наукових рефератів, доповідей, професійних проектів, творів тощо.

Говорячи про джерела інформації для самоосвіти, варто звернути особливу увагу на сучасні комп'ютерні і телекомунікаційні засоби. Є потреба наголосити, що сучасні електронні засоби і джерела освіти та самоосвіти поки що досить слабо впроваджуються як у базове, так і післядипломне навчання з причин насамперед недостатнього забезпечення освітнього процесу відповідними навчальними програмами і посібниками високої якості, хоча саме комп'ютерним та телекомунікаційним засобам належить майбутнє. І причин тому не мало. Це і спроможність оперативного надання найновішої наукової і технічної інформації, і можливість зручного діалогу з провідними спеціалістами через інформаційні мережі, і знайомство з досконалим досвідом колег. Тому сьогодні стоїть завдання створити дієву спілку кваліфікованих педагогів, психологів, методистів і спеціалістів з комп'ютерної техніки для підготовки навчальних посібників нового покоління і технологій освіти XXI століття.

Одночасно педагогіка слушно вказує на небезпеку безоглядного захоплення новими електронними технологіями, чому треба протиставити гармонійне поєднання традиційних, перевірених часом методів і засобів навчання й виховання з новітніми технологіями, що активно застосовують досягнення електронної науки і техніки. В цих технологіях значне місце мають зайняти методи та прийоми діалогічної взаємодії.

Таким чином, самоосвіта в структурі неперервного освітнього процесу протягом життя займає вирішальне місце, і її якість обумовлює загальний успіх самоствердження і самореалізації фахівця. Тому розглянуті педагогічні умови оптимізації самостійної праці професіонала важливі і для організаторів самоосвітнього процесу, і для тих, хто став на шлях постійного професійного самовдосконалення. Перспективними у подальшому дослідженні проблем самоосвіти залишаються питання інтеграції традиційних і новітніх технологій, розробки науково коректної діагностики професійної компетентності, застосування ресурсів Інтернету для оптимізації процесу неперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04-1.05.
2. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. – М.: Информ-Пресс, 1995. – 220 с.
3. Змеев С.В. Андрагогика: становление и пути развития // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 64-67.
4. Змеев С.В. Технология обучения взрослых // Педагогика. – 1998. – № 8. – С.28-34.
5. Исламшин Р.А., Габдулхаков В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: учеб. пособие для вузов. – М.: МПСИ, 2005. –288 с.
6. Лазарєв М.О., Собаєва О.В. Основи педагогіки. – Суми: Видавництво СДУ, 2000. – 141 с.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск.. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
8. Оржеховська В.М., Хілько Т.В., Кириленко С.В. Посібник з самовиховання. – К.: ІЗМН, 1996. –192 с.

і поглибленого читання. Головна його ознака в тому, що воно спрямоване в глибину тексту, прискорюється там, де глибини мало, і вповільнюється, якщо натикається на підтекст, асоціацію, якийсь новий зв'язок. Таке читання дозволяє відчути себе першопрохідником, який робить нове відкриття книги, вчить творчо мислити, відшукувати нове, пояснювати зміст знахідки (Иванихин В.В. Почему у Ильина читают все. – М.: Просвещение, 1990. – С. 141-150).

Основні правила повільного читання:

- перечитувати після первинного ознайомлення ті фрагменти тексту, що вимагають поглибленого осмислення;

- виявляти деталі статті, розділу, художнього чи публіцистичного твору, що допомагають пройти шлях творчого освоєння істини: від окремого, часткового до загального;

- звертатися до раніше прочитаних сторінок, до статей у словниках, енциклопедіях, щоб з'ясувати потрібні поняття, закони, діалектичні суперечності опрацьовуваного тексту;

- наявність цільової установки перед читанням не тільки на відкриття незвичного, яскравого, значного у книжці, але й у самому собі.

Створити резерв часу дозволяє і вміння правильно вибрати і реалізувати найбільш раціональний в даних умовах вид запису літературного джерела (бібліографія, анотування, реферування, конспектування чи виписування даних і цитат).

Розповсюдженим й ефективним видом освоєння теоретичних здобутків у самоосвіті є написання наукового реферату, де коротко викладаються й узагальнюються ідеї і положення дослідників, здійснюється авторська проекція описаної теорії на сучасність, наводяться власні висновки і рекомендації. Організовуючи педагогічну підтримку студентам і аспірантам у створенні ними наукових рефератів, ми звернули увагу на два вирішальних чинника успіху такої роботи. По-перше, це додержання послідовних етапів роботи: а) визначення актуальності (потрібності, своєчасності, значимості) теми реферату і складання бібліографії; б) вивчення визначених джерел з виявленням і фіксацією основних ідей і способів розв'язання суперечностей наукової проблеми; в) з'ясування цінності викладених положень для автора реферату, для практичної діяльності у даній професії; д) складання плану реферату, виклад його змісту і висновків.

По-друге, це дотримання діагностично-критеріального підходу до процесу виконання, оцінки й удосконалення самостійної роботи. Критерії реферату високого й достатнього рівня передбачають таке: а) точне й повне викладення актуальності теми реферату; б) повне й правильне відображення у плані провідних ідей і положень вивчених джерел; в) наявність достатньої кількості необхідних тез, відповідних їм аргументів, доречного прямого й непрямого цитування до кожного пункту плану; д) обов'язкове посилання на певні сторінки використаних джерел; логічність і несуперечливість викладу матеріалу; ж) наявність самостійних оцінок й узагальнень використаних ідей, доречність і правильність кінцевих висновків у рефераті; з) мовна й стилістична грамотність тексту; к) уміння презентувати реферат і обстоювати власні позиції.

Практика навчальної та експериментальної роботи доводить суттєву необхідність озброєння студентів і фахівців системою наукової діагностики всіх

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

УДК 371.14.34

Баранова А.В.
Сумський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ЯК НАПРЯМОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ

У статті автором ставиться питання про важливість формування у вчителів високого рівня правової культури, аналізується визначення поняття «правова культура», її структура, види та місце в системі загальнолюдської культури, наводяться деякі результати дослідження правової культури вчителів Сумської області, формулюються завдання підвищення правової культури педагогів у межах післядипломної освіти.

Розвиток правової держави та громадянського суспільства в сучасній Україні неможливі без підвищення рівня політичної культури населення, що потребує активізації правової освіти усіх верств населення. Можна впевнено стверджувати, що змістовна та різнопланова правова освіта забезпечить вирішення однієї з найважливіших проблем суспільства – "формування ідеалу правової особистості, яка поважає правовий закон, визнає його верховенство у всіх сферах життя, своїми діями підтримує режим правозаконності в Україні" [4]. Зрозуміло, що риси правової особистості розвиваються та вдосконалюються постійно, без перебільшення, усе життя, але найвідповідальнішим етапом у формуванні таких рис є підлітковий та юнацький вік, коли людина здобуває основну освіту. Тут набувають особливого значення такі основні завдання правової освіти:

· формування моральної позиції, правової й політичної культури молоді;

· профілактика правопорушень серед підлітків і молоді;

· надання інформаційної підтримки юнакам і дівчатами, що потрапили в зону юридичного, соціального або особистісного конфлікту;

· формування в молоді нетерпимості до аморального способу життя й протиправних вчинків.

Зміст та засоби правової освіти учнів досліджуються психологами, педагогами, правознавцями, та усі вони визнають, що для здійснення такої освіти в загальноосвітній школі крім ефективного навчального процесу необхідна сприятлива правова атмосфера, суворе дотримання прав та свобод людини, правомірна поведінка з боку вчителів та адміністрації школи, можливість захисту своїх прав для всіх учасників освітнього процесу. Безумовно, основну роль у правовій освіті підростаючого покоління відіграють вчителі.

Вчителі складають ту особливу професійну групу, яка повинна займатися громадянським вихованням молоді, тобто формуванням громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною [3]. Результатом громадянського виховання є формування громадянської свідомості,

однією з найважливіших складових якої є правовосвідомість. Це сукупність поглядів, ідей, які виражають ставлення людей, соціальних груп, націй до права, законності, правосуддя, їхнє уявлення про те, що є правомірним і неправомірним [1]. Об'єктивним проявом правосвідомості в суспільстві є його правова культура – якісний стан правового життя суспільства.

Культура як загальний спосіб існування людини є соціально нормативною. Культурні норми – це перші історичні норми, які передували релігії, естетиці, моралі. В ході історичного розвитку суспільства найбільш значущі для нього норми стали юридичними, виникло право як один з інститутів культури. Тому правова культура тісно пов'язана з іншими видами культури – моральною, естетичною, релігійною та ін., але, мабуть, є дещо важливішою за інші через значущість для всього суспільства, для виконання загальносоціальних завдань держави. Функціонування правової держави неможливе без високого рівня правової культури суспільства, бо остання є складовою частиною і найважливішою засадою демократії, запорукою верховенства правового закону в суспільстві.

В педагогіці правову культуру учнів розглядають поверхнево, лише зазначають, що вона є результатом правового виховання, а проблемі правової культури вчителів взагалі не приділяється уваги. На відміну від цього правова культура досить широко розглянута в культурологічній та юридичній літературі, де зазначено, що правова культура є важливою складовою культури загальнолюдської.

Термін правова культура використовується у двох розуміннях – широкому (як сукупність правових досягнень суспільства) та більш вузькому (як ступінь та характер правового розвитку особистості чи групи людей). Можна сказати, що перше розуміння є більш теоретичним, філософським та культурологічним, друге ж більш притаманне юридичним, психологічним та педагогічним дослідженням.

В юридичній літературі існує декілька підходів до розгляду правової культури. В якості робочих ми беремо визначення та класифікацію О.Ф. Скакун [6]. Правова культура розподіляється за носіями:

1) правова культура суспільства;

2) правова культура особистості;

3) правова культура професійної групи.

Правова культура суспільства – це різновид загальної культури, який становить систему цінностей, що досягнуті людством у галузі права і стосується правової реальності даного суспільства. Кожне суспільство виробляє свою модель правової культури. Структура правової культури суспільства включає:

1) культуру правосвідомості – високий рівень правосвідомості, що містить оцінку закону з позицій справедливості, прав людини;

2) культуру правової поведінки – правову активність громадян, яка виражається в правомірній поведінці;

3) культуру юридичної практики – ефективну діяльність законодавчих, судових, правозастосовних, правоохоронних органів.

Правова культура як суспільне явище має два аспекти – теоретичний та практичний. В теоретичному аспекті розуміють правосвідомість і правове мислення, тобто правові знання, оцінки, почуття, переживання, погляди, традиції, ідеї, поняття, принципи та ін. В практичному аспекті Бандурка, Скакун виділяють правові відносини: юридичний конфлікт, правовий договір, юридичний факт, правосуб'єктність (правоздатність та дієздатність) фізичних та юридичних осіб

каталозі) розшукується картка, яка точно вказує на місце зберігання книги в бібліотечному фонді. Для попереднього ознайомлення з книгою доцільно прочитати титульний аркуш, анотацію, зміст, передмову. Тільки після цього її можна включати у свій читацький план.

Найбільш складні літературні джерела – посібники, наукові монографії, енциклопедії – потрібно не просто читати, а глибоко вивчати. Досвід показує, що легше вивчати книгу з олівцем у руці, а позначки робити на спеціальних закладках. Якщо книга власна, то можна акуратно виділити важливі місця вертикальними чи горизонтальними рисками. Це суттєво допомагає виділити головне, потрібне для читача і швидко відновити зміст при повторному зверненні.

Зекономити час та енергію дозволяє набуття навичок швидкого читання. На практиці найчастіше використовують два алгоритми – інтегральний та диференціальний.

Інтегральний алгоритм вимагає виділення та запам'ятовування 7 основних блоків (рисунок 1) [11, 55]: найменування джерела; автор; вихідні дані; основний зміст, тема; фактографічні дані; суперечливі положення, критика; новизна, можливість використання у практичній діяльності.

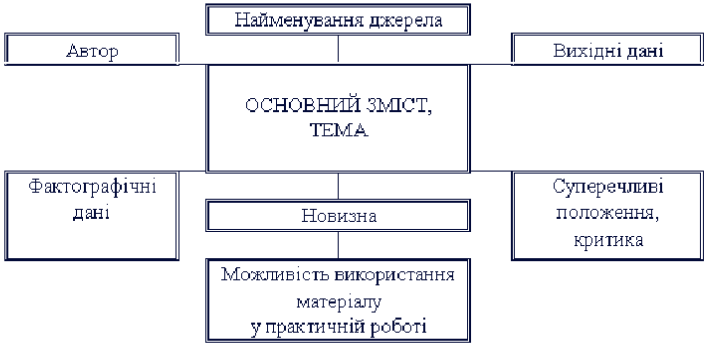


Рисунок 1

Диференціальний алгоритм читання базується на тому, що є велика кількість слів, які не мають змістовного навантаження, а основні слова стають зрозумілими при читанні перших літер. Для цього треба виробляти в собі здатність "додумування" слів та речень, не читаючи їх до останньої літери.

Одним із обов'язкових правил швидкого читання є неприпустимість регресії (повернення до прочитаного), бо це серйозно гальмує якісне засвоєння матеріалу.

Збільшення швидкості читання тексту можуть забезпечити тільки регулярні тренування (не менше однієї години на день без значних перерв).

Важлива особливість швидкого читання і в тому, що воно дозволяє більш прискорено і якісно оволодіти іншими видами читання, які необхідні в навчанні й самоосвіті. До них належить так зване "повільне" читання. Відомий російський учитель Є. Ільїн зробив його основним методом роботи з текстом для себе і своїх учнів. Повільне читання – основа вибіркового, оглядового, багаторазового

1. Підвищити здатність концентрувати увагу на тому, що Ви хочете запам'ятати. В ситуації, коли важливо щось запам'ятати, навчитися зосереджуватися на цьому, варто використовувати "перемикач" пам'яті. Цим "перемикачем" може бути будь-який жест (наприклад, з'єднайте великий і вказівний пальці або підніміть вгору великий палець). Який би знак Ви не обрали, він потрібен для того, щоб нагадати Вам, що зараз необхідно бути особливо пильним, запам'ятовувати все, що можете. Протягом тижня, виконуючи у відповідних умовах обраний Вами жест, думайте: "Зараз я буду уважним. Я буду пильним і буду все усвідомлювати, фіксувати цю інформацію в пам'яті і зможу пригадати її пізніше". Зв'язок жесту і відповідного стану закріпиться.

2. Підвищити здатність створювати в думках чітку картину або запис. Сформувати в собі таку якість допоможе вправа "Вивчення предмета". Покладіть звичайний предмет перед собою. Уважно дивіться приблизно хвилину, визначте якомога більше його суттєвих деталей: форму, будову, колір тощо. Сховайте предмет та спробуйте пригадати те, що бачили, найбільш докладно, з якомога більшою кількістю деталей. Складіть їх список.

3.Поліпшити здатність творчо відображати те, що стало здобутком пам'яті. З цією метою варто коротко, логічно та образно передавати усно реальним чи вигаданим слухачам самостійно засвоєний навчальний матеріал. При цьому слід дати власний опис тих деталей, які справили на Вас сильне враження. Намагатися після кожного логічного фрагмента зробити короткі висновки, вклавши в них власне бачення проблеми.

Проведені нами дослідження підтвердили й уточнили зазначені рекомендації. Студенти, майбутні магістри, вчителі інтенсивно поліпшували свою образну пам'ять і здатність яскраво передавати в усних виступах факти, події, процеси, якщо: а) відновлювали й поглиблювали власні ставлення, переживання, враження щодо предмету виступу; б) намагались передати важливі деталі життєвих образів (вираз обличчя, тональність вислову чи діалогу, характерні ознаки предметів тощо); в) підбирали до зображуваної картини власне словесне оснащення: лексичний ряд, епітети, метафори, порівняння, короткі резюме й висновки.

Ми переконалися, що самостійно створювані розповіді, повідомлення, доповіді, проекти, діалоги відіграють незамінну роль в свідомому освоєнні необхідних знань, умінь, особистісних цінностей, якщо їх автори переконуються у значущості теми свого виступу, намагаються, перш ніж говорити, представити для себе зримі й виразні образи динамічного життя і передати своїм слухачам не займані ні в кого переживання.

Більшість дослідників вважають, що в основі самоосвіти лежить насамперед уважне і постійне читання літератури – художньої, наукової, публіцистичної, довідникової. Освічена людина за своє життя прочитує в середньому близько 6 тисяч книг. Справжнє читання – це творчий процесс. Воно включає усі складні розумові процеси (сприймання, увагу, уяву, пам'ять, евристичне й логічне мислення тощо), емоційні переживання, які активізуються при інтерпретації та трансформації понять і значень при впізнаванні й розумінні друкованих символів.

Часто відшукати книгу, потрібну для розвитку загальної, технічної, політичної культури, професійної майстерності, можна у бібліотеці. Для цього за прізвищем автора (в алфавітному каталозі) чи назвою твору (в систематичному

тощо; та правомірну поведінку: правомірний вчинок, правомірна установка, практична юридична діяльність, юридична практика та ін.

Високий рівень правової культури є показником правового прогресу. Правова культура є з одного боку невід'ємною частиною правової реальності, її важливою складовою, а з іншого боку – здатна виступати у вигляді показника (характеристики) рівня розвитку цієї реальності [6, 352].

Суспільство під час свого історичного розвитку створює певні правові норми, які певним чином приймаються членами цього суспільства, тому правова культура суспільства тісно і нерозривно пов'язана з правовою культурою особистості.

Правова культура особистості – це обумовлені правовою культурою суспільства ступінь і характер прогресивно-правового розвитку особи, які забезпечують її правомірну діяльність.

В структурі правової культури особистості ми виділяємо такі три компоненти:

1. Інтелектуальний (або інформаційний). Це рівень знань Конституції України, інших законів та нормативних актів, знання системи державних органів та системи функціонування механізму захисту прав та інтересів громадян.

2. Ціннісно-емоційний (або психологічно-емоційний). Це система ціннісних орієнтацій в сфері права, переживання особистості стосовно того чи іншого правового факту, стійке емоційне ставлення до правової дійсності.

3. Діяльнісний (або поведінковий). Це діяльність людини в правовій реальності суспільства: його правомірна чи неправомірна поведінка, правова активність.

Вчені-юристи вищою формою правової поведінки вважають правову активність особистості, показником її правової культури. Людина конформістської поведінки потрібна державі з тоталітарним режимом, від активної особистості така держава намагається позбутися. Демократичний режим навпаки потребує людини активної, зацікавленої в реалізації правових норм і принципів у всіх сферах життєдіяльності суспільства [2, 130].

Форми прояву правової активності різноманітні: сумлінна службова діяльність, предметне обговорення законопроектів та ін. Правомірна активність особистості досягається шляхом схвалення і стимулювання суспільно корисних дій і припинення шкідливих.

Індивідуальність правової культури кожної особистості є основою культурного стилю правомірної поведінки. Він характеризується сталістю дотримання принципів у правомірній поведінці, специфічністю вирішення життєвих проблем, особливостями вибору варіанту правомірної поведінки в межах, визначених нормами права. Культурний стиль правомірної поведінки формується залежно від ступеня засвоєння і прояву цінностей правової культури суспільства, специфіки правової діяльності, індивідуальної неповторності творчості кожної особистості.

Особливим видом правової культури є **правова культура професійної групи**. Це система правових цінностей, властива об'єднанню людей, які професійно займаються певною діяльністю, що потребує фахової освіти і практичної підготовки. Як правило, це культура робочої групи, члени якої є службовими особами і носіями правової культури [6, 354].

На наш погляд, недостатньо зупинятися лише на правовій культурі юристів. Останнім часом зустрічається таке поняття як правова культура журналістів, бо їх професійна діяльність дуже часто стоїть на межі правомірності. Ми вважаємо, що необхідно також приділити більше уваги правовій культурі такої професійної групи, як **вчителі**. Дуже важливим є те, щоб особи, які займаються правовим вихованням молоді, формуванням правосвідомості наступного покоління, становленням світогляду та громадянськості учнів самі мали високий рівень правової культури.

Виникає питання: Чи стоїть перед вчителями проблема підвищення рівня своєї правової культури? Щоб вирішити це питання ми провели в СОІППО анкетування вчителів, які мають різний педагогічний стаж, кваліфікацію, викладають різні предмети. Метою анкетування було з'ясувати розуміння вчителями поняття правової культури, виявити їх ставлення до проблем правового виховання в школі, дізнатися їх думку щодо заходів щодо підвищення рівня правової культури вчителів. Абсолютна більшість опитаних розуміє, що правова культура особистості формується протягом всього життя. Всі опитані вважають, що формуванням правової культури учнів повинен займатися кожен вчитель, незалежно від фаху та класного керівництва. І хоча 62% вважають свій рівень правової культури достатнім для вчителя, більшість (78%) згодна з необхідністю заходів щодо підвищення рівня правової культури вчителів. Детальний аналіз отриманих відповідей виявив ряд помилок в уявленні вчителів про правову культуру та правове виховання. Найважливішими з них є нерозуміння значення поняття "правова культура" та помилки у визначенні складових елементів правової культури.

Результати проведеного анкетування дають підстави зробити висновки, що серед вчителів немає чіткого розуміння поняття правової культури. Частина опитаних (26%) вважає її суспільним розвитком в сфері права, близько 40% – правовим розвитком особистості, третина вкладає в це поняття лише знання законів та нормативних актів, і, нажаль, тільки третина зазначає, що це результат правового виховання.

Крім визначення цікаво було дізнатися, що саме розуміють вчителі під елементами правової культури, що саме формують вони в своїх учнях. Більшість вчителів (73%) до елементів правової культури відносить: знання Конституції України та інших законів, повагу до закону та правомірну поведінку. Проте такий ціннісно-емоційний елемент як нетерпимість до порушення закону відмічає лише третина опитаних, а такий елемент прав людини як свобода вибору релігії – лише 12%.

Слід зазначити також, що 20% опитаних плутають елементи моральної культури з елементами правової. Це викликає занепокоєння, бо, як вже зазначалося, правовими нормами (законами) стають найважливіші для суспільства норми моралі, які держава охороняє, та порушення яких ведуть до відповідальності.

На нашу думку, вчитель повинен:

1. Мати вищий, ніж у пересічного громадянина рівень правових знань.

2. Бути переконаним у необхідності та соціальній корисності законів та підзаконних актів; у функціонуванні держави заради забезпечення верховенства права в країні.

С.В. Змєєв виділяє 5 специфічних характеристик дорослої людини, що навчається , які потрібно враховувати у процесі освіти:

- усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- має запас життєвого (побутового), професійного, соціального досвіду, який є важливим стимулом навчання його і колег;
- в основі її готовності до навчання лежить прагнення вирішити за допомогою навчання свої життєво важливі проблеми, досягти конкретної мети;
- прагне до найшвидшої реалізації здобутих знань, умінь, навичок і якостей;
- навчальна діяльність дорослого значною мірою зумовлена часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами [3, 64-67].

На сьогодні створені інститути післядипломної освіти та інститути перепідготовки спеціалістів, а в рамках існуючих навчальних закладів – відповідні факультети. У багатьох з них використовуються інноваційні особистісно орієнтовані технології як необхідна умова оптимізації неперервної освіти й самовдосконалення: поряд з традиційними методами навчання широко застосовуються аналіз практичних ситуацій і професійних суперечностей, розв'язання виробничих завдань, ділові ігри, створення колективних проектів, проведення наукових досліджень тощо. Саме ці методи виступають як проміжні ланки між теорією і практичною діяльністю дорослої людини, створюють внутрішню мотивацію для поглибленої значимої для особистості самостійної роботи.

Зважаючи на наведені вище специфічні характеристики дорослої людини, яка навчається, провідним елементом післябазової освіти є самоосвіта як процес самостійного засвоєння цінного для індивіда досвіду людства.

Сучасна дидактика вважає самоосвіту вищим етапом навчання. Досягнення цього етапу є підтвердженням цінності базової освіти [7, 169].

Ю.К.Бабанський називає найбільш загальні прийоми організації самоосвіти як самостійної навчальної діяльності [9, 401]: вміння раціонально планувати цю роботу, чітко ставити систему завдань майбутньої роботи, виокремлювати серед них головні, вміло обирати способи найбільш швидкого й економного розв'язання поставлених завдань, здійснювати вмілий і оперативний самоконтроль за їх виконанням, швидко вносити корективи у самостійну роботу, аналізувати загальні підсумки роботи, порівнювати ці результати з прогнозованими, виявляти причини відхилень і накреслювати шляхи їх усування у подальшому.

Досліди З.Йорович [7, 174] виявили дуже низький рівень оволодіння цими прийомами: половина студентів заочних сільськогосподарських факультетів не вміють слухати лекції, вести записи лекцій, готуються до іспитів без урахування принципів гігієни праці, не кращі справи і стосовно підготовки молоді вести дискусії, готувати різного роду письмові відповіді.

Вміння самостійно вчитися є необхідним фактором реалізації процесу самоосвіти. Тому зупинимося на особливостях застосування важливих методів самостійної навчальної роботи.

Чималі труднощі у процесі самоосвіти (як і навчання взагалі) викликають нестійка, розпорошена увага та неякісне запам'ятовування. Тому слід їх тренувати. Дж. Г. Скотт виділяє три основні способи поліпшення уваги та пам'яті [8, 47-48]:

відносну незалежність від структур формальної освіти, кажуть про "освіту поза школою" (out-of-school education) та "неформальну освіту" (non-formal education) [2, 28-29].

Неперервна освіта включає два основних компоненти – базову освіту і післядипломну (післябазову) освіту.

Базова освіта – підготовче за своїм призначенням навчання та виховання у певному навчальному закладі (здебільшого на сьогодні вищому), що хронологічно передує діяльності індивіда у професійній сфері.

Післядипломна (післябазова) освіта – вдосконалення освіти та професійної підготовки особи в основному у сфері обраної спеціальності шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок.

Перепідготовка (друга вища освіта) – отримання іншої спеціальності чи професії на основі вже здобутої раніше освіти (неповної, базової, повної вищої) та практичного досвіду.

Базова й післябазова освіта стосується дорослої людини – повнолітньої, зрілої чи особи середнього або старшого віку. Освіта дорослої людини в сучасних умовах є таким же необхідним і складним компонентом життєтворчості, як і навчання для дитини. Тому педагогічний процес у названих формах освіти спирається на положення андрагогіки. Андрагогіка (від грец. aner andros – "зрілий муж" та ago – "веду") – галузь педагогіки, що вивчає принципи освіти дорослих,

Андрагогічний підхід – спрямовуючий процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів [4, 28-34].

Неперервна освіта складається з базової і подальшої освіти, передбачає на другому етапі послідовне чергування навчальної діяльності в системі спеціально створених освітніх закладів з професійною діяльністю, де її частиною є (за вибором суб'єкта) неформальна робота над певними джерелами.

Неперервна освіта – це не тільки неперервне засвоєння знань та неперервний педагогічний вплив, особливе значення для цього феномена має зв'язок навчальної діяльності з суспільно-практичною.

Звичайно, проблема освіти дорослих існувала і певним чином вирішувалася завжди, оскільки люди, навчаючись один в одного, протягом усього життя так чи інакше засвоювали досвід людства. Та освіта дорослих як цілеспрямований, систематичний, організований процес, що є важливим фактором розвитку як особистості, так і суспільства, з'явилася досить недавно – у 50-х роках минулого століття.

Становлення андрагогіки пов'язано з науково-технічною революцією та новими вимогами до працівника, прогресом науки, швидким накопиченням нових знань і старінням уже існуючих, зміною технологій, сучасною організацією виробництва. Розвиток нової галузі пов'язаний з іменами Ф.Пьоггелера (Німеччина), М.Ноулза та Р.Сміта (США), П.Джарвіса (Англія), Л.Туроса (Польща). У сучасній російській науці цією проблемою активно займається С. Змєєв.

Психологічною й педагогічною науками встановлено, що людина здатна успішно навчатися й розвиватися практично до глибокої старості (за умови творчого ставлення до процесу освоєння нових знань).

3. Вміти користуватися правовим інструментарієм в своєму житті, мати високий рівень правової активності від реалізації своїх прав (наприклад, виборчого) до їх захисту (наприклад, в судовому порядку).

Очевидна необхідність цілеспрямованої роботи не тільки у напрямку формування правової культури майбутніх педагогів, а і в напрямку підвищення та збагачення правової культури вчителів, які працюють в закладах освіти. Останнє вимагає становлення правової освіти як одного з напрямків післядипломної освіти та самоосвіти педагогів.

Останнім часом дуже часто постають питання про правові конфлікти в закладах освіти. Такі недопустимі серед освітян вчинки як фізичний тиск, образи учнів, порушення прав людини або неправомірна поведінка примушують звернути увагу на рівень правової культури вчителів. Також дуже часто вчитель не знає та не може захистити своїх власних прав та свобод, не знає, як поводитися в той чи іншій правовій ситуації.

Виникають протиріччя між завданнями та реаліями освіти. З одного боку правове виховання молоді є складовою громадянськості учнів, що є запорукою становлення України як правової держави, де верховенство права є пріоритетом в житті суспільства, що дасть змогу нашій країні відчувати себе гідним членом світового (європейського) товариства. З іншого боку, правові проблеми в закладах освіти свідчать про недостатній рівень правової культури вчителів. Це є недопустимим, бо високий рівень правової культури вчителів є запорукою досягнення головної освітньої мети. Не випадково, що правова освіта майбутніх професіоналів розглядається як один з найважливіших напрямків підготовки фахівця, формування його професійної придатності [5].

Рішення завдань правової освіти та самоосвіти вчителів передбачає, що в школі буде створений особливий культурно-правовий освітній простір. Культурно-правовий простір школи – це частина відкритої системи, пов'язаної з майбутнім суспільства, державною політикою в інтересах дитинства, системою освіти в цілому, підсистемою правової освіти й окремих предметних курсів, а також засобів додаткової освіти в позаурочній і позашкільній діяльності.

Компонентами культурно-правового освітнього простору школи в контексті правової освіти стають:

· зміст та форми правової освіти, адекватні віковому розвитку й рівням освіти, що включають у себе, поряд із традиційним переліком основних тем, різного роду активні форми роботи дітей;

· уклад школи – особливе середовище школи – традиції й норми взаємодії й взаємин учнів і педагогів у системах "учитель-учень", "учитель-батьки", "учень-учень", " учень-група однолітків";

· зміст позакласної й позашкільної роботи, побудованої на принципах самоврядування та співуправління, творчої й нормованої правом взаємодії дітей і дорослих;

· відкритість освітньої системи школи зовнішньому соціуму й пряма взаємодія педагогів і учнів школи з ним;

· соціально-педагогічна і діяльнісна взаємодія школи з батьками, орієнтована на включення батьків у реалізацію правової освіти.

Для вчителя правова культура є не тільки умовою професійної придатності, це необхідний елемент, відсутність якого ставить під сумнів майбутнє нації та держави на шляху демократії та свободи. Тому ми вважаємо, що процес

формування правової культури вчителів ще не став об'єктом вивчення. Подальше наше дослідження спрямоване на виділення психолого-педагогічних особливостей правової культури сучасних педагогів та розроблення системи заходів, спрямованих на підвищення рівня правової культури вчителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрусіяк Т.Г. Теорія держави та права. http://www.lawyer.org.ua/?i=179
2. Бандурка О.М., Скакун О.Ф. Юридична деонтологія: Підручник. – Харків: Видавництво НУВС, 2002. – 336 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів ВНЗ. – К.: Видавничий центр Академія, 2001 – 576 с. (Альма-матер)
4. Олийничук Р. Проблеми формування правової свідомості та правової культури в українському суспільстві // Юридичний журнал. – Київ: Видавнича організація «Юстиніан». – 2006. – № 2. – С. 65–68.
5. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. Навчальний посібник для магістрантів та аспірантів. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320 с.
6. Скакун О.Ф. Теорія держави і права: Підруч. / Пер. з рос. – Харків: Консул, 2001 – 656 с.

The author enlightens the question about forming high level of pedagogues's legal culture, analyses determination of the concept "legal culture", its structure, forms and a place in the system of common to all mankind culture, adduces some results of pedagogues's legal culture level reaserch in Sumy region, formulates tasks of pedagogues's legal culture enhancing in afterdiploma education conditions.

УДК 371.113

Гавриленко І.І.
Сумський державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА СУЧАСНИХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД

У статті представлено аналіз проблеми підготовки керівників закладів середньої освіти; автор намагається дати відповіді на питання, яку освіту повинен мати сучасний керівник школи та якою має бути система підготовки керівників в ринкових умовах

Вплив ринково-економічних відносин на усі галузі людської діяльності визначив абсолютно протилежні напрямки організації і реалізації як суспільних, так і особистісних обов'язків та потреб. Говорити про позитиви чи негативи таких змін немає сенсу – це визначить за нас історія. За сучасних соціально-економічних умов варте обговорення питання про те, якими механізмами слід управляти взагалі й закладами середньої освіти (ЗСО) зокрема, коли професіоналізм управлінців стає вирішальним фактором. Вважаємо, це питання певною мірою може бути вирішено у процесі розв'язання проблеми підготовки керівників закладів середньої освіти.

У науковій літературі знаходимо значну кількість досліджень, присвячених проблемі підготовки керівників середніх шкіл до управлінської діяльності. Авторами таких досліджень є В. Анейчик, В. Бегей, В. Бондар, Ю. Васильєв,

збільшення обсягів знань та умінь, необхідних фахівцю, при незмінних строках його підготовки. Така суперечність вимагає, з одного боку, розвитку здібностей фахівців до творчої самостійної праці, а, з іншого, компетентної технологізації навчального процесу у рамках гуманістичної освіти [12, 250].

Актуальність проблеми організації самоосвіти дорослої людини-спеціаліста протягом життя постійно посилюється не тільки з причини ускладнення професійних компетенцій, але й з наявності тенденції наростання обсягу наукових знань, необхідних фахівцю. У США встановлена спеціальна одиниця старіння знань спеціаліста – "період напіврозпаду компетентності", що означає період часу, протягом якого компетентність фахівця з моменту закінчення ним навчального закладу знижується на 50%. В останній час цей період складав у США 4-5 років. [10, 29].

Це означає, що будь-яка освітня система не спроможна повною мірою забезпечити суспільство спеціалістами високої кваліфікації і потрібно створити кардинальні соціальні і педагогічні умови, що нададуть можливість постійно оновлювати свої знання та уміння в міру збагачення масиву теоретичних та емпіричних надбань людства.

Зважаючи на означені положення, проблеми професійної самоосвіти належать до актуальних і складних у сучасній науці. Однією з таких проблем є організація особистісно значущої самоосвіти як вирішальної складової неперервної освіти, фундаментального чинника успішної професійної самореалізації фахівця. В основі продуктивної самоосвіти лежить особистісно значуща, мотивована і творча за своїм характером самостійна робота кожного фахівця. У зв'язку з цим **метою** даної статті є з'ясування педагогічних умов успішної самоосвіти, зокрема, до самостійної творчої праці в аспекті реалізації професійно-творчого потенціалу фахівця.

Досліджуючи означену проблему, ми зіткнулися з необхідністю уточнення сутності основних її понять. Так, найбільш загальне поняття *неперервна професійна освіта* – це процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, умінь, навичок, способів репродуктивної і творчої професійної діяльності упродовж життя. Мета цього процесу – не тільки підтримка й удосконалення професійної компетентності, але й загальний інтелектуальний, культурний, духовний розвиток і самореалізація сутнісних сил особистості, тобто її цінностей, здібностей, умінь, вольової потенції, спрямованих на створення особистісно й суспільно значимих продуктів [6, 108-109]. Неперервна освіта як надбання кінця XX – початку XXI століття – це викликаний особливостями постіндустріального, інформаційного суспільства процес освіти протягом усього життя, від дитячого садочка через навчання у школі та ВНЗ до постійних курсів для спеціалістів і самостійної роботи у поважному віці над книжкою, журналом, інформаційними базами комп'ютера. Така самостійна робота з різними джерелами може визначатись як *самостійна освіта* або *самоосвіта* у вузькому значенні цього слова (на відміну від самостійної освіти як суто самостійної роботи її суб'єкта на всіх етапах неперервної освіти).

Іноді в літературі вживається ще поняття "освіта протягом усього життя" (lifelong education), "продовжена освіта" (continuing education). Деякі автори достатньою вважають "рекурентну (що повторюється час від часу) освіту" (recurrent education). Коли, говорячи про освіту дорослих, хочуть підкреслити її

евристичному навчанні – тема подальших публікацій, в яких буде представлено важливі результати експериментальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань: Изд-во казанского ун-та, 1996. – 576 с.
2. Громова Н.В. Дидактична модель організації евристичного навчання учнів // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Ч. 2. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2006. – С. 137 – 143.
3. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.- метод. пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 336 с.
4. Краткий философский словарь – М.: Проспект, 2001. – 492 с.
5. Соколова І.М. Соціальна робота ВНЗу у напрямку гуманізації освітньої діяльності // Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти: Збірник наукових праць. Всеукраїнська науково-методична конференція. – Харків, 2000.
6. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.1. – 686 с.
7. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1986. – 240 с.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

The article reveals the systematic approach to creative self-realization of a pupil that includes humanistic, heuristic, cultural and diagnostic components. Essential peculiarities of each component are under consideration. Besides, mutual ties that promote realization of creativity of personality are being proved.

УДК374.7

Лазарєв М.О.
Сумський державний педагогічний університет

САМООСВІТА В РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Розглянуто структуру і зміст неперервної освіти, її провідної ланки – самоосвіти, а також розкрито педагогічні умови успішної самостійної роботи фахівця.

Сьогодні вже ніхто не сумнівається в необхідності постійної самоосвіти як незамінного чинника підтримки професійної здатності будь-якого фахівця. Ця думка лежить в основі преамбули Національної доктрини розвитку освіти України у першій чверті XXI століття [1], де положення про неперервну освіту протягом всього життя розглядається як неодмінна умова досягнення стратегічної мети суспільства – творчої самореалізації сутнісних сил і здібностей кожного громадянина. Спрямованість України на зміцнення незалежності, демократії, на входження в європейський освітній простір потребує розвитку системи неперервної професійної освіти на гуманістичних засадах, а завдання підвищення якості підготовки фахівців, їхньої конкурентноздатності приводить до суттєвого

Л. Даниленко, Г. Єльникова, В. Звєрєва, І. Іркіна, В. Маслов, С. Машовець, Н. Нємова, Н. Новодворська, Н. Петрова, В. Пуцов, О. Тонконога та ін. Безперечно, робота кожного з цих науковців є суттєвим внеском у теорію та практику підготовки керівників закладів середньої освіти, проте поза увагою залишається низка проблем, пов'язаних з істотними динамічними змінами умов діяльності навчального закладу і, відповідно, управління ним. Через такі зміни проблема підготовки керівників ЗСО завжди залишається актуальною.

Своїм завданням у даній статті ми вбачаємо пошук відповідей на запитання, яка освіта має бути у сучасного керівника закладу середньої освіти та за якими принципами повинно здійснюватися навчання керівників ЗСО в системі післядипломної педагогічної освіти.

Проблема ефективності діяльності закладу середньої освіти щодо якісної підготовки випускників, які нині повинні мати, крім певного рівня знань, умінь та навичок, і певний рівень життєвої компетентності (що своєю сутністю передбачає наявність кількісно-якісних особистісних характеристик, які дозволяють випускникові діяти у просторі дорослого життя таким чином, аби не загубитися серед людей, інформації, незліченних життєвих альтернатив тощо), безперечно, пов'язана з проблемою підготовки насамперед керівника навчального закладу. Саме від керівника, зокрема його особистісно-професійних якостей залежить рівень результативності реалізації функціонального призначення закладу освіти відповідно до юридично визначених державою освітніх вимог. Зазначена професійна залежність вимагає від керівника активних дій щодо пошуку і впровадження тих механізмів власної управлінської діяльності, навчально-виховної діяльності педагогів, які б сприяли такій організації і реалізації навчальної та виховної роботи, що дозволили б досягти найголовніших цілей закладу освіти, не залежно від рівня його матеріально-технічного забезпечення.

Крім того, у дослідженні проблеми підготовки керівників закладів середньої освіти слід враховувати і той факт, що в умовах ринкової економіки, керівникові необхідно мати ще й такі особистісно-професійні якості, які б забезпечили його спроможність досягти й утримувати конкурентоспроможність навчального закладу на ринку освітніх послуг з урахуванням децентралізації управління освітою.

Зазначимо, що під особистісно-професійними якостями ми розуміємо такі якості, як: психологічні та біопсихологічні (воля, темперамент, оптимістичність, психологічна стійкість, фізична й психологічна витримка, вікові особливості і т.ін.), соціально та професійно значимі якості (ціннісні орієнтації, патріотизм, громадянськість, соціальна мобільність, толерантність, розумові й практичні здібності, комунікативна культура, орієнтація на успіх, завзятість тощо), професійна компетентність (фахові знання, уміння, навички, професійна культура, професійна мобільність, готовність до підвищення кваліфікації та ін.), які своєю сутністю разом з професійною спрямованістю складають кваліфікаційний, особистісний і психофізіологічний потенціал, що у комплексі утворюють трудовий потенціал особистості керівника навчального закладу.

Не помилковою буде думка про те, що подібні особистісно-професійні якості, тим більше у такій їх різноманітності, жодна пересічна людина не може мати від природи. Якщо ж припустити можливість формування таких якостей шляхом впливу практичних знань, умінь та навичок, набутих виробничою діяльністю, досвідом роботи на тій чи іншій посаді без спеціального, свідомого

втручання, то лише за немислимо довгий час. При цьому, враховуючи тенденцію швидкого ритму трансформаційних процесів, які відбуваються у суспільстві, можна зазначити, що вчасне формування тільки практичною діяльністю згаданих якостей реально неможливо. Тому стає очевидним: сучасний керівник закладу середньої освіти повинен мати спеціальну, професійну підготовку до управлінської діяльності та обов'язкове підвищення рівня своєї відповідності вимогам управління навчальним закладом упродовж усього часу перебування на посаді керівника навчального закладу.

Говорячи про професійну підготовку керівників закладів середньої освіти, слід згадати деякі історичні моменти, зокрема такі: управління – це та сфера діяльності, що за своїм значенням і специфікою довгий час не розглядалася як професійна. Управлінцями працювали вузькі спеціалісти, котрі не мали спеціальної професійної підготовки, навіть у такій складній галузі, як управління соціально-економічними інститутами. Звичайно, за радянських часів існували вищі господарські й партійні школи, курси, але вони були занадто заідеологізованими, отже – спрямованими на розв'язання господарських завдань централізованої планової економіки. „В умовах централізованого господарювання керівникам середньої і нижчої ланки управління не слід було приймати стратегічні рішення, бо ці рішення „спускались з гори", тому керівникові не потрібні були конкретні правові, фінансові, економічні знання. Керівників призначали за якостями лідера, а не за рівнем професійної компетентності. Міністри, начальники відділів, директори установ, як правило, отримували вищу освіту з безпосередніх галузевих професій: агрономи, лікарі, вчителі-предметники" [2, 45].

Наприкінці 80-90–х років минулого століття науковцями у галузі соціального і виробничого управління (О. Дейнеко, С. Каменіцер, В. Лісицин, Г. Попов та ін.), а також у галузі управління школою (Г. Дмитренко, Л. Каращук, Ю. Конаржевський, Н. Коломінський, В. Кричевський, Є. Павлютенков, М. Поташник, Е. Тонконогая, Т. Шамова та ін.) почала обґрунтовуватись необхідність щодо розгляду діяльності керівника як професійної, котра являє собою „вид трудової активності людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи" [3].

Отже, оскільки управлінська діяльність керівника сучасної школи належить до категорії професійних, то головною її ознакою виступає спеціальна освіта (або підготовка). При цьому, спеціальна професійна підготовка не лише збагачує особистість керівника як суб'єкта суспільно-культурної діяльності, розширює її особистісно-якісні можливості у висококультурному суспільному просторі, а й уводить у сферу професійної взаємодії з факторами зовнішнього та внутрішнього середовища організації, тобто навчального закладу, формує мотиваційну сферу особистості (мотивацію особистісно-професійної діяльності й особистісно-професійного розвитку до рівня „акме"), змінює особистісно-професійні ціннісні орієнтації тощо.

Нині в Україні професійна підготовка керівників закладів середньої освіти здійснюється на декількох рівнях: вже близько п'яти останніх років у нашій державі при педагогічних університетах існує практика магістерської підготовки керівників ЗСО, яка забезпечує набуття магістрантами знань, умінь та навичок з основ управління загальноосвітніми навчальними закладами, формує певний рівень професійної компетентності керівника ЗСО. При цьому, в магістратурі

включенню до змісту навчання різних евристичних механізмів і методів пізнавально-творчої діяльності та створення спеціальних умов для успішної творчості учня. Знання тільки в тому разі стають цінними, коли вони переосмислені розумом, „переплавлені" власним досвідом і представлені у свідомості кожного учня як особистісно значущий продукт, який спирається на відоме, представлене іншими, але обов'язково добудований, змінений власними зусиллями. І хоча різноманіття людського буття не зводиться лише до однієї евристичної діяльності, вона є ключовим моментом у розумінні специфічно людського ставлення до реальної дійсності, до навколишнього світу.

Культурологічний підхід розглядає навчання, його суб'єкти, їх розвиток та самореалізацію з позицій культури. Будучи складним філософським поняттям, культура інтегрує в собі аксіологічний, діяльнісний та семіотичний підходи. З аксіологічних позицій культура розглядається як „система цінностей, складна ієрархія ідеалів та смислів", „ступінь гуманізації суспільства і людини". Активність людей у суспільстві програмується позабіологічними механізмами (діяльнісний підхід). Закріплення та збереження життєвого та соціального досвіду в системі інформаційних кодів передбачає семіотичний підхід [4, 170–171].

Створюючи власні творчі продукти (гіпотеза, твір, оповідання, доповідь, виріб, науковий проект тощо), порівнюючи їх з відомими культурно-історичними аналогами та корегуючи ці продукти відповідно до поданих взірців, учень водночас накопичує знання в досліджуваній галузі та формує мотиви до нової діяльності. Особисте освітнє збагачення учня (його знань, почуттів, здібностей, досвіду, матеріальної продукції) у цьому випадку неминуче. Іноді, як зазначає А.В. Хуторською, таке збагачення виступає одночасно й загальнокультурним, і тоді учень включається у культурно-історичні процеси як повноправний учасник [8].

Отже, при такому підході ми розглядаємо і процес навчання, і його продукти, у першу чергу, як явище, що вимірюється критеріями культури, тобто рівнем досягнень особистості й суспільства в оволодінні знаннями, уміннями, мотивами в певній царині. Культурологічний підхід тісно пов'язаний з діагностичним.

Діагностичний підхід спрямовано на об'єктивний, усебічний, точний вимір, оцінку та корекцію продуктів діяльності особистості. Педагогічна діагностика потрібна для оптимального прогнозування мети (цілепокладання), вона вимагає від дослідників глибоких професійних знань та умінь, неабиякої ретельності й обачливості. При цьому важливо уникати простого копіювання, суто формального дотримання заздалегідь визначених критеріїв якості продуктів творчої діяльності. Критерії мають стати важливим орієнтиром, а не догмою при конструюванні, виконанні, самоаналізі результату роботи як унікального, неповторного особистісного досягнення, продукту самореалізації. Завдяки оціночним процесам особистість коректує уявлення про себе, змінює мету та зміст самореалізації.

Інтеграція в єдиній системі гуманістичного, евристичного, культурологічного та діагностичного підходів стає визначальним чинником успішності самореалізаторських зусиль учнів на плідному полі евристичної діяльності.

Розглянуті положення не вичерпують усіх аспектів даної проблеми. Розкриття змістових компонентів моделі творчої самореалізації учнів у

однієї пріоритетної цінності – особистості педагога й учня, досягнення гармонізації їх інтересів, взаємовідносин та умов для їхнього розвитку та саморозвитку" [1, 91]. Гуманізм як напрямок освітньої діяльності, " зазначає І. Соколова, " полягає в організації такої системи навчального закладу, яка б забезпечувала: 1) збереження здоров'я учня; 2) успішну його соціалізацію у тих напрямках, які уявляються самим суб'єктом „значущими". Ці два напрямки є найголовнішими характеристиками результатів діяльності навчального закладу, кінцевою метою сучасної освіти. Вони діалектично пов'язані між собою: кожний з них є найважливішою з необхідних та достатніх умов для іншого [5, 190].

Отже, зазначений підхід виводить на перше місце саму людину, її цінності, її вміння прогнозувати, контролювати та самовдосконалювати себе. Це шлях забезпечення найважливіших потреб кожної людини, розкриття її індивідуальності та самобутності, створення умов для її гармонійного розвитку й самореалізації.

Сутність евристичного підходу полягає у визнанні евристичного навчання як важливої складової гуманістичної парадигми освіти й повної протилежності традиційній освітній парадигмі. Остання розглядає навчання як процес передання й отримання інформації, за якого увага зосереджується на відтворенні, а не на виробленні знань учнями. Процес навчання зорієнтований, у першу чергу, на вчителя, що виконує функцію трансформатора навчальних знань; учень же пасивно сприймає, накопичує й відтворює інформацію. Характер запитань типу „скажи", „розкажи", „назви" та ін. спонукає учнів до репродуктивної діяльності. Безумовно, не можна заперечувати ролі цієї діяльності, проте варто пам'ятати, що ці традиційні запитання необхідні лише в певних умовах, коли потрібне точне знання фактів, законів, окремих визначень. Але навіть у цьому разі знання фактів повинно мати певний зв'язок з мислительною діяльністю учня, акцентуванням на самостійності, творчому пошуку.

Аналіз змісту сучасних освітніх технологій засвідчує, що їх ключовою ланкою є позиція дитини, реалізація її природного потенціалу, ставлення до неї дорослих; дитина є ціллю виховної системи, а не засобом досягнення будь-якої мети. Відповідно висуваються нові вимоги до учня й вчителя, тому що процес навчання розуміється як єдність процесу викладання й процесу учіння. За таких вимог учитель з фахівця, який передає знання, перетворюється на стимулятора навчальної роботи, тобто професіонала, який керує процесом отримання знань, є організатором навчальної діяльності й творцем такого навчально-виховного середовища, в якому учні мають право вибору й несуть відповідальність за своє навчання, мають можливості відшукувати, синтезувати й ділитися своїми знаннями з іншими. Нова роль не зменшує важливості вчителя в класі, а, навпаки, вимагає від нього нових знань і навичок. Таким чином, процес творчої самореалізації значною мірою залежить від професійної компетентності вчителя.

Запропонована модель відображає такі сутнісні характеристики евристичного навчання, як надання простору для учня – суб'єкта навчання при самостійному виявленні проблеми, визначенні мети, завдань, засобів пізнавально-творчої діяльності, нарешті, створення ним освітнього продукту – зовнішнього і внутрішнього – кінцевої мети евристичного навчання й продуктивного свідчення про певний крок у самореалізації особистості. Психологи та педагоги доводять, що правильно організоване навчання сприяє формуванню творчої особистості, а це можливо здійснити тільки завдяки

здійснюється навчання тих, які зовсім не мають досвіду управління школою, які мають незначний досвід управління, і тих, які є досвідченими керівниками, що, безумовно, вказує на різний рівень розвитку особистісно-професійних якостей магістрантів. За такої ситуації навчальний процес має носити диференційований характер, але аналіз діяльності подібних інституцій дозволяє говорити про те, що така особливість не враховується при змістовному наповненні навчальних планів та організації виробничої практики.

До системи підготовки керівників ЗСО входять також інститути післядипломної педагогічної освіти (центральний та обласні), завданням яких до нині було підвищення кваліфікації керівників шкіл, шляхом організації та реалізації їх курсової і міжкурсової підготовки. Крім того, підвищенням кваліфікації керівників ЗСО займаються і районні відділи освіти, що діють під егідою інститутів ППО.

Розглядаючи сучасну систему підготовки керівників шкіл, слід наголосити на існуванні явної конкуренції між інституціями післядипломної педагогічної освіти, що, перш за все, пов'язано з їх бажанням вижити (у прямому сенсі цього слова) на ринку освітніх послуг і прагненням бути найкращим (що, в принципі, є непоганим, якщо не виходить за межі здорового глузду). Як наслідок – відсутність чітко визначеної цілеспрямованості в діяльності закладів ППО, спільної мети щодо здійснення процесу ефективної та якісної професійної підготовки управлінців.

До ряду недоліків вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти слід віднести наслідкову з попередніх прогалин відсутність чіткої структури підготовки керівників закладів середньої освіти, що в кінцевому вигляді має бути послідовним, відкритим у просторі і неперервним у часі процесом.

Наскільки ефективно та якісно відбувається підготовка й підвищення кваліфікації керівників шкіл за таких умов, показує практика. Тому і виникає ситуація, подібна сучасній, коли ми можемо говорити про ніби-то й налагодження та вибудову системи підготовки керівників шкіл, але разом з тим не можемо визначати цілеспрямованість, єдність, структурність даної системи, що призводить до необхідності вирішування питань, які лежать в основі процесу підготовки шкільних керівників, замість того, аби досліджувати питання, наприклад, методичного характеру.

Якою саме повинна бути система підготовки керівників закладів середньої освіти в ринкових умовах? Ми переконані утому, що підготовка керівників середніх навчальних закладів повинна будуватися як певна специфічна організаційно-педагогічна система. Першим етапом у системі підготовки керівників школи має бути навчання в магістратурі (один або два роки, залежно від денної чи заочної форми навчання), де здійснюється підготовка відповідно до галузевих стандартів: освітньо-кваліфікаційної характеристики магістра за спеціальністю 8.000009 „Управління навчальним закладом" та освітньо-кваліфікаційної програми підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 „Управління навчальним закладом" кваліфікації 12 „Керівник підприємства, установи і організації (у сфері освіти та виробничого навчання), розроблених та затверджених Міністерством освіти і науки України.

При цьому, магістерська підготовка повинна мати диференційований характер, що пов'язано з відсутністю будь-якого чи конкретного досвіду роботи, або різним рівнем наявного педагогічного та управлінського досвіду роботи тих, що навчаються в магістратурі відповідного напрямку.

Така магістерська підготовка дозволить сформувати певний рівень освітньо-професійних якостей керівника школи, що, у свою чергу, забезпечить готовність до управління закладом середньої освіти взагалі чи готовність здійснення шкільного управління на рівні, вищому від того, який мала особистість магістранта до вступу в магістратуру.

Отримавши кваліфікацію управлінця навчального закладу, кожен керівник протягом усього часу перебування на посаді директора школи повинен підвищувати власну кваліфікацію, що дозволить удосконалювати набуті знання, уміння й навички, оволодіння якими дозволяє працівникові професійно виконувати свої службові обов'язки, та розвивати особистісно-професійні якості, котрі забезпечать підтримку свого кваліфікаційного, особистісного і психофізіологічного потенціалу, не залежно від стабільності чи динамічності умов діяльності закладу освіти. Значна роль у цьому має відводитися інститутам післядипломної педагогічної освіти. Саме ці установи повинні організовувати і реалізовувати курсове (кожні п'ять років) та міжкурсове підвищення кваліфікації керівника навчального закладу протягом його перебування на управлінській посаді.

Підготовка та будь-який етап підвищення кваліфікації повинні супроводжуватися самоосвітою керівника. У результаті реалізації такої системи підготовки керівника закладу освіти отримуємо органічне сполучення навчання у спеціальних закладах освіти, виробничої діяльності і самоосвіти щодо одержання та удосконалення освітньо-професійних якостей, що утворює систематичну, цілеспрямовану діяльність, яка, за визначенням О. Владиславова, розкриває собою сутність неперервної освіти [1, 33].

Вважаємо за необхідне об'єднання зусиль усіх структурних одиниць системи післядипломної педагогічної освіти щодо організації спільних заходів у процесі підготовки керівників ЗСО (спільне проведення наукових, практичних, методичних конференцій, семінарів, тренінгів, організація презентацій, спільна видавнича діяльність для науково-методичного забезпечення навчального процесу тощо).

Не викликає сумнівів той факт, що відповідно до головних ознак педагогічних систем, підготовка керівників навчальних закладів повинна мати певні складові, а саме: чітко визначений контингент, (об'єкт) навчання, підготовлені професорсько-викладацькі кадри, методологію, науково-обґрунтований базовий зміст навчання, методику (технології) його реалізації, організаційну структуру та адекватне їй управління, критеріальну основу визначення готовності керівників до професійно-компетентного виконання своїх посадових обов'язків та функцій. До складових системи підготовки керівних кадрів, також входить нормативно-правове, соціально-психологічне, навчально-матеріальне і фінансово-господарське забезпечення навчання та визначений обґрунтований час (термін) його здійснення [2, 6].

Ми розділяємо думку дослідників, які на основі структурно-функціонального аналізу системного управління навчальним закладом, до головних функцій підготовки керівників навчальних закладів як специфічної системи відносять такі інтегровані у три блока групи: змістовно-цільові, організаційно-технологічні та психолого-педагогічні [2, 8].

Здійснення функцій підготовки керівників навчальних закладів повинно спиратися на певні принципи, як вихідні положення, що випливають із закономірностей або, принаймні, характерних тенденцій системи, що забезпечують її існування та розвиток.

У даній статті, розглядаючи особливості запропонованої моделі, ми поставили за мету розкрити складові системного підходу до означеної проблеми, оскільки без цього неможливо досягти головної мети сучасної освіти – успішної самореалізації учня в інноваційному навчанні.

Поняття «системний підхід» є природним і необхідним продуктом процесу наукового знання. У методичній та педагогічній літературі він трактується як один з найважливіших і найбільш перспективних напрямів методології спеціального пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить вивчення об'єктів як систем, а поняття „система" розглядається як центральне поняття методології даного підходу. Не зважаючи на те, що існують десятки визначень „системи", традиційно і найбільш повно вона розглядається як складна єдність і цілісність взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою елементів [3, 180–182]. На думку багатьох авторів, як компоненти системи можуть виступати будь-які явища, процеси, властивості, відносини, що утворять у своїй сукупності певне явище, процес, деяку нову властивість, відношення тощо. Цінність системного підходу полягає в тому, що він дозволяє органічно поєднати якісно-кількісний аналіз, моделювання, кібернетичний підхід та інші методи конкретних наук.

Запропонована нами дидактична модель містить вихідні положення про системну побудову об'єкта дослідження (самореалізацію особистості) й охоплює інтеграцію гуманістичного, евристичного, культурологічного та діагностичного підходів, які поєднані з іншим інтегрованим феноменом – особистісно-діяльнісним підходом. Якщо особистісно-діяльнісний підхід утілює ідеологію процесу самореалізації в цілому, то гуманістична, евристична, культурологічна та діагностична складові формують зміст цього процесу й дають змогу розкрити можливості гуманістично-інноваційного навчання. Безумовно, ця модель у ході оперування об'єктом буде уточнюватися і зазнавати деяких змін, проте вона дозволяє дати попереднє пояснення процесу самореалізації особистості.

Відповідно до змісту сучасної гуманістичної освіти модель ґрунтується на ідеях:

- антропології – ученні про сутність людини, її специфіку, що виявляється в здатності творити (мову, науку, культуру) і при цьому бути витвором культури;
- екзистенціалізму – ученні про внутрішнє буття людини, що визначає неповторність особистості, самоактивність її у процесі особистісного росту;
- гуманізму – системі ідей, поглядів на людину як найвищу цінність;
- синергетики – теорії, згідно з якою учень розглядається як складна система, що саморегулюється, саморозвивається, а тому важливо не стільки подавати готові знання, скільки в процесі навчання забезпечувати умови для їх активного створення самим суб'єктом навчання в межах певного соціокультурного і духовного простору.

Постіндустріальне суспільство намагається змінити свої освітні пріоритети й протиставити технократичному підходу гуманістичний, культурологічний та евристичний, які у своїй системі центрують освітній процес навколо людини і спрямовують його на залучення особистості до національних і загальнолюдських гуманістичних цінностей.

Проблеми людини, гуманізму завжди були ключовими в суспільному процесі і, мабуть, ще довго не втратять своєї гостроти й привабливості. Гуманістичний підхід до процесу самореалізації особистості передбачає гуманізацію освіти, тобто „розвиток освітянських систем з урахуванням визнання

УДК 378.041:37.036

Громова Н.В.
Сумський державний
педагогічний університет

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНЯ В ЕВРИСТИЧНОМУ НАВЧАННІ

У статті розкривається системний підхід до творчої самореалізації учня, що інтегрує в собі гуманістичну, евристичну, культурологічну та діагностичну складові. Розглядаються суттєві особливості кожної з них та доводиться, що взаємний зв'язок даних підходів сприяє реалізації творчого потенціалу особистості.

Від природи в людині закладено великий творчий потенціал, який потрібно лише правильно використати, створити умови для його розвитку. Як зазначав Е. Фромм, "Нам, людям, притаманне глибоко укорінене бажання … реалізувати свої здібності…" [7, 126], тому у світлі тих вимог, які висуваються до школи на сучасному етапі розвитку суспільства, важливою є необхідність організації навчання та позанавчальної діяльності таким чином, щоб кожен учень мав можливість для реалізації свого духовного та фізичного потенціалу. „Особистість немислима, якщо людина не заявляє про себе, якщо в якійсь сфері людського вона не стала господарем, якщо вона не утверджує себе в діяльності і – це винятково важливо – в успіхах, якщо вона не переживає своєї гідності творця, якщо не йде з гордо піднятою головою", " слушно зауважував видатний педагог В.О. Сухомлинський, вбачаючи місію школи, учителя в тому, щоб дати можливість кожній дитині проявити себе [6, 74].

У контексті психолого-педагогічних розвідок розвиток потреби людини в особистій самореалізації і зростання психологічних бар'єрів (небажання, непевність, острах тощо) на цьому шляху ставлять досліджувану проблему в ряд актуальних уже протягом кількох сторіч, але й до сьогодні вона залишається відкритою. Аналіз останніх наукових досліджень свідчить про значну зацікавленість її вивченням. Зокрема, це праці В. Андреєва, І. Беха, І, Зязюна, І. Іванова, М. Лазарєва, В. Лозової, Н. Тарасевич, О. Савченко та ін. Узагальнюючи накопичений позитивний досвід та думки провідних вітчизняних та зарубіжних учених, можемо визначити творчу самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розгортання та зростання сутнісних сил людини, її задумів, потреб, мотивів, творчих здібностей та умінь з яскравим переживанням довільного задоволення від самого процесу. Така реалізація відбувається шляхом розв'язання суперечностей між "Я"-ідеалом і "Я"-реальністю; як усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку: самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, саморегуляції, самооцінки з конкретними творчими продуктами цього процесу.

Загальна мета нашого дослідження полягає у виявленні в нових освітніх технологіях, а саме в евристичному навчанні, ще не використаних резервів, що стануть складовою важливих чинників стратегічної мети національної освіти – творчої самореалізації кожного громадянина України. У попередній публікації ми представили авторську модель організації евристичного навчання учнів з метою їх творчої самореалізації [2, 137–143].

Професор В. Маслов визначає такі принципи: методологічні, принципи побудови та організації функціонування системи підготовки керівників і дидактичні принципи здійснення їх навчання.

Принципи першої групи передбачають концептуальні філософські підходи законодавчо-нормативні засади, основи державної політики щодо управлінської діяльності та підготовки керівних кадрів, основні положення теорії систем соціального управління та менеджменту. До таких принципів науковець відносить конкретно-історичну спрямованість мети підготовки кадрів; науковість, безперервність, системність, поєднання централізації і демократизації управлінні тощо.

Принципи побудови й організації системи підготовки керівників навчальних закладів відображають вимоги та процеси, пов'язані з вихідними положеннями, на яких має базуватися педагогічна система підготовки керівників, а також функціонування її структурних складових, а саме: обов'язковості навчання керівників середніх навчальних закладів; єдності централізованої і регіональної базової основи змісту навчання; функціональної структуризації керованості; прогнозованості та плановості; моделювання; поточного регулювання та корекції; контрольно-аналітичного оцінювання (моніторингу); системної інформатизації; адекватності викладацького та навчально-матеріального забезпечення розв'язаним завданням; стимулювання.

Група педагогічних (дидактичних) принципів пов'язана, головним чином, з навчальним процесом, його організацією та методичним забезпеченням і спрямована на визначення вихідних базових положень, яких необхідно дотримуватися для ефективного формування знань і умінь керівників навчальних закладів. До таких базових положень, що випливають із аналізу закономірностей навчання, належать; системна цілеспрямованість змісту; збалансованість теорії та практики; комплексність; зв'язок із соціальними реаліями і перспективами розвитку держави; дистанційність; інноваційність; оптимізація; варіативність і диференціація змісту; спеціалізація; систематичність та послідовність; наступність; інтерактивність; єдність колективних і індивідуальних форм навчання; наочність; педагогічне керівництво. Порушення або недодержання цих груп принципів, як об'єктивно необхідних складових концепції підготовки керівників навчальних закладів, на думку В. Маслова, спричинить неефективність функціонування цієї педагогічної системи, якщо вона буде створена.

Таким чином, ми визначили, що сучасний керівник закладу середньої освіти повинен мати спеціальну професійну освіту, отримання якої має забезпечити система післядипломної педагогічної освіти, що характеризується такими ознаками, як цілеспрямованість, системність, неперервність, єдність організованого навчання з самоосвітою, диференціація навчального процесу, суб'єктна орієнтація, варіативність тощо. Організація навчального процесу має орієнтуватися на професійну управлінську підготовку керівників навчальних закладів і, в першу чергу, на формування в них управлінського світогляду (філософії управління), науково-теоретичної компетенції з проблеми управління і, найголовніше, оволодіння сучасними управлінськими технологіями, які б забезпечували повсякденну ефективну практичну діяльність керівника. Виходячи з цього, перспективним у дослідженні проблеми підготовки керівників закладів середньої освіти вважаємо необхідність зосередження уваги науковців на

наукових засадах і методиці визначення, відбору й систематизації інформації, що складає базову основу змісту навчання керівників навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Владиславов А. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. – М., 1978. – 33 с.
2. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах: Навч. посібник / Чміль А.І., Маслов В.І, Дмитренко Г.А., Єльникова Г.В., Федоров Г.В. / За ред. А.І. Чміля. – К.: Логос, 2006. – 128 с.
3. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества: Науч.-метод. пособие / Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 2003. – 237 с.

УДК 811.161.2: 336.7(076)

Гордієнко В.П.
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України

ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються окремі аспекти професійно-мовленнєвої підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності у вищих навчальних закладах 1-2 рівнів акредитації.

Професійно-мовленнєва підготовка молодших спеціалістів в умовах безперервної освіти є актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики. Вона постає як наслідок тих ускладнень, що виникають у процесі реформування освіти в Україні. Як свідчить історичний досвід, активна розбудова правового, політичного й економічного устрою держави потребує формування нової генерації фахівців, здатних до креативного мислення, готових до продукування та реалізації нетривіальних ідей. Професійно-мовленнєва підготовка в умовах безперервної освіти спрямовується на зміцнення конкурентноспроможності фахівця на ринку праці.

Системний підхід до аналізу професійно-мовленнєвої підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності зумовлює необхідність єдності всіх компонентів процесу, неперервного інтелектуального, творчого й професійного розвитку особистості протягом усього життя.

Дослідженню проблем професійно-мовленнєвої підготовки приділялася певна увага, зокрема особливостям професійної підготовки спеціалістів (С.І. Архангельський, І.Я. Лернер, С.Ю. Маринчак та ін.); теоретичним і методологічним основам професійної освіти (А.М. Алексюк, К.В. Астахов, С.Я. Батишев, І.А. Зязюн, В.А. Козаков, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, П.М. Олійник, С.О. Сисоєва та ін.); пошуку нових шляхів та форм організації професійної підготовки молоді (С.П. Верещак, Т.І. Левченко, Л.П.Одерій, Л.М. Романишина та ін.); особливостям професійної підготовки спеціалістів економічного профілю (А.І. Абрамова, В.Я. Бобров, Ф.Ф. Бутинець, А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, І.Ф. Прокопенко, І.Ф. Родіонова, О.Т. Шпак);

Перспективною є розробка комплексу методичного забезпечення запропонованої діагностики з метою оптимізації виховного процесу, його своєчасної корекції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьєв Б.Г.О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 323 с.
2. Беспалько В.П. Доданки педагогічної технології. – М.: Педагогіка, 1989. – 190 с.
3. Бутрим Г.А. Современные приоритеты воспитания студенческой молодежи // Вышэйшая школа. –2001. – № 1. – С. 9–13.
4. В.И.Загвязинский. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
5. Гаєвський Б.А. Основи науки управління: Навч. посібник. – К.:Знання, 1997. – 112 с.
6. Голубев Н.К. Диагностика и пргнозирование воспитательного процесса: учебное пособие к спецкурсу.– Л.: Ленінград, 1988.– 87 с.
7. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления: Пер.с англ. – М., 1997.– 95 с.
8. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. Учебное пособие для студентов высшей пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
9. Кендзьор П.І. Інноваційні форми організації громадянського виховання старшокласників у позакласній роботі: Дис.… канд. пед. наук: 13.00.07/ Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 182 с.
10. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Постанова Президії від 19 квітня 2000р. Протокол № 1. – 7/4 – 49.
11. Кремень В. Г., Ніколаєнко С.М.. Вища освіта в Україні. Навчальний посібник. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
12. Маслоу А. Мотивация личности // Теория личности в западноевропейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Бахрах, 1996. – С. 422–449.
13. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М.: Ин-т практич. психологии, 1997. – 364 с.
14. Національна доктрина розвитку освіти України в XX1 столітті. Проект / Освіта. – 2001. – 11–16 липня. – 134 с.
15. Формування громадянських цінностей старшокласників як категорійно-понятійна проблема / Л.В.Корінна // Вісн. Житомирського держ. пед. ун-ту. – 2004. – № 14. – С. 110–112.

Considering pedagogical plan like effective technology modernization direction civil educating students of universities.

Suggesting program activities of using design technologies in administrative activity.

Таблиця 2

Рівні сформованості громадянської вихованості студентів в сучасних умовах

№ п/п	Рівні громадянської вихованності	Вираження критеріїв				
		Інтелектуальний (уявлення про громадянськість) (І)	Практично-дієвий (дотримання громадянських цінностей в житті) (П)	Емоційно-ціннісний (відношення до громадянськості) (Е)	Результат діагностування критеріїв в балах по рівнях [0-15]	Коефіцієнт громадянської вихованості $0,1 \le к \le 1$
1	Сутнісний (високий)	Поглиблене	Завжди	Достеменно-приязне	[12-15]	$0,8 \le к \le 1$
2	Фрагментальний (середній)	Поверхневе	Часто	Фрагментально-приязне	[5-11]	$0,45 \le к \le 0,8$
3	Початковий (низький)	Спрощене	Інколи	Неприязне	[0-4]	$0,1 \le к \le 0,45$

Для досягнення валідності й об'єктивності в діагностиці й оцінюванні громадянської вихованості студентів вищої школи необхідною є не тільки достатня кількість показників та критеріїв, але й оптимальна технологія їх використання. В експериментальній роботі доводилось постійно уточнювати, розширювати та скорочувати як критерії та показники, так і формулу їх обробки. На наш погляд, найбільш оптимальною є така:

$$К = \frac{I + 2П + 3E + 10}{100}, \text{ де}$$

К – коефіцієнт громадянської вихованості;

І – інтелектуальний критерій (у балах, див. таб. 2);

Е – емоційно-ціннісний критерій (у балах, див. таб. 2);

П- практично-дієвий критерій (у балах, див. таб. 2).

Наголосимо, що $К_{min} = 0,1$, відповідно $К_{max} = 1$.

Запропонована формула дає можливість визначити коефіцієнт громадянської вихованості студента і, відповідно до зазначених у таблиці 2 проміжків, установити його рівень громадянської вихованості.

Дана методика не обмежує освітян у творчому виборі власних варіантів її застосування щодо вибору найбільш прийнятних у їх середовищі методів діагностування, однак вимагає дотримання єдиних підходів до визначення окреслених рівнів. Методика може використовуватись у ВНЗ з метою вчасної координації виховного процесу відповідно до одержаних результатаів. Виходячи з цього, необхідно чітко уявляти зростання ступеню відповідальності за оптимальну організацію діагностики з метою надання виховному процесу максимальної ефективності в отриманні бажаних результатів діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що поточне діагностування рівня громадянської свідомості студентів є шляхом удосконалення організації громадянського виховання у ВНЗ, а відтак потребує систематичного дослідження та вивчення в межах освітнього закладу.

Все сказане дозволяє стверджувати, що при організації процесу громадянського виховання студентів у вищому навчальному закладі слід враховувати результати запропонованої діагностики.

формуванню професійного мовлення у студентів-нефілологів (Л.В. Барановська, О.В. Гоголь, Л.М. Головата, Д.Ж. Горін, Л.В. Лучкіна, М.Є. Марун, В.О. Михайлюк, Л.Я. Романова, Т.П. Рукас, Н.Л. Тоцька, Н.Д. Юрійчук та ін.).

У працях цих науковців розкрито проблеми безперервної професійної освіти, зокрема, мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців як суттєвий фактор розвитку сучасної економіки.

Проте специфіка професійно-мовленнєвої підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності в умовах безперервної професійної освіти викликає цілу низку питань. Мета статті – окреслити основні принципи професійно-мовленнєвої підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності в умовах безперервної професійної освіти.

Однією з концепцій у педагогіці вищої школи, яка практично підтверджена світовою та вітчизняною практикою, є концепція безперервної освіти. Це система суспільних і особистісних поглядів щодо необхідності підтримувати себе на рівні передових досягнень у своїй сфері [4, 16].

Розглядаючи особливості професійно-мовленнєвої підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності в умовах безперервної професійної освіти, звернемося до її історії. Протягом багатьох років міжнародна наукова спільнота генерувала ідеї щодо створення концепції безперервної освіти. Наслідком цієї роботи стало створення в кінці 60-х років XX століття систем безперервної освіти під егідою ЮНЕСКО. Була створена спеціальна комісія, яка підготувала у 1971 році фундаментальну працю „Навчатися бути. Світ освіти сьогодні і завтра". Комісія сформулювала основні принципи оновлення освіти, основним з яких стала її безперервність.

У 70–80-ті роки минулого століття з'явилася нова концепція принципу безперервної освіти – „суспільство, що навчається", ідеї безперервного навчання стають частиною національних освітніх програм. Зазначимо й той факт, що концепція безперервної освіти не є абсолютно новим явищем для системи освіти нашої держави. У сучасній Україні принцип безперервності є одним з провідних шляхів реалізації Державної національної програми „Освіта" („Україна XXI століття"). Він надає можливості постійно поглиблювати та вдосконалювати фахову підготовку для досягнення цілісності та наступності у навчанні, перетворювати набуття освіти у процес, який триває упродовж усього життя людини.

Нагадаємо, що в Україні в 1991 році був прийнятий Закон „Про освіту", в якому закладалися основи багаторівневої системи підготовки фахівців на основі концепції безперервної освіти. Технікуми, училища, коледжі були внесені до вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, що покликані забезпечити підготовку фахівців двох освітньо-кваліфікаційних рівнів: молодший спеціаліст і бакалавр [2]. Зокрема, освітньо-кваліфікаційний рівень "молодший спеціаліст" передбачає підготовку фахівця, "який на основі повної загальної середньої освіти здобув загальнокультурну підготовку, спеціальні уміння та знання, має певний досвід їх застосування для вирішення типових професійних завдань, які передбачені для відповідних посад, у певній галузі народного господарства" [5].

Виробнича діяльність сучасного молодшого спеціаліста біржової діяльності має інтегративний характер. Молодший спеціаліст сьогодні – це творча особистість, формування у нього почуття власної значущості є одним із найбільш важливих соціальних завдань по його підготовці. Здатність вирішувати складні професійні завдання щодо забезпечення безперервного функціонування

біржі – основне професійне завдання молодшого спеціаліста. Усе це потребує формування відповідних професійних знань та умінь з вирішення реальних професійних завдань біржової діяльності в умовах ринку.

Бакалавр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі повної загальної середньої освіти здобув поглиблену загальнокультурну підготовку, фундаментальні і професійно орієнтовані уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці і здатний вирішувати типові професійні завдання у певній галузі народного господарства.

Саме дотримання концепції безперервної освіти оптимізує ефективність, економність і значущість професійно-мовленнєвої підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності. Наголосимо, що професійна підготовка – це система навчання, яка забезпечує набуття умінь і навичок, необхідних для працевлаштування, з метою здобуття певної кваліфікації за конкретним напрямом професійної спеціалізації [1, 134]. Система професійної підготовки охоплює різноманітні види професійного навчання, різні за термінами, формами організації, результатами.

Поняття "мовленнєва підготовка" студентів є більш загальним, бо охоплює найширше коло характеристик. У нього ми вкладаємо внутрішній стан мовленнєвої культури особи. Мовленнєву підготовку студента характеризуємо як процес, як стан і як результат. Отже, професійно-мовленнєву підготовку визначаємо як систему навчання, яке забезпечує фахові знання і умінь шляхом збагачення словникового багатства студента, фахової термінологічної бази та засвоєння ним основних граматичних норм, правил користування мовленням для вираження своїх думок, намірів, почуттів. Як стан "професійно-мовленнєва підготовка" студента передбачає певну стабільність, визначеність, внутрішнє осмислення рівня оволодіння фаховою мовою.

Не можемо заперечувати той факт, що створення досконалої системи навчальних закладів на основі принципу безперервності освіти, сприятиме вдосконаленню процесу професійно-мовленнєвої підготовка майбутніх спеціалістів біржової діяльності.

Розглядаючи організаційні можливості створення освітньої системи для реалізації безперервної професійної освіти, академік І.А. Зязюн зазначив:

"Неперервність передбачає мережу навчально-виховних закладів, які пропонують простір освітніх послуг, забезпечують зв'язок і спадкоємність програм, здатних задовольнити запити і потреби населення. Все це забезпечує можливість багатовимірного руху особистості в освітньому просторі і створення для неї оптимальних умов" [3, 81].

Безперервна освіта передбачає наступність всіх структурних елементів, взаємодоповнення та інтеграції різних форм і типів навчання, висунення нових методологічних підходів до системи освіти. Інтеграція освітніх закладів створює умови для реалізації ідей ступневості, безперервності системи підготовки спеціалістів біржової діяльності. Створення науково-навчально-виробничих комплексів, входження навчальних закладів I–II рівнів акредитації у структуру інститутів і університетів уже дають свої результати [6].

Мається на увазі поетапне, ступеневе формування фахівців, що є додатковим стимулом для навчання молодої людини, яка стала студентом коледжу, технікуму, а також для випускників коледжу, що далі будуть навчатися

Таблиця 1

Критерії, показники та діагностування громадянської вихованості студентів ВНЗ

Критерій	Показники	Діагностування	
		Методи діагностування	**Результат діагностування в балах**
Інтелектуальний	Правова освідомленість Знання громадянської лексики Обізнаність в історії держави Юридичні засади громадських об'єднань	Анкетування **Тести** Оцінювання (метод компетентних суддів)	[0-15]
Емоційно-ціннісний	Почуття гордості за свій заклад Віра в майбутнє держави Бажання наслідувати родинно-побутові традиції Прояв любові до близьких Усвідомлення належності до нації та її історії Почуття національної гідності Усвідомлення своїх обов'язків перед державою	Спостереження **Анкетування** Педагогічний експеримент Опитування Оцінювання (метод компетентних суддів)	[0-15]
Практично-дієвий	Орієнтація власних зусиль на розбудову рідного краю Реалізація свого виборчого права Прийняття самостійних та відповідальних рішень Планування своєї діяльності та прогнозування її результатів Прийняття відповідальності за себе та свої оточення Вибудова відносин співробітництва та підтримки з іншими людьми Толерантне ставлення до думок оточуючих	Педагогічний експеримент Оцінювання (метод компетентних суддів) **Аналіз творчих робіт**	[0-15]

Зазначений підхід став основним при розробці методики діагностування рівня громадянської вихованості студентів вищого навчального закладу. До методів діагностики зазначеного напрямку можна віднести спостереження, аналіз документів, опитування, оцінювання та інші.

Беручи до уваги, що під педагогічним спостереженням ми розуміємо спеціально організоване дослідником сприйняття явищ у природніх умовах, то говорячи про педагогічний експеримент, слід відзначити, що він є одним із типових методів дослідження в структурній діагностиці і охоплює всю сукупність основних зв'язків між сторонами виховного процесу. Експеримент містить у собі розробку мети та завдань експерименту, визначення місця та часу експерименту, достатньо повну розробку змісту та форм створюваних педагогічних ситуацій та вивчення індивідуальних особливостей самих студентів тощо. Що стосується документів у педагогічних дослідженнях, то це будь-яка зафіксована інформація, що характеризує певне явище на папері, у вигляді магнітофонних записів, фотографій, слайдів, творчих робіт тощо. Різні види опитувань, як письмових, так і усних, є найбільш поширеним методом вивчення відносин у студентському середовищі.

Зазначимо, що ефективність наукового пошуку в більшій мірі обумовлюється послідовністю основних етапів діагностичного пошуку та конкретних його кроків, які мають привести до справжніх результатів, тобто логікою дослідження. Своєрідність предмету, задач та умов наукового пошуку робить логіку кожного конкретного дослідження специфічною.

Однак різноманітність впливів різних факторів педагогічного процесу надиктовує необхідність виділення основних факторів, вирішальних ланцюгів, які визначають результати процесу, встановлення субординації, взаємозв'язку, основних та другорядних факторів. Щоб перейти від рівня вивчення явищ до рівня пізнання дійсності, дослідження має бути націлене на розкриття діалектики навчально-виховного процесу, кількісної та якісної визначеності предмету, взаємозв'язку та взаємопереходів цих змін, на вивчення переходу до більш високих стадій розвитку зі збереженням усього позитивного.

Слід зазначти, що в існуючих наукових джерелах не представлено чітко розробленої методики оцінювання рівня громадянської вихованості студентів ВНЗ, тому довелось шукати нове рішення існуючої актуальної проблеми: визначались, випробовувались і корегувались основні показники та критерії, рівні громадянської вихованості студентської молоді ВНЗ (див. табл. 1). Розроблена нами методика передбачає чітку структуру й послідовність різних за змістом дій залежно від обраних методів діагностування. Під час оцінювання результатів діагностування контрольних вимірювань (поточних, підсумкових) ми рекомендуємо використовувати 15-бальну шкалу, а результат діагностування критеріїв за рівнями та визначення коефіцієнта громадянської вихованості рекомендуємо розглядати відповідно до зазначених у таблиці 2 проміжків. Обрані показники відображають усі специфічні особливості громадянського виховання й містять відображення позиції суб'єктів виховання. Ми виділяємо такі рівні громадянської вихованості студентів: сутнісний (високий), фрагментальний (середній), початковий (низький). Відповідність рівнів зазначеним критеріям та одержаним результатам діагностування подано у таблиці 2.

в інституті, університеті. Обґрунтованою є думка про доцільність входження коледжу, технікуму у структуру ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Структура науково-навчальних комплексів прискорює налагодження інтеграційних зв'язків. Навчальні заклади I-II рівнів акредитації при всіх труднощах мають великий потенціал, достатній для поповнення професійних і інтелектуальних ресурсів країни. В Україні є досвід функціонування навчально – наукових комплексів.

Професійно-технічне училище, технікуми, коледжі, інститути ,університети. Такі комплекси вже виправдали себе, вони мають багато переваг. Метою створення комплексу є координація діяльності навчальних закладів і організацій, що увійшли до його складу. Структура комплексу дозволяє реалізувати багаторівневу систему освіти відповідно до Закону України "Про освіту"[2]. Така система забезпечує ступеневий перехід з одного рівня на другий, більш високий. Це дає можливість ефективно координувати спільну діяльність навчально-виховних закладів щодо забезпечення безперервної освіти фахівців за наскрізними навчальними програмами, що підвищує рівень їх професійної підготовки і в кінцевому результаті забезпечує майбутнім спеціалістам конкурентноспроможність на ринку праці.

Таке структурне об'єднання навчальних закладів різного рівня акредитації надає можливість випускникам навчального закладу нижчого рівня акредитації із спеціальностей одного й того ж напрямку продовжувати навчання в навчальному закладі вищого рівня акредитації за скороченою програмою. Навчальні плани цих закладів узгоджені так, щоб в них співпали за змістом цикли гуманітарних, фундаментальних та професійних курсів.

Нами накопичено певний позитивний досвід професійно-мовленнєвої підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності в інтегрованій системі на базі торговельно-економічного коледжу Київського національного торговельно-економічного університету. Узагальнюючи досвід викладання та аналіз навчальної документації, наведемо основні принципи професійно-мовленнєвої підготовки молодших спеціалістів біржової діяльності в умовах безперервної професійної освіти: орієнтація навчальних програм на формування професійного мовлення студентів біржової діяльності з метою стимулювання їх до безперервного фахового і мовленнєвого самовдосконалення; демократичний підхід до кожного студента; відкритість та прозорість усіх ступенів освіти; швидке реагування на суспільні, політичні, економічні зміни шляхом постійного поповнення навчально-методичного забезпечення мовних дисциплін з метою безперервного поповнення активного тезариуса майбутніх брокерів і дилерів; передбачення форм моделювання професійно-мовленнєвих функцій молодшого спеціаліста біржової діяльності, які необхідно закладати в організацію навчального процесу з метою опанування системи професійно-мовленнєвих умінь та навичок і наближення його до реальних фахових ситуацій; різноманітність форм роботи щодо формування професійного мовлення студентів біржової діяльності з метою швидкої їх адаптації до умов навчального закладу III–IV рівнів акредитації; широке застосування електронних технологій у навчальному процесі з метою наближення вихованців до умов подальшої професійної діяльності.

Існує також ціла низка чинників, від яких залежить якість професійно-мовленнєвої підготовки молодшого спеціаліста біржової діяльності в умовах безперервної освіти: підвищення рівня комплектації навчального закладу; зростання вимог до рівня гуманітарної підготовки; поліпшення якісного складу

і кваліфікації викладачів; вдосконалення навчальних планів з урахуванням перспектив подальшого навчання студентів біржової діяльності; розвиток, зміцнення і відповідність матеріально-технічної бази навчального закладу сучасним потребам підготовки молодших спеціалістів. До цього комплексу чинників варто додати і врахування такого факту, як усвідомлення зростаючої ролі самого студента та впливу його на весь освітній процес.

Отже, професійно-мовленнєва підготовка молодшого спеціаліста біржової діяльності повинна здійснюватися в складі ступеневої структури інтегрованої системи безперервної освіти за умови усвідомлення студентами освітніх потреб особистості, важливості динамічного розвитку її освіти. Це сприяє ефективній інтеграції професійних та мовленнєвих знань, забезпеченню наскрізної підготовки брокерів і дилерів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Економічна енциклопедія: В 3-х т. / Редкол.: С.В. Мочерний (відп. редак.) та ін. – К.: Видавничий центр “ Академія”, 2002.– Т. 3 – 952 с.
2. Закон України “ Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
3. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /За ред. І.А. Зязюна – К.: Вінол, 2000.– С. 11 – 57.
4. Пасинкова І.В. Реалізація принципу безперервності в закордонних освітніх системах та в Україні // Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник. Вип. 29. – К.: ІЗМН, 2001. – С. 15 – 23.
5. Положення про освітньо – кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 20.01.98. – № 65. –7 с.
6. Сминтин В. Інтеграція середньої та вищої школи // Освіта України. – 1998. – № 45. – С. 3.

In the article the separate aspects of professionally-linguistic preparation of specialists of exchange activity are examined at higher educational establishment's I-II levels of accreditation.

УДК 371.132: 378.22

Гриценко Т.В.
Сумський державний педагогічний університет

ЗНАЧЕННЯ GENDER STUDIES ЯК НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

У статті розглядається значення Gender Studies як нової освітньої практики у системі підготовки магістрів педагогічних ВНЗ як майбутніх працівників системи освіти.

В Україні на сучасному етапі є досить актуальними демократичні перетворення відповідно до загальноєвропейських вимог. Періоди оновлення суспільства завжди глибоко впливають на перебудову світогляду людей, їхнє духовне життя в цілому. Тому докорінні зміни, які відбуваються в нашому

пізнання – цілеспрямоване знання різних сторін виховання особистості студента. Основи структурної діагностики одним із перших почав розробляти Б. Ананьєв [1]. У цьому ж руслі здійснювались дослідження інших науковців (Д. Ельконіна, В. Давидова, К. Платонова, А. Петровського, В. Загвязинського, М. Голубєва, О. Коберника та інших). Говорячи про діагностування рівня громадянської вихованості, слід відзначити, що роботи цього напрямку, розраховані на учнівську молодь (В. Гнетюк, Л. Баженов та інші), не можуть бути перенесені в цілому у виховному процесі ВНЗ.

Нині в практиці вищих навчальних закладів поняття діагностики обмежується фіксацією деяких показників вихованості чи виявлення особистості студента в його різноманітній діяльності. Тим самим діагностика зводиться до елементарного виміру будь-яких особистісних ознак, а сама особистість студента представляється в статиці, без урахування динаміки змін, протиріч розвитку. Така діагностика загалом влаштовує вихователя в умовах імперативної, наказової педагогіки, де вихователь є мірилом та еталоном всього життя вихованця.

На відміну від цього, «у педагогіці взаємодії та співдружності вихователя та вихованця вони обоє змінюються, взаємодіючи, разом організовуючи навчально-виховний процес» [3]. Розширення фронту педагогічної діагностики, ускладнення задач, предмету, оснащення науки, зростання швидкості темпів її розвитку, безпосередня необхідність у швидкому й комплексному введенні в практику виховання результатів наукових досліджень визначають потребу в уточненні загальних принципових підходів, в розробці методів системного й цілісного аналізу педагогічних явищ [4]. Практика свідчить, що методологічні знання стають необхідними не лише педагогам-дослідникам, а й широкому колу освітян, працюючих над удосконаленням навчально-виховного процесу вищої школи. Потреба альтернативності наукової діагностики реалізується, якщо в аналізі поглядів чи шляхів вирішення проблеми приводяться не тільки близькі чи співпадаючі точки зору, але й протилежні, якщо перевіряються не лише поверхневі, а й приховані, неочевидні шляхи вирішення. Часто альтернативність виявляється у з‘ясуванні й розгляді можливих питань, виникаючих при тому чи іншому обґрунтуванні. У дослідженні корисне, а іноді і необхідне, висування альтернативних гіпотез. При визначенні логіки діагностики необхідно проаналізувати можливість інших логічних варіантів, а в експерименті протиставити перевіреному варіанту альтернативу інших рішень.

Зробити це можливо за умови порівняння одержаних результатів у вигляді числа з іншими результатами, які виміряні цим же способом. Отже, виявлення внутрішніх закономірностей виховного процесу вищої школи відбувається шляхом порівняння результатів вимірювання. Освітяни мають свої знання щодо конкретного процесу виховної діяльності ВНЗ переводити з рівня якісних понять («краще», «інтенсивніше», «складніше», «менше») на рівень кількісних (у вигляді чисел, схем, формул, діаграм, графіків тощо). М. Голубєв виділяє два способи виміру досліджень: «неметричний вимір» (номінільна шкала, тобто шкала найменувань) та матрична інтервальна шкала [4].

Так, перший спосіб полягає у визначенні порядку вимірюваних явищ, наприклад, за ступенем їх складності (не враховуючи відстань між явищами), другий – дозволяє визначити інтервали між об’єктами та явищами, що вимірюються. Розробка шкали для вимірювання вимагає врахування ряду умов: визначити клас явищ, обрати тип шкали, з’ясувати конкретні показники вимірюваних явищ.

Актуальність проблеми громадянського виховання студентів вищих навчальних закладів зумовлена сучасними тенденціями розвитку демократичної держави та становлення громадянського суспільства в Україні. Початок XXI століття став часом освітніх реформ, спрямованих на адекватні зміни і в системі виховної роботи. Відповідно до них змінюються стратегічні цілі виховання, які визначені Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)», Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Реалізація визначених у документах завдань повинна базуватись на ідеалах громадянського виховання особистості.

Сьогодні виникла нагальна потреба здійснення освітянами інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі в цілому та у виховній системі зокрема. Для успішної реалізації поставлених перед освітою завдань педагогічно цінною здається зміна форм виховної роботи для розвитку громадянської свідомості, формування активної позиції громадянина. Як відомо, саме під час навчання у ВНЗ юнацтво набуває можливості реально впливати на розбудову громадянського суспільства шляхом виборчого права, участі в політичному житті, реалізації себе в наукових проектах, безпосередньому виявленні своєї волі.

Отже, вища школа має розробити умови пробудження потенційних сил, надавши педагогічної підтримки особистості, що розвивається. Однією з проблем, яка ще недостатньо розкрита в теоретичному плані, є діагностування рівня громадянської вихованості студентів ВНЗ за умов неперервної освіти. Останнє, на нашу думку, вимагає більш глибокого наукового дослідження. На жаль, сучасні вищі навчальні заклади не забезпечуються науково-методичною літературою щодо діагностування рівня громадянської вихованості студентів. Тому потреба створення методики діагностування в процесі громадянського виховання є актуальною щодо подальшого удосконалення виховної системи вищої школи.

Навчально-виховний процес ВНЗ зовнішньо постає перед суспільством як спільна діяльність освітян та студентів, в ході якої останні набувають знання та навички, формуються як свідомі громадяни. Очевидним є двосторонній характер навчання у вищій школі, який завжди включає взаємопов'язані, взаємообумовлені процеси виховання та навчання. У вихованні навіть на етапі планування й прогнозування в діяльність освітян має бути включене діагностування щодо виявлення рівня громадянської вихованості. «Формування активної громадянської позиції має стати стрижнем всієї виховної роботи з молоддю. Вищі навчальні заклади мають «сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд і спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні» [8].

Слід зазначити, що «педагогічна діагностика – це вчення про ключові положення, структуру, функції та методи науково-педагогічного дослідження [4]. Діагностика, окрім дослідницької, виконує комунікативну та конструктивну функції. Будь-яке міжособистісне спілкування ґрунтується на знаннях та розумінні партнера по спілкуванню, яке здійснюється не лише прямо, але й через інших людей. Виконання цих функцій стає можливим, коли діагностика визначає індивідуально-типологічні особливості вихованців, освітян, специфіку процесу їх взаємодії та процесу досягнення виховного результату. Оскільки пізнання педагогічних явищ є складною сукупністю педагогічних знань, «набором» інформації про різні прояви педагогічного процесу, то наукове

суспільстві, висувають комплекс вимог до результатів педагогічної діяльності. Серед них важливе місце посідають завдання гуманізації та гуманітаризації, особистісно орієнтованого навчання, формування принципів рівності і толерантності, що передбачають впровадження Gender Studies в освітню практику як знання, орієнтованого на вирішення саме цих завдань.

Gender Studies — це галузь знань, що аналізує феномен гендеру та вплив соціуму, який визначає, формує і закріплює в суспільній свідомості та в свідомості особистості соціальні ролі жінки і чоловіка, а також наслідки, які цей розподіл для них несе.

Багатоаспектність питання важливості Gender Studies для професійної підготовки педагогічних кадрів знайшла своє відображення у дослідженнях таких науковців, як Булатова Л.О., Бут Л.О., Кутова Н.А., Луценко О.А., Штильова Л.В. та ін.

Однак на сучасному етапі розвитку української педагогічної думки чітко не з'ясовано значення Gender Studies як нової освітньої практики саме для магістрів педагогічних ВНЗ як майбутніх педагогів, які будуть виконувати функцію інтерпретатора суспільної системи цінностей, знань, норм і ролей, а також розвивати здібності людини та сприяти її самореалізації.

Тому метою нашої статті є висвітлення та обґрунтування значення і необхідності впровадження Gender Studies як нової освітньої практики у систему підготовки магістрів педагогічних ВНЗ.

Gender Studies створюють новий погляд на світ, на роль кожного індивіда у суспільстві, на відносини з іншими людьми, з представниками протилежної статі, що приводить до серйозних змін у світогляді людей, їх ціннісних орієнтаціях та самоідентифікації. Тому магістри педагогічних ВНЗ як майбутні працівники вищої освіти повинні бути компетентними у сфері гендерних питань, щоб бути вільними від впливу стереотипів традиційної парадигми освіти, яка базується на принципах біологічного детермінізму (підхід, за яким відносини між статями у суспільстві пояснюються як зумовлені приналежністю до біологічної статі).

На відміну від цього, Gender Studies не визнають приписування соціальних ролей, що нібито відповідають якостям чоловіка та жінки. Будь-яка властивість, як вважають дослідники, може проявитися у будь-якої людини і повинна бути оцінена сама по собі, а не в межах статі [2, 4].

Gender Studies як самостійна галузь наукових інтересів виникла за кордоном і у нас в країні порівняно недавно, і до цього часу залишається інтердисциплінарним поняттям з найновіших гуманітарних, економічних, соціальних, політичних, лінгвістичних та інших теорій, які так чи інакше інтерпретують проблему взаємовідносин статей і які використовують найновіше поняття – «гендер» (сукупність норм поведінки та позицій, що звичайно асоціюються з особами чоловічої і жіночої статі).

У результаті засвоєння знань, що пропонуються в рамках підготовки магістрів, майбутні викладачі, розширюючи свій світогляд та способи мислення і пізнання, мають стати неупередженими і чутливими до інших. Впровадження у підготовку магістрів педагогічних ВНЗ Gender Studies, центральними питаннями якого є розвінчення стереотипів, ненавішування ярликів і формування толерантного ставлення до представників обох статей, допомагає розвинути ці необхідні для викладача характеристики.

Програма підготовки магістрів педагогічних ВНЗ включає курси, що несуть знання, що потребують магістранти як майбутні викладачі з певної спеціальності. Але знання, які викладаються в рамках традиційних академічних дисциплін, з нашої точки зору, є неповними, частковими і деформованими.

Традиційні університетські навчальні курси досить часто підтримують ідеї, що зазвичай продовжують стереотипізувати жінок і виправдовують їх підкорене становище. Наприклад, в університетах США, до появи Women's/Gender Studies, курси з англійської та американської літератури були представлені чоловічими роботами і, як результат, були переповнені лише чоловічими ідеями про жінок; історичні курси часто містили матеріал тільки про чоловіків-воїнів та чоловіків-лідерів; курси з соціології розглядали жінок насамперед в контексті шлюбу та сім'ї [5, 2].

В українських університетах, на жаль, і сьогодні можна спостерігати таку ж ситуацію. Тому потребується введення та висвітлення питань, що не піднімаються традиційною освітою. Впровадження Gender Studies в освітню практику дає можливість розширити курси з різних спеціальностей, в результаті чого вони будуть містити більш збалансоване знання, що включає досвід не тільки чоловіків, а й жінок.

Загальноприйняті концепції в освіті формувалися протягом усієї історії розвитку людства чоловіками. Традиційно в науці інтерпретували жінок як об'єктів дослідження, коли дослідники-чоловіки теоретизували щодо жіночої ролі у суспільстві не враховуючи жіночих поглядів [5, 1]. Це ставило жінок у субординативну, підкорену позицію щодо чоловіків.

Введення Gender Studies, сутність якого полягає у забезпеченні рівності чоловіків і жінок, змінює такий стан речей, долаючи андроцентричність (норма вважати чоловіка людиною, а жінку підвидом людини) наукових концепцій, створення нових наукових парадигм, які б відображали досвід обох статей. Володіння повними знаннями дозволяє магістрам як майбутнім педагогам бути більш компетентними, прогресивними та сучасними. Отже, інтеграція Gender Studies в освітню практику дозволяє виявити і поставити нові питання, приводячи до більш повного розуміння освіти.

Цінними для магістрів педагогічних ВНЗ є ключові альтернативні методологічні інновації Gender Studies, що висвітлюють як зарубіжні (Д. Спендер, В. Корнел, Г. Нільсен, К. Роулстоун та ін.), так і вітчизняні (В. Суковата, О. Луценко, О. Ярська-Смірнова, С. Жеребкін та ін.) гендерологи.

Методи аналізу власного життя, вербалізація ауторефлексії, формулювання мети і життєвих завдань, уміння прислуховуватися до власних емоцій, а не елімінувати їх, мають стати провідними для магістрів як майбутніх педагогів у їх професійній діяльності з метою формування нової особистості, що комфортно і адекватно вписується в концепцію демократичного суспільства.

Як зазначають дослідники, зокрема Суковата В., важливим практичним аспектом деконструкції гендерних стереотипів є навчання дівчат-студенток виражати себе не через іншого – чоловіка, батька, коханого, авторитет викладача або керівника, а через конструювання власної індивідуальності. Ця ситуація може бути важливою і для юнаків, що підтримують позиції, не канонізовані "авторитетом більшості" [10].

Відмова від "застиглої" ідентичності, неперервна переінтерпретація соціальних знаків, мобільність, поліглотизм, постійне виробництво нових практик, цінностей і альтернативних форм життя, пріоритет особистого над

Аналіз наукової літератури дозволив виділити й основні засоби, які є ефективними для профілактики криз професійного розвитку вчителя:

- аналіз власного досвіду щодо подолання труднощів;
- метод цілісної реконструкції досвіду та актуалізації його позитивних меж;
- метод моделювання перспектив власного професійного розвитку.

За визначення С.І. Ожегова профілактика – це „сукупність заходів попередження, спрямованих на збереження та зміцнення нормального стану, порядку". Профілактика криз професійного розвитку це створення системи, яка не тільки звернена до вчителів, які опинилися у стадії кризи, але передусім це система попередження стану кризи, система роботи з передкризовими станами. На нашу думку, розроблення проблеми дослідження кризових станів професійного розвитку вчителя, можливостей діагностування передкризового стану, вивчення існуючого досвіду роботи з проблемами професійного розвитку фахівця дасть змогу у подальшому розробити цілісну систему профілактичних заходів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – Брест, 1993.
2. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С.152 – 157.
3. Крупенин А.А., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. – Ростов-на-Дону, 1995. – 278 с.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 197 с.
6. Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с.
7. Форманюк Т.В. Синдром профессионального сгорания как показатели профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 7–11.

In the article the problem of prophylaxis of deformation of professional health of teacher is examined through the correction of crises of professional development.

УДК 378:37.0174(045)

Гребеник Т.В.
Конотопський інститут СумДУ

ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВИХОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Розглядається педагогічне проектування як ефективна технологія модернізації управління громадянським вихованням студентів ВНЗ. Пропонується програма діяльності щодо застосування проектних технологій в управлінській діяльності.

2. Досвід (вміння самоорганізації): відсутність досвіду активної роботи з кризовими ситуаціями; відсутність адекватного фону емоційного спілкування; різка зміна ситуації професійного розвитку.

3. Психологічний стан: неврівноваженість, підвищена тривожність, напруженість; відсутність засобів та умов ефективного встановлення позитивних емоцій; надмірна рухливість психічних станів.

Отже, ми розглядаємо як основу профілактики кризи професійного розвитку вчителя труднощі професійного розвитку. Тобто наростання труднощів професійного розвитку – це первинний показник наближення кризового стану, що потребує:

1. Від вчителя певної готовності, навичок реагування та рефлексії особистісного досвіду щодо подолання труднощів професійного розвитку.

2. Створення системи профілактичних заходів, що здійснюються у межах навчального закладу, закладів перепідготовки, підвищення кваліфікації вчителів.

Реалізація системи профілактичних заходів потребує диференціації труднощів професійного розвитку вчителя та відокремлення характеристик предкризового та кризового станів професійного розвитку:

- Передкризовий стан: невдоволеність професійною діяльністю; адекватна реакція на критичні зауваження; частково диференційована оцінка проблем власного професійного розвитку.

- Кризовий стан: високий ступінь незадоволеності професійною діяльністю; неадекватна реакція на критичні зауваження; полярна суб'єктивна оцінка власних труднощів професійного розвитку.

Система профілактичної роботи з вчителем може мати широкий спектр проблемної локалізації.

Так, за визначенням деяких вчених (Н.А. Анікєєва, С.Б. Єлканов, Л.В. Кондрашова, В.А. Сластьонін, Л.Ф. Спірін, Л.М. Фрідман та інші), робота може бути підпорядкована багаторазовому вирішенню певних педагогічних завдань:

- аналіз педагогічної ситуації;
- прогноз результатів відповідно до вихідних даних;
- аналіз ресурсів, засобів, що є у вчителя та потрібні для вирішення завдання;
- практичне здійснення плану;
- оцінка отриманих результатів та формулювання нових завдань.

Також у таку систему може бути включено кілька інститутів, які відрізняються основними своїми цілями, місцем вчителя, профілактичними можливостями (Л.І. Боровіков, Г.С. Чеснокова та інші):

- „первинний педагогічний колектив";
- заклади перепідготовки вчителів, курси підвищення кваліфікації;
- система професійних конкурсів;
- процедура атестації.

Залежно від місця профілактичних заходів можна також розрізняти й такі види профілактичної роботи:

- профілактика, що супроводжується підтримкою різних фахівців (психологів, педагогів, методистів, представниками адміністрації та іншими);
- взаємопрофілактика;
- самопрофілактика.

державним, розширення прав расових, сексуальних, міграційних меншин, що пропонує West Cornell [4] як відображення тезису про толерантність і мультикультуралізм (рівність різних суб'єктів у процесі пізнання) є актуальними в умовах сучасного постмодерністського суспільства. Магістри педагогічних ВНЗ як майбутні фахівці, що будуть впливати на світогляд і систему цінностей громадян засобами освіти, мають бути, на наш погляд, гендерно свідомими.

Ми схиляємося до точки зору дослідниці Пушкарьової Н., що майбутні педагоги стануть більш демократичними, толерантними та об'єктивними, коли будуть здійснювати у своїй викладацькій практиці аналіз жіночого/чоловічого досвіду з їхньої точки зору, їх життєвої перспективи; приділяти увагу гендерним відмінностям; окремо відображати життєві практики чоловіків і жінок, наприклад, при вивченні способу життя різних етносів; розглядати концепції жіночої/чоловічої поведінки з точки зору впливу різних соціальних та історичних контекстів [1; 9].

Гендерні дослідники, зокрема О. Ярська-Смірнова, наголошують на важливості зв'язку наукової активності з практичною діяльністю в місцевому співтоваристві, що спонукає студентів до пошуку способів приближення їх дослідницьких проектів до реального життя жінок, етнічних меншин, інвалідів та ін., а також до їх участі в діяльності активістів недержавних організацій, соціальних рухів, волонтерських об'єднань тощо [11, 42-43].

Скандинавська дослідниця Г. Нільсен декларує принцип погляду «знизу» та «з середини» (insiding), а не «згори», що дозволяє розглянути буденне життя кожного. Результатом цього, наприклад у Норвегії, було підвищення кількості досліджень у таких сферах, як жінки і освіта, жінки і праця, гендерні відносини в сім'ї, жінки і політика, сексуальне насильство тощо [8, 23]. Взявши до уваги цей принцип, магістри педагогічних ВНЗ реалізують себе як демократичні, відкриті, щирі, толерантні та об'єктивні педагоги.

Як зазначає Д.Спендер, "феміністську концепцію освіти", на яку орієнтуються Gender Studies, можна визначити як "вивчаючий процес", "вивчаючий досвід". В даному випадку дихотомія вчитель-учень недоречна: оскільки "ми всі викладаємо та вчимось" [3, 168], тобто кожний з учасників колаборативного (загального, об'єднаного) процесу має владу, але ця влада виявляється залежно від вкладу і інтересів в навчальному процесі.

Для магістрів педагогічних ВНЗ як майбутніх викладачів досить цінним є вміння виконувати роль того, хто навчає і навчається одночасно, а не авторитарного лідера, який є джерелом відчуженості знання. Gender Studies як освітня практика, що декларує принципи перформансу, діалогу, поліфонії (полілогу), сприяє розподілу влади в аудиторії та подоланню авторитарності у викладанні, встановленню співпраці, рівності позицій викладача і студентів, запереченню ієрархій.

Головні методологічні стратегії Gender Studies – перформанс і полілог – можуть бути у вигляді соціально-комунікативних тренінгів, сценарних і рольових ігор, психодрами, евристичних діалогів, вправ на розширення свідомості, творчих експромтів, міні-дискусій у рамках лекції, вправ на самопрезентацію тощо.

Ірландський дослідник К. Роулстоун зазначає, що в університеті Ольстера (Великобританія) студентам пропонують написати невеликі літературні твори, поеми, коментарі до творів мистецтва, розробити проект, результатом якого можуть бути статті у газетах, фільм, скульптура тощо [9, 14].

Реферування студентами оригінальної літератури та її подальше обговорення, що формує в студентській аудиторії більш толерантний, гендерно-

свідомий дискурс, навчає сумніву, критичному і демократичному мисленню [10]. Наприклад, в рамках курсу «Соціологія гендеру», що читається в університеті Флоріда в США (University of Florida, USA), передбачається обговорення гендерного конструювання і персонального гендерного досвіду, що означає знайомство з оригінальними текстами і фільмами, які мають пряму сексуальну мову і розглядають питання проституції, перевдягання, гетеросексуальності, бісексуальності, гомосексуальності тощо [6, 170–174]. Це спонукає студентів активно брати участь у наукових дискусіях на заняттях.

Магістри – майбутні викладачі – мають взяти до уваги важливу методологічну стратегію Gender Studies: поєднувати декілька методів одночасно (тріангуляція) – ріст свідомості, лекції, тренінги, візуальні техніки. Кожний новий освітній акт починається з репрезентації учасників того чи іншого заходу [7, 141]. Комбінування декількох методів, процедура репрезентації, – все це в сукупності створює відкриту, вільну, творчу дружню атмосферу.

Отже, підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що розглянуті в статті проблеми професійної підготовки магістрів педагогічних ВНЗ, розвитку їх особистості, формування їх прогресивної свідомості пов'язані з введенням Gender Studies у систему їх підготовки.

Застосування гендерного підходу в соціальному і гуманітарному пізнанні забезпечує широкі можливості для переосмислення науки. Стратегічна мета запровадження Gender Studies в освіту – зміна культури взаємодії статей, зміна відносин ієрархії на відносини партнерства, привнесення в ідеологію суспільства і держави таких цінностей, як миролюбність, паритетність, толерантність та ін. Одним із актуальних завдань сучасної освіти, на наш погляд, є пропаганда знань про гендер, інтеграція цих знань в освітню практику в усьому світі.

У системі вищої освіти (та, зокрема, при підготовці магістрів педагогічних ВНЗ) саме Gender Studies, що використовують нові методологічні тактики, належить майбутнє, та саме вони у сучасному вимірі здатні виконувати функцію запровадження демократичної освіти, що ґрунтується на гендерній рівності.

Отже, введення Gender Studies у систему освітньої підготовки магістрів з педагогіки є не тільки важливим кроком в аспекті професіоналізації студентів, але й феноменом, що здатен трансформувати політику традиційної освіти у напрямку її більшої толерантності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. http://www.krugosvet.ru/articles/102/1010240/1010240a3.htm
2. Introduction to Women's Studies // Women's Realities, Women's Choices. An Introduction to Women's Studies / by Humter College Women's Studies Collective. – New York: Oxford University Press, 1983.
3. Men's Studies Moditiet. The impact of Feminism on the Academie Disciplines. Ed by Dale Spender.The Athene Series.Pergamon Press, Oxford, N.Y., Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt, 1981. – 248 p.
4. West Cornell. The American Evasion of Philosophy: a Genealogy of Pragmatism. Madison University of Wisconsin Press, 1989; Kymlinska Will. Multicultural Citizenship. Oxford: Clarendon Press, 1998.
5. Women's voices, feminist visions: Classic and contemporary readings / [edited by] Susan Shaw and Janet Lee, 2006. – P. 1 – 7.

- дозованість (частина негативних емоцій присутня у стані нормативного професійного розвитку, частина – у стані кризи);
- наявність адекватного критичного почуття стосовно свого професійного досвіду.

Але головним у визначених характеристиках є те, що більшість психологів та педагогів називають оборотністю передкризових станів (А.Г. Асмолов, Ю.Г. Анан'єв, Ю.Л. Львова, Л.М. Мітіна та інші). Тобто, „якщо лавина застигла на краю безодні, то достатньо й піщини, щоб вони почала рухатися. У ситуації кризи достатньо малого сигналу, щоб система змінила траєкторію свого розвитку" [2]. Така особливість реагування вчителя, який знаходиться у стадії предкризового стану, на деякі стимули ззовні, потребує дуже обережного відбору педагогічних впливів на вчителя з боку керівника закладу, психолога, колег та інших фахівців, які прагнуть допомогти вчителю вийти з такого стану.

Передкризовий стан професійного розвитку також як й будь-який інший психічний стан особистості має як свої зовнішні, внутрішні прояви так й певну локалізацію. Так, деякі вчені (Т.Д. Андронова, Н.П. Анікєєва, Л.І. Боровікова, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та інші) найбільш стійким показником зовнішнього прояву емоційно-негативних стані у професійні діяльності вчителя враховують відношення до виникаючих труднощів педагогічної діяльності. У разі нашого дослідження нас цікавить динаміка росту змін у відношенні вчителя до виникаючих труднощів професійної діяльності, що призводить до поглиблення передкризового стану.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити три позиції на основі такого розподілу, виділяють й можливі причини виникнення труднощів, розглядають можливість вдосконалення системи професійної підготовки, перепідготовки вчительських кадрів:

- труднощі, які виникають внаслідок несформованості навичок та вмінь професійної діяльності (Т.С. Полякова, М.К. Тутушкіна та інші), – дидактичні утруднення вчителя;
- особистісні труднощі, що пов'язані з усвідомленням свого психічного стану та смислу індивідуальної діяльності, з формуванням навичок виходу з негативного емоційного стану (В.П. Мальцев, М. Тишкова та інші), – особистісні труднощі;
- загальні труднощі професійного розвитку вчителя, причиною яких є невміння керувати своїм емоційним станом, відсутність професійних знань, вмінь та навичок (А.К. Маркова, М.К. Тутушкіна та інші).

У межах нашого дослідження ми виходили з припущення, що ефективна профілактика кризи професійного розвитку вчителя буде залежати від точної діагностики причин виникнення передкризового стану (труднощів професійної діяльності). Ми також зробили спробу виділити певні групи причин, що призводять до виникнення труднощів професійного розвитку вчителя:

1. Індивідуальні особливості вчителя: схильність до активного/пасивного реагування на провокуючі ситуації; фіксована спрямованість на невдачі; особливості темпераменту вчителя; емоційна неврівноваженість; низка здібність до релаксації.

Поряд з виділеними етапами професійного розвитку вчителя деякі вчені пропонують інші фази професійного розвитку:

- „старт", „кульмінація", „фініш" (А.А. Деркач, М.К. Тутушкіна);
- адаптація, становлення, стагнація (Л.М. Мітіна).

У даних дослідженнях існує поняття кризових характеристик, але такі характеристики не співвідносяться з поняттям деформації професійного здоров'я вчителя.

Існує також точка зору, про кризові етапи професійного розвитку вчителя (Л.Ф. Бурлачук, Н.В. Гришина, Е.Ю. Коржова та інші). Кризова ситуація професійного розвитку у такому разі розглядається як болісна реакція на події, що загрожують професійному розвитку (А.Г. Асмолов, Л.П. Гримак, Г.І. Каплан, Б.Дж. Сєдок). З психологічної точки зору, така кризова ситуація є фактом гострого прояву раніше прихованих протиріч професійного розвитку. Слідом за психологічною кризою професійну кризу можна розглядати як дискретний процес, тобто процес, який має свою динамічну структуру (предкризовий, стабільний, кризовий та після кризовий етап) (Л.С. Виготський).

На особливу увагу у разі розробки профілактичних заходів криз професійного розвитку вчителя заслуговує етап передкризового стану. Такий стан вчителя характеризується у динамічному плані зростанням ознак кризового стану (Г.С. Абрамова, Г.І. Каплан, Б.Д. Лисков та інші). Передкризовий етап як динамічний психолого-педагогічний феномен, по суті, є поступовим процесом відхилення від норми професійного розвитку.

У зв'язку з цим можна визначити, що проблемою у розробці адекватних методів профілактики кризових станів професійного розвитку є відсутність у теоретичних розробках сучасної педагогічної науки досліджень щодо стандартів, норм професійного розвитку вчителя. Так, один з варіантів виходу з такої ситуації пропонує психолог А.К. Маркова, яка визначає можливі прояви неадекватних професійних вчинків, неоднозначно інтерпретованих станів вчителя як педагогічну помилку. „Помилка вчителя – це таке використання вчителем засобів педагогічної діяльності або спілкування, що призводить до порушення професійних норм... Помилка – це деяке фактичне відхилення від еталонів" [4]

Але, на наш погляд, більш вдалим для діагностування передкризового стану та для розробки профілактичних засобів професійної кризи вчителя буде не тільки дослідження особливостей використання вчителем засобів педагогічної діяльності та спілкування, але й дослідження емоційного стану вчителя, інших особливостей самопочуття вчителя, рівня задоволеності професійною діяльністю. Тобто для розробки більш детальних характеристик предкризового стану професійного розвитку вчителя велике значення має дослідження показників особистісно-психологічних станів вчителя (Е.С. Боброва, Л.Я. Гозман, Л.П. Гримак, К.М. Гуревич, Л.А. Китаєв-Смик та інші).

Аналіз теоретичних та практичних психолого-педагогічних розробок з даної тематики (Г.С. Абрамова, В.М. Блейхер, Г.І. Каплан, І.В. Кру, Ю.Л. Львова, Б.Д. Лисков, Л.М. Мітіна та інші), дозволив нам виокремити деякі базові характеристики передкризових станів:

- невизначеність негативних емоцій;
- рухливість та оборотність негативних емоцій;
- епізодичність, дискретність емоційних проявів;

6. Введение в гендерные исследования. Ч. III: Программы учебных курсов североамериканских и западноевропейских университетов / Под ред. С.В. Жеребкина. – Харьков: ХЦГИ, 2001. – 412 с.
7. Луценко О.А. Gender Studies: досвід нової освіти // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Частина перша. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – 544 с. – С.139 – 146.
8. Нильсен Г. Женские и гендерные исследования в Норвегии // Женские миры – 99: западный опыт и гендерные исследования в России. – Иваново: Ивановский государственный університет, 2000. – С. 20-30.
9. Роулстоун К. Женские исследования: перспективы и проблемы // Гендерная педагогіка и гендерное образование в странах постсоветского пространства. Сборник материалов Международной летней школы'2001. – Іваново: Узд-во «Ивановский государственный университет», 2002. – С. 10-19.
10. Суковатая В. Гендерные политики в образовании: формирование женской идентичности http://www.envila.iatp.by/g_centre/another1/
11. Ярская–Смирнова Елена. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе // Введение в гендерные исследования. Ч.1: Учебное пособие / Под ред. И.А. Жеребкиной – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – С.17 – 48.

Author investigates the significance of Gender Studies as a new educational practice in the system of Masters training at pedagogical universities as a future educational system personnel.

УДК 141.2:347.778

Карп'юк М.Д.
Переяслав-Хмельницький
ДПУ імені Григорія Сковороди

СИНЕРГЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається питання щодо синергетичної концепції як важливого інноваційно-світоглядного фактору, що обумовлює якість підготовки управлінця ЗНЗ. Звертається увага на те, що відкриття явищ самоорганізації зобов'язує по-новому переосмислювати компетенції менеджера в єдності взаємодії людина – суспільство – природа..

XXI століття ставить людство перед грізними глобальними проблемами – філософськими, економічними, ресурсними, соціальними, педагогічними, духовними, моральними, етнічними, історичними, психологічними, культурно-етичними, антропологічними, інформаційно-комп'ютерними, технологічними, екологічно-медичними тощо.

У сфері духу, моралі, чуйності й чуттєвості, у сфері філософсько-естетичних категорій досягнуто таких деформацій, що вихід один: відповідально думати й діяти, щоб приймати виважені прогностичні рішення з метою конструктивного вирівнювання ситуації як у власній державі, так і в цілому на планеті Земля – колисці земного людства.

У світі змін, що динамічно відбуваються на межі тисячоліть у самому інформаційному суспільстві, в науці, її ідеалах, нормах і методах, підходах і висновках, у науковому мисленні та світосприйнятті в цілому, необхідно системно усвідомити постнекласичні трансформації загальнолюдських освітніх імперативів, а також потребу переходу в практичній управлінській діяльності до інноваційного, нелінійного типу мислення, закладаючи реальні зусилля на становлення нової світоглядної парадигми в світогляді освітніх менеджерів.

Постановка проблеми. Питання становлення цілісного тринітарного мислення особистості з огляду на формування синергетичної концепції в освіті, як наслідок досягнень сучасної прогресивної науки завжди залишається в центрі уваги різноаспектних досліджень сучасних зарубіжних та вітчизняних науковців (Вернадський В.І., Чижевський А.Л., Флоренський П.О., Хакен Г., Грабовий Г.П., Князєва О.М., Аршинов В.І., Зязюн І.А., Чалий О.В., Лотман Ю.М., Тихоплав В.Ю., Тихоплав Т.С., Гумільов Л.М., Успенський Б.О., Сугакова Л.І., Гачев Г.Д., Мельник Л.Г., Гнатюк Л.В., Донченко О.А., Юрченко В.С., Єршова-Бабенко І.В., Бевзенко Л.Д., Лутай В.С. та ін.).

У статті ставиться **завдання** загострити питання щодо потреби актуалізувати вивчення синергетичної методології сучасної освіти при підготовці освітніх менеджерів – управлінців загальноосвітніх навчальних закладів, що має велике значення для формування в молодих фахівців управлінської сфери інноваційної світоглядної культури відповідно до прогресивних здобутків сучасної природознавчої та людинознавчої науки.

З початку індустріалізації аж до кінця XX ст. європейська наука не змінювала ні принципів, ні вектора свого розвитку – відбувалося невпинне розширення кола досліджень із постійним поділом широких наукових сфер на сектори, останніх – ще на більш часткові підгалузі, а їх – ще на дрібніші.

Такий підхід ніби полегшує досліднику досліджувану тему, але… "Проблеми, які його займають, все частіше не вкладаються в рамки окремої, певної науки, що склалася. Ми спеціалізуємося не за науками, а за проблемами", – зазначав ще в 1902 році В.І. Вернадський [2].

Серед негативних наслідків надмірної диференціації наук і їх звуженої спеціалізації не лише прикре явище неконструктивного використання ресурсів і часу на виконання повторних вимірів чи інших досліджень у межах різних наук, але й інше – неможливість прослідкувати приховані інтегральні асоціації та взаємозв'язки досліджуваних об'єктів між собою.

До зазначених негативних тенденцій додається ще й "інформаційний вибух". Як відомо, сума наукових знань людства подвоювалася кожні 10-15 років. Та наприкінці XX ст. темп подвоєння знань зріс мінімум удвоє. І хоча цей потік не слабшає, та базові людинознавчі й космологічні категорії ("Душа", "Дух", "Бог", "Аура", "Чакра", "Карма" та багато інших) залишаються не опанованими, не сприйнятими, отже, такими, що не увійшли на сучасному рівні їх змісту (у багатьох випадках поглиблено-інноваційному) в нашу свідомість, в наш активний лексикон, у систему світомислення.

Якісно різні зміни мають одну й ту ж причину, а саме: вони пов'язані з переходом земного людства на нову сходинку розвитку.

Цей складний багаторівневий процес зобов'язує нас задуматися над питанням: чи дають можливість фрагментарно-спеціалізовані знання бачити світ цілісно, інтегрально? І чи доречно не помічати штучних мурів між окремими

Під синдромом хронічної втоми у професійній діяльності вчителя можна розуміти „специфічний вид втоми, обумовлений постійними емоційними контактами з великою кількістю людей" [6]. За наявності означеного синдрому вчитель страждає не тільки від фізичного або нервового виснаження, що у свою чергу трапляється з кожною людиною. А можна говорити про наявність хронічних стресів нервової системи. За даними Л.М. Мітіної, В.К. Баринова синдром хронічної перевтоми діагностується на різних етапах професіоналізації у 85% вчителів [4].

Іншим, не менш важливим показником професійної деформації є синдром емоційного вигорання чи виснаження. Ключовими ознаками емоційного вигорання за Т.В. Форманюк є: досягнення індивідуальної межи можливостей емоційного "Я" протистояти виснаженню, протидіяти вигоранню з метою самозахисту; внутрішній психологічний досвід разом з почуттями, установками, мотивами, очікуваннями; негативний індивідуальний досвід, у якому сконцентровано проблеми, дискомфорт та їх негативні наслідки [7].

Крім названих синдромів як ознаку деформації професійного здоров'я можна розглядати ще таке негативне новоутворення особистості вчителя, як жорстка рольова поведінка. Свенцицкий А.Л. пропонує наступне визначення жорсткої рольової поведінки: у соціальній ролі вчителя професійні стереотипи стають настільки характерним для особистості, що вона ніяк не може в інших соціальних ролях (мати, дитина, подруга, жінка та інші) відмовитися, відійти від них, перебудувати свою поведінку. Означена риса особистості стає у побутовому житті джерелом конфліктів, непорозуміння, провокує авторитарний стиль спілкування з оточуючими.

Усі перелічені ознаки деформації професійного здоров'я вчителя призводять до непродуктивності професійної діяльності, можливості заподіяння шкоди собі та своїм учням. У разі неблагополучного розгортання симптомів деформації вчитель стає на шлях саморуйнування; у разі несвоєчасної допомоги процеси деформації неможливо повернути.

Розвиток означених симптомів знаходиться у співвідношенні з наявністю у вчителя досвіду професійної діяльності та залежить від етапів його професійного становлення.

Розгляд впливу криз професійного розвитку на деформацію професійного здоров'я вчителя неодноразово був предметом психолого-педагогічних досліджень.

Так, можна зустріти спробу вдосконалити систему професійного становлення вчителя через розкриття специфіки етапів професійного розвитку, особливостей успішного/неуспішного їх проходження:

- етап професійного розвитку вчителя-початківця (В.Ю. Бабайцева, Л.Г. Борисова, С.А. Зімчева);
- етап професійної зрілості (Н.В. Кузьміна, Р.А. Лемехова, А.К. Маркова);
- етап пізньої професійної зрілості (С.Г. Вершловський, Ю.Л. Львова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна).

У таких етапах професійного розвитку та особливостей їх проходження не визначаються кризові характеристики кожного етапу та досліджуються лише особистісні риси вчителя, які можуть бути бар'єром при досягненні певного етапу, які можуть провокувати неадекватну поведінку чи неефективність виконання професійних обов'язків.

Є.М. Борисов, Л.Ф. Бурлачук, О.Ю. Коржова, А.А. Крупенін, І.М. Крохіна, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, С.Г. Серіков, Т.В. Форманюк та інші). Проте лише незначна кількість робіт присвячена розробці технологій попередження порушень професійного здоров'я вчителя, розробці методів профілактики професійних захворювань серед вчителів та роботі з вчителями. які знаходяться у стані професійної деформації.

Зазначене зумовило вибір теми нашого дослідження – корекція криз професійного розвитку як основа профілактики деформації професійного здоров'я вчителя. Метою нашого дослідження було теоретичне вивчення можливостей профілактики деформацій професійного здоров'я вчителя через корекцію криз професійного розвитку.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми дозволив визначити, що комплексне дослідження проблеми професійного здоров'я вчителя знаходиться тільки на етапі свого зародження. У нашому дослідженні ми приймаємо визначення професійного здоров'я вчителя, яке було запропоноване Глуховою Т.Г. та Мітіною Л.М.. Дослідники визначили професійне здоров'я як інтегральне поняття, що включає єдність психічного, фізичного та духовного здоров'я, що забезпечує високу працездатність та ефективність у професійній діяльності у результаті творчого розвитку особистості вчителя. Тобто професійне здоров'я вчителя розглядається як феномен, що має декілька складових (психічна, фізична, духовна) та рівнів розвитку/деформації [5].

Фізичний аспект професійного здоров'я пов'язаний з поняттям віку, звертається увага на відповідність між біологічним, психологічним та соціальнім віком фахівця. На думку деяких дослідників (Г.С. Абрамова, Т. Ханна), вік не може сам по собі бути причиною професійної деформації, спричиняти порушення професійного здоров'я. Але вікові особливості у поєднанні з тривалим стажем роботи можуть провокувати відхилення у професійному розвитку, спричиняти формування деяких стереотипів сприйняття оточуючого, що в свою чергу порушує можливість адаптації, повноцінного функціонування вчителя у професійному полі [1].

Психічна складова професійного здоров'я вимірюється такими поняттями, як „соціалізація", „індивідуалізація", „адаптація". Рівень психічного здоров'я також має такий показник, як цілісність, синергія, тобто сприйняття себе, інших у єдності (Г.С. Абрамова, К. Юнг). Важливим показником психічної складової є рівень розвитку креативних здібностей та самоактуалізація (М.Е. Бруно, Л.М. Мітіна, А. Маслоу).

Духовний рівень професійного здоров'я вимагає розвитку на високому рівні професійного самоусвідомлення, усвідомлення своєї унікальності, цінності своєї особистості [4].

Низький рівень професійного самоусвідомлення вчителя, низький рівень самовідношення, самоповаги, аутосимпатія – наявність неблагополуччя у професійному здоров'ї вчителя. Типовою реакцією особистості на означене неблагополуччя є моральна апатія, моральна депресія та на наступному етапі професійного розвитку виникнення такого негативного явища, як професійна деформація. Серед можливих ознак деформації професійного здоров'я вчителя можна розглядати синдром хронічної втоми, синдром емоційного виснаження.

галузями знань на початку XXI ст., коли ера Риб змінюється ерою Водолія, а п'ята цивілізація шостою? І чи допомагає цей факт становленню когерентно-ноосферного, синергетично-цілісного мислення особистості управлінця? З кожним днем стає все більш зрозумілим, що в свідомість наших сучасників потрібно вносити нові поняття, нові мислеформи й асоціації, пов'язані з підготовкою нової інтелектуально-інформаційної платформи для майбутньої людини – представника нової „золотої" раси.

Головна криза сучасності – це криза сприйняття й розуміння глибинних процесів, які відбуваються між планетою, Вселенною й людиною, що має космопланетарну природу. Тобто, по суті, – криза гармонії внутрішнього й зовнішнього світів людини.

Не дивлячись на видатні досягнення науки й наукових інноваційних технологій, сучасна людина перебуває великою мірою в полоні багатьох колективних штампів, звульгаризованих стереотипів, спрощено-помилкових суджень, що в свою чергу з кожним днем у нових енергетично-інформаційних умовах посилюють можливість наростання факторів антропогенної катастрофи. Ознаками останнього є, як відомо, "холодні" й "гарячі" війни, екологічні й природні катаклізми, жорстокість й аморальність великої кількості людей, агресивність і тероризм тощо.

Наші діти й молодь входять у життя через віртуальний ("розкріпачений", "вільний", "незакомплексований") простір, глобальні Інтернет-зв'язки, екранне життя нових героїв – напівлюдей-кіборгів… Реальне життя й історична пам'ять, що створюють фундамент для пошанування в самому собі самобутного представника роду людського, знецінюються й ніби стираються. Людина стає безрідною з усіма наслідками, що з цього випливають…

У складних динамічних, соціально-політичних та фінансово-економічних обставинах людина постійно приймає певні рішення, робить вибір… Та приймати правильні, конструктивні рішення можна лише за умови глибокого проникнення в сутність ситуацій, процесів, явищ, всебічного їх розуміння. А тим часом диференціація наукових дисциплін досягла в кінці минулого тисячоліття свого "піку абсурду", що до цього часу закріплено організаційно, інституційно і, що важливіше за все, – психологічно. У результаті, біофізикою залишається недовивченим когерентне поле людини, медициною – торсіонні й біоенергетичні поля; кібернетикою – інформаційні поля; теорією систем – системні поля, а психо-соціальними науками – психосоціальні поля. Хоча в реальності всі ці поля якимось чином взаємодіють, впливають одне на одне й на те, що потрапляє в них, у тому числі фізичне й психічне здоров'я, поведінку, переживання, в кінцевому результаті – життя й долю людей [3].

І якщо ще донедавна науковці спрямовували свої зусилля на пошук нових фактів і на їх фрагментарно-частковий опис, то сьогодні – в епоху інформаційно-комунікативних технологій – вони вже не в змозі впоратися з величезними інформаційними потоками різного рівня якості й глибини висвітлення суті питання. Звужені "спеціалізації" та "диференціації", такі необхідні на певному етапі розвитку земної людини й науки, яку вона витворила, стають суттєвим гальмом на шляху подальшого пізнання світу людиною. Відповідно, аналітичні методи окремих наукових дисциплін, які спрацьовують при вивченні окремих явищ і процесів, тепер не відповідають вимогам сьогодення, вимогам формування професійної молоді – бакалаврів, спеціалістів, магістрів-управлінців загальноосвітніх навчальних закладів. Виникає гостра необхідність в міждисциплінарній парадигмі, в інтегруванні різних

знань. Людина починає розуміти, що природа єдина, цілісна і, закономірно, це має знаходити відображення і в методах її пізнання.

Сучасний управлінець загальноосвітнім навчальним закладом все гостріше відчуває цінність і потребу цілісного, системного світобачення проблем освітніх організацій. І не випадково, що принцип інтеграції проголошено в Україні основним напрямком реформування усіх ланок освіти поряд з принципом гуманізації та демократизації. Інтеграція наук викликана потребами пізнання явищ в їх єдності. Науковий світогляд управлінця повинен мати цілісний характер, а не бути простою сумою специфічних для кожної науки уявлень (часто звужено-спрощених або примітивно-звульгаризованих) про стан реальної дійсності. Об'єктивною основою інтеграції наук та наукових знань є процеси матеріальної цілісності світу: подібність властивостей, будови, форми, функціонування й розвитку об'єктів, різноманітність функцій і зв'язків між різними рівнями організації. Світ, що нас оточує, пронизаний процесами самоорганізації. Це явище було відкрите лише в другій половині XX століття і є предметом нової науки – синергетики, яка спирається на подібність математичних моделей, що описують процеси самоорганізації в системах різної природи. Один з основоположників синергетики – Хакен Г. – визначив її як науку "про колективну поведінку підсистем, що утворюють систему" [7]. Узгодженість, кооперативність, згармонізованість, синергетизм, а також багатомірність, нелінійність, складність, динамізм, відкритість є основою процесів самоорганізації. Відкриття явищ самоорганізації потребує по-новому поглянути на управлінські властивості й компетентності менеджера, що працює в загальноосвітньому навчальному закладі.

На сучасному етапі розвитку суспільства, людини, науки, вищої освіти виникла гостра необхідність подолати розрив між природничо-науковим і гуманітарним підходами, більше того – об'єднати їх на основі холістичного, цілісного сприйняття світу. Їх об'єднує творчий характер діяльності людини в цих галузях знання, хоча й варто згадати, що після Хіросіми й Чорнобиля в середовищі гуманітаріїв виник стійкий антинауковий синдром. Звернемо увагу й на те, що природничо-науковому підходу було притаманне логічне (лінійне) мислення, а гуманітарному, інтуїтивному – нелінійне.

На межі XX – початок XXI ст. реально відбувається перехід від біосферно-механічно-статичної свідомості до ноосферно-синергетичної. Відмінність сучасної ситуації, що формується внаслідок цього переходу, полягає в тому, що ноосферно-синергетична свідомість – це нова макрорівнева якість цивілізації, новий рівень світобачення й світорозуміння професійних явищ особистістю управлінця загальноосвітнім навчальним закладом.

Отже, синергетика (від гр. synergia – "узгоджена дія", "спільна дія") – це сучасний міждисциплінарний науковий напрямок, що виявляє закони самоорганізації в складних нелінійних системах різної природи. Абстрагуючись від часткових властивостей тих чи інших (природних, соціальних, економічних, психологічних і т.д.) систем, синергетика розкриває загальні методологічні підходи до розуміння їх поведінки, підводить до універсальної єдності світу.

Методи й ідеї синергетики поступово набувають тенденції використовуватися не лише в природничих науках, де було створено базові синергетичні моделі, але і в гуманітарних – філософії, соціології, психології, економіці, лінгвістиці, дидактиці, теорії і практиці управління загальноосвітнім навчальним закладом тощо.

Кінцевим результатом естетичного виховання мають стати система особистісних художньо-естетичних цінностей і художньо-естетична компетентність особистості, що можливо за умови цілеспрямованої, чітко організованої, ресурсно забезпеченої діяльності усіх суб'єктів управління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Витковская Н., Щербо А., Джола Д. Формирование эстетической культуры младших школьников. – К., 1985.
2. Краткий словар по эстетике. – М., 1964.
3. Мельничук С. Формування естетичної культури майбутніх вчителів // Мистецтво та освіта. – 2004. – №3. – С.4–6.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – Київ. – 2001. – С.428–473.
5. Національна Державна комплексна програма естетичного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С.29–52.
6. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе. – К., 1985. – 144 с.
7. Орієнтований зміст виховання школярів / За ред.. І. Мар'єнка. – К., 1982.
8. Щербо А., Джола Д. Формирование эстетической культуры младших школьников. – К., 1985.

The aesthetics culture of teacher is examined as important condition of realization of aesthetics education students, intercommunication and influencing of aesthetics consciousness and aesthetics practical activity of teacher on providing of integrity of organizationally-pedagogical embodiment of conceptual principles of aesthetics education of students.

УДК 378.937

Вейландє Л.В.-В.
Одеський національний університет ім І.І. Мечникова

КОРЕКЦІЯ КРИЗ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЯК ОСНОВА ПРОФІЛАКТИКИ ДЕФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається проблема профілактики деформації професійного здоров'я вчителя через корекцію криз професійного розвитку.

Професійне здоров'я вчителя – основа ефективної роботи сучасної школи та її стратегічна проблема. Актуальність та своєчасність проблеми збереження та зміцнення професійного здоров'я вчителя підтверджується збільшенням кількості зареєстрованих захворювань серед діючих вчителів. Так, за даними досліджень (Ф. Бурлачук, О.Ю. Коржової, А.К. Маркової, С.Г. Серікова та інші), на відміну від інших професійних груп, серед вчителів спостерігається великий ризик виникнення невротичних розладів, емоційні розлади, „накопичення тяжких" форм неврозів, соматичні проблеми, синдром професійного згорання. Показники фізичного та психічного здоров'я знижуються відповідно до збільшення педагогічного стажу; розгортання професійної активності супроводжується розвитком показників дисгармонійності особистості вчителя.

В останні десятиріччя увагу вчених все більше привертає проблема формування культури професійного здоров'я вчителя (Г.С. Абрамова,

культура неможлива без спілкування з мистецтвом, яке дозволяє особистості усвідомити свої естетичні здібності й відкриває необмежені можливості для їх удосконалення.

З іншого боку, саме спілкування з мистецтвом забезпечує певний рівень розвитку естетичної культури, без якої твори мистецтва сприймаються як картинки зі схожими предметами, цікаві історії тощо.

Естетична культура вчителя передбачає певний рівень художньої та естетичної освіти. Естетично і художньо освічена людина здатна визначатися у своїх почуттях, смаках, формувати їх, удосконалювати і спрямовувати.

Мистецтво в системі формування естетичної культури є єдиним і неповторним джерелом пізнання характерних рис духовного життя кожної епохи, його колориту, обличчя тощо. За допомогою мистецтва особистість одержує різноманітні знання та інформацію про життя, побут, культуру людини у різні часи, про навколишній світ, природу, розвиток суспільства тощо.

У процесі навчально-виховної діяльності мистецтво виконує важливу дидактичну функцію, воно ефективно впливає на почуття, емоції, актуалізує навчальну діяльність; йому також належить важлива культурно-соціальна функція, яка тісно пов'язана з проблемою вільного часу студентів та учнівської молоді: заповнюючи вільний час молодих людей, мистецтво насичує його естетично цінним змістом.

В умовах науково-технічного прогресу мистецтво виконує ще одну важливу функцію: допомагає зняти напруження, розслабитися. Задовольняючи духовні потреби, мистецтво переносить людину в особливий світ емоцій, переживань і почуттів.

У сучасних умовах все більшого значення набуває екологічна функція мистецтва. Твори образотворчого, музичного мистецтва, література, кіно, театр, хореографія допомагають людині краще пізнати красу природи, вчать цінувати та оберігати її.

Варто також відмітити й організаційно-педагогічну функцію мистецтва. Безпосередня участь у художній творчості організовує, дисциплінує особистість, формує в неї цілеспрямованість, вимогливість до себе та оточуючих.

Усе це ставить перед педагогами важливі науково-педагогічні завдання – використати весь арсенал потенційних естетичних можливостей мистецтва у формуванні гармонійно розвиненої особистості.

Висновки. Трансформація освіти, істотне оновлення змісту і методики навчання й виховання в найближчому майбутньому мають бути пов'язані не тільки і не стільки з інформацією, скільки з наскрізною естетизацією навчально-виховного процесу і соціально-педагогічного середовища.

XXI ст. – це століття культури, а освіта XXI ст. – це освіта, в центрі якої перебуває людина, самоцінність її неповторного духовного світу. Відтак, визначення мети естетичного виховання набуває нового особистісно орієнтованого значення і роль вчителя в реалізації даної мети є дуже важливою.

Естетична культура вчителя, включаючи в себе, насамперед, розвинуті людські почуття, що фіксують не лише життєво важливі для людини властивості предметів, а й якості їх форми, міру організованості, практична естетична діяльність вчителя є саме тим фактором, який покликаний забезпечити цілісність організаційно-педагогічного втілення концептуальних засад естетичного виховання учнів.

Синергетичні уявлення є основою формування нового стилю мислення, яке відображає динамічний нелінійний світ, що самоорганізовується. Варто розуміти, що синергетика – це, по суті, наука, яка базується на властивості систем різної природи до самоорганізації й поступово перетворюється у всезагальну теорію розвитку.

Світоглядною позицією підходу до підготовки управлінця загальноосвітнього навчального закладу, що є, як правило, носієм професійно-інтелектуальної власності, яка перебуває в динамічно-процесуальному стані трансформації з огляду на постійне поповнення інноваційною інформацією в процесі професійної реалізації та життєдіяльності індивіда, на нашу думку, має стати формування ноосферно-синергетичної свідомості та її якостей, а ***методологічною*** позицією – свідоме прийняття науково обґрунтованого факту, що такі відкриті системи, як природа й суспільство, сама людина ("психофрактал", "енергопровід між світами", "Дух у фізичному тілі" та ін.), її свідомість ("індивідуальне енергоінформаційне поле") і психіка, мозок і мислення людини, її соціальний, креативно-рефлексивний, інформаційно-інтелектуальний, історико-культурологічний, морально-естетичний, духовний, політичний, оцінювально-емоційний, екологічний, тактично-стратегічний, прогностичний, теософсько-езотеричний та інші рівні поведінки підпадають під дію законів, що поширюються на відкриті системи й належать до нелінійних, здатних до самоорганізації. Це дає змогу розглядати діяльність такої соціально-педагогічної організації, як освіта з позиції нелінійної цілісності, коли "ціле вже не дорівнює сумі його частин. Воно якісно інше порівняно з тим, що увійшло в нього…" [1; 4; 5; 5].

Висновки. 1. Синергетична концепція, будучи базовим фактором динамічно-еволюційної трансформації здобутків інтелектуальної власності особистості управлінця, не заперечує ні ***системного***, ні ***процесного*** підходів, а розглядає їх як часткові. Саме тому для теорії та практики управління важливо усвідомлювати синергетичну модель освітньої системи, яка адекватно відображає дійсність за будь-яких внутрішніх і зовнішніх впливів.

2. Еволюція світогляду, світобачення, світомислення, світорозуміння особистості освітнього менеджера є актуальною в різних аспектах, бо є безцінним компонентом духовно-екологічної культури індивіда, а також компонентом галактично-планетарної космосвідомості людей у цілому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бевзенко Л. Соціальні зміни у дзеркалі самоорганізаційного моделювання. // Вісник. – 2002. – № 9. – С. 68–75.
2. Горбачев В.В. Концепции современного естествознания. – М.: Оникс 21 век, 2005. – 672 с.
3. Донченко Е.А. Фрактальная психология. – К.: Знання, 2005. – 323 с.
4. Запорожан В., Єршова-Бабенко І. Культура нелінійного мислення. // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 74–81.
5. Князева.Е., Курдюмов С. Законы эволюции самоорганизации сложных систем. – М.: Наука, 1994. – 324 с.
6. Ли Кэролл, Джен Тоубер. Дети Индиго. – Т.І. – К.: София, 2001. – 232с. – Т.ІІ. – К.: София, 2003. – 240с. – Т.ІІІ. – К.: София, 2004. – 224 с.
7. Основи стійкого розвитку / За заг. ред. Л.Г.Мельника. – Суми: Університетська книга, 2005. – С. 39.

8. Пазенок В. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми // Вища освіта України. – 2003. – №3. – С. 21–27.
9. Проблеми підготовки фахівців з інтелектуальної власності в Україні / Укладач П.М.Цибульов. – К.: Інститут інтелектуальної власності і права, 2005. – С. 125–127.
10. Секлитова Л.А., Стрельникова Л.Л. Словарь космической философии. – М.: Амрита-Русь, 2004. – 208 с.
11. Секлитова Л.А., Стрельникова Л.Л. Человек эпохи Володея. – М.: Амрита-Русь, 2003. – 304 с.
12. Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти і науки. – К.: АПНУ, 2000. – 253 с.

Is this article synergetic conception is regarded as an important innovational and world outlook factor, which grounds property of GSE. Much attention is paid to the fact that appearing of the phenomenon of self-organization needs the new way to understand the conception of a manager in the integrity of between a man-society-Nature.

374.71: 371.14

Козлова О.Г.
Сумський державний педагогічний університет

УТВЕРДЖЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ПЕДАГОГА У СИСТЕМІ ПОСТДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються особливості постдипломної освіти у контексті становлення відкритого суспільства та реалізації інноваційної стратегії державних реформ щодо входження України до світових євроінтеграційних та трансатлантичних процесів Здійснено спробу виокремлення протиріч у реалізації завдань, які стоять перед сучасною постдипломною освітою. Приділяється увага визначенню особливостей інноваційної підготовки вчителя в системі післядипломної освіти, спрямованої на формування громадянськості педагога.

Інтегративні процеси, що характеризують освітній простір у XXI столітті, супроводжуються глибокими змінами самої сутності педагогічної освіти в Україні, зокрема андрагогіки.

У філософії та соціології освіти, психології та педагогіці йде пошук вирішення конкретних проблем освіти дорослих, що виникають у межах нової гуманістичної парадигми. Зокрема йдеться про поступовий відхід від ірраціоналізму утопії у бік визнання суверенності, непоборності і самоцінності окремої особистості; розширення можливостей моральної оцінки соціального вибору. Формування і постійне вдосконалення духовного потенціалу суспільства, його відкритості для постійного діалогу, пошуку консенсусу, шляхів соціально-політичної злагоди називається громадянською позицією особистості та мінімальністю соціальних конфліктів [2, 10]. Школа, зберігаючи кращі традиції навчання і виховання підростаючого покоління, накопичує новий досвід інноваційної діяльності. Виникає питання щодо формування педагогів нового

Оскільки вчитель є організатором і керівником навчально-виховного процесу, усі ці три структурні елементи естетичної діяльності виступають вагомим показником рівня естетичної культури вчителя і представляють значний інтерес для педагогічної науки.

Як зазначають науковці, студентські роки є найсприятливішими для формування індивідуальної естетичної культури майбутнього фахівця, і наука в цій галузі протягом багатьох років прагнула визначити зміст, мету, завдання, норми і методи роботи як для формування творчого рівня естетичної культури студентської молоді, так і підготовки її до розв'язання завдань естетичного виховання в школі. Звичайно, кожне цивілізоване суспільство зацікавлене у формуванні високого рівня естетичної культури всіх членів суспільства, спеціалістів-фахівців, учнівської та студентської молоді. Це до певної міри можна пояснити тим, що філософська і психолого-педагогічна наука розкрила тісний взаємозв'язок між наявним рівнем індивідуальної естетичної культури (і суспільства в цілому) й творчим підходом до будь-якого виду діяльності (гри, навчання, праці тощо) [8, 58].

Процес формування естетичної культури підростаючого покоління, як і будь-який виховний процес, має бути цілеспрямованим та організованим, провідна роль в якому належить педагогам. Тому поряд з іншими вимогами, суспільство ставить перед учителем саме професійну вимогу – бути людиною високої естетичної культури, яка повинна мати чіткі уявлення про естетичні форми пізнання (естетичне сприйняття, насолоду, переживання, судження, цінність, діяльність, почуття, смак тощо); розуміти естетичну сутність явищ дійсності й мистецтва, вміти цю сутність донести до учнів; володіти вмінням виявляти специфічні естетичні можливості в кожному навчальному предметі, відбирати найбільш цінний в естетичному відношенні матеріал; чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, яким має оволодіти учень кожного класу, і визначати рівень естетичної вихованості; мати певний рівень підготовки до художньо-естетичної діяльності у різних галузях (малювати, креслити, виразно читати, розробляти сценарії виховних заходів, проводити екскурси, співати, танцювати тощо); у процесі навчання і виховання впливати не лише на розум і пам'ять, а й на почуття та емоції учнів, будувати стосунки з дітьми на основі педагогіки співдружності [3, 5].

Заміна естетичного виховання художнім обмежує завдання естетичного розвитку в плані його мети, змісту. Педагоги повинні розуміти, що при такому підході в учнів формуються художні або естетичні почуття, смаки, переконання лише стосовно мистецтва, а це відриває естетичне виховання від життя, практики, природи, навколишньої дійсності.

Однак варто зазначити, що мистецтво – це великий розділ естетичної культури, без нього важко уявити естетичне виховання та естетичну підготовку вчителя взагалі, без нього естетичне виховання фактично неможливе, у формуванні та розвитку естетичної культури воно відіграє виняткову роль. Значимість цього можна пояснити тим, що мистецтво відображає людину, її працю, надії, мораль, природу, навколишню дійсність, воно є найбільш впливовим вихованням естетичних, художніх смаків та інших форм естетичного пізнання. Мистецтво зображує події, факти, бажання у художній формі, отже, активніше впливає на чуттєву та емоційну сфери людини, без яких важко реалізувати завдання з естетичного виховання. Тому розвинена естетична

а взаємодіючи один з одним, збагачуючи один одного специфічними особливостями, усі вони спільно служать розв'язанню єдиної задачі – всебічному розвитку підростаючого покоління. Поряд з цим практика свідчить, що в сучасній школі пріоритет надається глибоким знанням і всебічним умінням, водночас відчувається гострий дефіцит загальнолюдських духовних цінностей, гуманітарної та естетичної культури і вагомим фактором у цьому є недостатня підготовленість педагогів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів до даної діяльності.

Відтак, метою даної статті є відстеження естетичної культури вчителя як важливого фактору здійснення естетичного виховання школярів, взаємозв'язок та вплив естетичної свідомості та естетичної практичної діяльності педагога на забезпечення цілісності організаційно-педагогічного втілення концептуальних засад естетичного виховання учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Естетична культура вчителя є органічною складовою його загальної та педагогічної культури. Існують різні підходи до визначення поняття естетична культура. Більшість авторів під естетичною культурою розуміють систему засобів і продуктів, за допомогою яких людина освоює світ. Вважають, що естетична культура включає в себе, насамперед, розвинуті людські почуття, які здатні фіксувати не лише життєво важливі для людини властивості предметів, а й якості їх форми, міру організованості, впорядкованості безвідносно до практичної мети людини [8, 78].

В словнику з естетики, естетичну культуру визначають як сукупність усіх тих сторін матеріального, духовного і художнього життя суспільства, що безпосередньо впливають на формування в його членів специфічних духовних сил, спрямованих на створення (і споглядання) різноманітних конкретно-чуттєвих цінностей і, перш за все, краси [2, 53].

Сучасною наукою доведено, що культура кожної людини формується в процесі засвоєння нею культури суспільства та оволодіння, насамперед, культурними цінностями певної епохи, даного народу, класу, групи тощо. Тому індивідуальну естетичну культуру слід розглядати як своєрідне дзеркало естетичного багатства того чи іншого народу. Про це свідчать основні етапи історичного розвитку естетичної культури людства.

Сучасна філософія у структурі естетичної культури розрізняє естетичну свідомість та естетичну діяльність, які, звичайно, між собою тісно взаємопов'язані. Естетична свідомість (споглядання) є формою духовної, внутрішньої активності суб'єкта, що виростає із зовнішніх, матеріально-практичних форм його діяльності й поступово набуває естетичного характеру. Естетична практична діяльність є зовнішньою, матеріальною формою естетичної активності суб'єкта, що стимулюється і контролюється його естетичною свідомістю.

У межах дослідження розвитку естетичної культури вчителя, нас значною мірою цікавить друга складова частина структури: естетична діяльність особистості, в якій поєднані такі три взаємозв'язані сфери: реально-практична, що охоплює естетичні моменти матеріального виробництва, суспільно-організаторську, педагогічну, спортивно-фізкультурну, побутову та інші сфери людської діяльності; духовно-практична, що включає в себе естетичні якості художньої та ігрової діяльності; духовно-теоретична, що охоплює теоретичні аспекти наукової, ідеологічної та інших видів духовної культури.

типу, здатних підготувати вихованців для забезпечення поступу економічного державного зростання у контексті визнаної інноваційної політики України.

Таким чином, метою статті є позначення орієнтирів на окреслення можливих шляхів впливу посдипломної освіти на процес вибудови педагога, готового до включення у демократичні перетворення держави, здатного відповідати на виклики XXI століття.

Зупинимося на розкритті основних положень інноваційної доктрини розвитку України [3, 30]:

1. Усвідомлено необхідність побудови економіки нового типу, зорієнтованої, насамперед, на інноваційну та інформаційну модель розвитку, в яких визначальну роль відіграє інтелектуальний потенціал і високі технології.

2. Гуманітарна сфера стає сьогодні системоутворюючим і стратегічно важливим фактором розвитку держави. Значно підсилюється взаємозалежність та взаємовплив з економікою, соціальними відносинами: з „пасербиці" галузеві схеми планування індустріальної епохи вона перетворюється на комплексний і розгалужений гуманітарний простір, що поєднує новими цілями та завданнями різні сфери й сектори соціуму. Цей повний простір стає своєрідним індикатором наукового, культурного, освітнього, інноваційного рівня країни, квінтесенцією її досягнень у цих сферах.

3. Розробка і планування сучасної стратегії розвитку української держави має відбуватися на новому пріоритетному рівні – спираючись не тільки на національні умови, але переважно орієнтуючись на глобальний контекст. Зараз наша країна формує „коридор" можливих „українських сценаріїв" у глобальному світі. Умовно кажучи, ми знаходимося у критично важливій „точці біфуркації", яка вимагає вирішення дилеми між необхідністю завершення національної інтеграції та необхідністю включення України у глобальні процеси і політико-економічні інститути епохи постнаціональних держав.

Отже, у системі перепідготовки кадрів з'являються нові завдання [1, 17]. Однак вирішення їх не можливе без ліквідації таких протиріч, які, на наш погляд, існують у системі постдипломної освіти:

- між вимогами часу щодо реалізації потреби забезпечення умов для інтелектуальних та творчих можливостей кожного педагога в системі післядипломної та додаткової освіти й традиційною організацією цього процесу, коли слухач (студент), як правило, не є суб'єктом діяльності;
- між цілями освітніх програм і цілями кожного з педагогів, що їх освоюють;
- між інноваційними підходами до освітнього процесу і традиційним досвідом педагогів, що формувався роками;
- між книжкового культурою вчителя та комп'ютерно-телевізійною культурою учнів;
- між бажанням педагогів отримати „готовий" для роботи матеріал щодо демократизації освіти в Україні та необхідністю організувати самостійний пошук учнів, студентів, що веде до відкриттів, прогнозування, побудови знань, розвитку критичного мислення, готовності до паритетної взаємодії, побудови громадянського суспільства.

Здавалося б, що нині досить чітко визначено статус та структуру професійної підготовки. У цьому контексті слід виокремити основні підходи, зокрема системно-цілісний (І. Алексашина, І. Зязюн), андрагогічний

(С. Вершловський, Н. Никало, В. Пуцов), компетентнісний (О. Лебедєв, О. Савченко), гуманітарно-аксіологічний (В. Воронцова, В. Кремень), культурно-антропологічний (К. Романов, Б. Кричевський, С. Сисоєва), акмеологічний (І. Бех, Ю. Гагін), психолого-дидактичний (М. Лєщенко, Л. Шеховцова) та ін.

Безперечним є те, що нині громадянська освіта в Україні є однією з пріоритетних, тому що завдання виховання громадянина з активною життєвою позицією актуальне для побудови нової демократичної правової держави. Такий громадянин має володіти знаннями (про права людини, демократію, право, державу і т. ін.), вміннями (критично мислити, передбачати, прогнозувати, аналізувати, співпрацювати); цінностями (повага до прав іншого, миролюбство, толерантність, неприйняття агресії і тероризму); бажаннями, ініціативою щодо участі у суспільно-політичному житті країни, світу.

Саме володіння таким арсеналом доброчинностей дозволить особистості вибудувати особисте життя у сучасному складному, проблемному, мінливому світі. Шлях людини до нового світу може лежати від Розуму до Поміркованості і Мудрості. Такий поступ має підкріпитися прийняттям логіки смислів, контексту абстракцій, винесених за межі практичної корисності. Йдеться про царину безпристрасності, об'єктивності істини, її однаковості для всіх [6, 23].

Таким чином, нині сам педагог має володіти не лише спеціальними знаннями і навичками, він повинен мати ще й певні особистісні якості, такі як: гідність, шляхетність, справедливість, оптимізм, емпатія, здатність до діалогової взаємодії. Сучасний педагог – це особистість, яка має яскраво виражену громадянську позицію, визнає багатозначність світу, реалізує прагнення до компромісу, вміння слухати і підтримувати власну думку вихованця, володіє високою комунікативною, інформаційною культурами.

Однак, практика засвідчує, що таких учителів, морально-ціннісна основа яких може претендувати на людську, готову до наслідування учнями модель, досить незначна.

Отже, система перепідготовки педагогічних кадрів потребує докорінних змін. Шлях до нової освітянської моделі, на наш погляд, проходить через осмислення педагогом сутності педагогічної професії, її завдань, методів через реалістичне розуміння функції і ролі педагога, який здатний гуманізувати простір дитинства, забезпечити позитивну соціалізацію учнів, скорегувати власні та дитячі комплекси, перебудувати самовідчуття вихованців на визначення успішності та прийняття їх навколишнім середовищем.

У зв'язку з цим бачиться необхідність виокремлення та реалізації таких блоків у системі постдипломної освіти:

1. Формування здатності до навчання співпраці через апробацію різних форм спільної діяльності, оволодіння навичками участі у кооперації, освоєння психопедагогічних технік організацій та підтримки діалогової взаємодії, забезпечення рефлексивного аналізу у груповій діяльності.

2. Навчання та підтримка ефективної комунікації. Критерієм компетентності педагогічного спілкування має стати збереження внутрішньої свободи партнера у спілкуванні, що допомагає вихованцю зробити свідомий вибір у контексті реалізації основних форм соціалізації: адаптації та інтеграції.

3. Розвиток критичного мислення як центральної інтелектуальної якості педагога-громадянина. У мінливому світі саме ця особливість людини забезпечує

УДК 37.036:378.2

Варгата О.В.
ЦППО м. Хмельницький

ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Розглядається естетична культура вчителя як важлива умова естетичного виховання учнів, взаємозв'язок та вплив естетичної свідомості та естетичної практичної діяльності педагога на забезпечення цілісності організаційно-педагогічного втілення концептуальних засад естетичного виховання учнів.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сучасних умовах розвитку суспільства виникає чимало прогнозів щодо особливостей майбутньої системи освіти й виховання. Висловлюється смілива гіпотеза, що в світопляді естетичного універсалізму людство здобуде загальнокультурну парадигму освіти майбутнього. Серед різноманітних засобів впливу на дітей і молодь чи не найвищий потенціал належить мистецтву з притаманними йому можливостями формувати свідомість і підсвідомість, інтелектуальну, емоційно-почуттєву та вольову сфери, моральне й навіть фізичне здоров'я людини.

Актуальною з позицій сьогодення постає проблема підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо організаційно-педагогічного забезпечення естетичного виховання учнів. Організаційно-педагогічна діяльність щодо здійснення естетичного виховання учнів повинна бути чітко визначеною системою, яка б забезпечувала освітні потреби кожного учня відповідно до його нахилів, інтересів, можливостей, де пріоритетним буде виховання загальнолюдських цінностей особистості (доброти, милосердя, толерантності, почуття краси та ін.), стимулювання її внутрішніх сил до саморозвитку і самовиховання.

Естетичне виховання учнів вимагає переосмислення своєї сутності, а саме – нових підходів до здійснення виховних функцій педагогічного управління. Виховання як процес складається з цілеспрямованої педагогічної діяльності, провідним аспектом якої є вплив на свідомість і мотивацію поведінки дитини та організація цього впливу в оптимальну гуманістичну систему, що забезпечувала б потрібний суспільству виховний інтерес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблеми естетичної культури вчителя як важливого фактору здійснення естетичного виховання учнів є недостатньо дослідженими у вітчизняній науці. Концептуальні ідеї і теоретичні засади естетичного виховання, естетичного розвитку учнів та управління цим процесом відображені в роботах естетів, психологів, педагогів: В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинського, Е.А. Онуфрієва, С.А. Аничкіна, Н.І. Киященко, В.Ф. Шаповалова, А.Б. Щербо, Д.М. Джола, О.В. Ларміна, Л.П. Печко, В.А. Розумного, В.Н. Шацької, М.Ф. Овсяннікова, М.С. Кагана.

Формулювання мети статті. Найважливішим завданням теорії і практики виховання є формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості та створення умов для її самореалізації. Жоден аспект естетичного виховання, дослідження естетичного розвитку дітей різного віку не виступає як самоціль,

би структуру та завдання установ, що здійснюють соціальну допомогу населенню; один модуль щодо змісту надання послуг в конкретних соціальних умовах; один чи більше модулів, спрямованих на розкриття потреб клієнтів і стратегій роботи з конкретними соціальними групами; один чи більше модулів щодо мети, аналізу і розвитку соціальної молодіжної політики країни та особливостей її реалізації в конкретних умовах; один чи більше модулів, що присвячені питанням міжнародних, політичних, економічних та інших факторів національного розвитку, які певною мірою обумовлюють тенденції соціально-педагогічної діяльності; в кількох модулях може бути представлено зміст базових умінь соціального педагога, його професійних навичок; низка модулів, що виступають в якості вступу до інших навчальних дисциплін, зокрема в екологію, правознавство, психологію, менеджмент (відповідно до сфери інтересів майбутніх фахівців).

Таким чином, аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних моделей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів надав нам можливість зауважити, що при формуванні навчального плану мають бути враховані такі джерела: освітній державний стандарт (базові обов'язкові для вивчення курсу), наукові інтереси професорсько-викладацького складу (спец. курси), специфіка навчального закладу (курси за вибором навчального закладу), зміст соціального замовлення (потреби регіону, громади); дослідження потреб та проблем клієнтів та уподобання студентів (курси за вибором студентів).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Логос, 2003. — 134 с.
2. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
3. Обучение социальной работе: состояние и перспективы: Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы/ Под. ред. В.Г. Бочаровой. – М.: НИИ Геодезия, 1997. – 287 с.
4. Платонова Н.М. Дидактика социального образования: особенности обучения социальной работе. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2001. – 168 с.

In the article outlined theoretical approaches to the construction of modern models of professional preparation of specialists of socially-pedagogical sphere and determination of role of personality development in maintenance of professional preparation of future social teacher. An author exposes maintenance of components of professional preparation of social teachers, requirements to the forms of studies, curricula and programs in the modern domestic and foreign models of professional preparation of future social teacher in the context of his personality development.

ій можливість почувати себе впевнено і брати активну участь у суспільному житті.

4. Конфліктологічна компетентність педагога, вміння вести переговори, досягати консенсусу в суспільній діяльності, створювати сприятливий творчий морально-психологічний клімат у колективі.

5. Здатність до проектування, передбачення, прогнозування, співвіднесення власного досвіду з досвідом колег, обговорення і захист власного проектного задуму.

6. Вміння проводити соціальні дослідження, ставити мету, виокремлювати завдання, застосовувати теоретичні та емпіритичні методи, екстраполювати отримані результати на педагогічну практику, розуміти необхідність варіативного вибору моделей діалогової взаємодії для дослідно-експериментальної перевірки їх у різних умовах.

Нині надзвичайно актуальною є проблема розвитку та розширення інноваційної культури та формування інноваційної спрямованості особистості. Зрозуміло, що радикальні зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, висувають підвищені вимоги до сучасного педагога саме в контексті входження його в реально існуючий світовий інноваційний економічний простір. Виникає проблема освоєння педагогом сутнісних складових освітніх інноваційних процесів та підготовки його до якісно іншої взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу [4, 18-19]. Як відомо, група вчених Дж. Боткін, М. Ельманджра, М. Маліца ще в 1979 р. підготували Рапорт Римському клубу «Немає меж навчанню», в якому виходили з того, що людина володіє невикористаними творчими здібностями та способами моральної енергії, які можна мобілізувати і застосовувати у процесі відповідного навчання – інноваційного.

Традиційний спосіб навчання та самонавчання, названий авторами «прихований», не може відповідати сучасним вимогам, оскільки ґрунтується на засвоєнні людиною стереотипних поглядів, методів і правил, що можуть застосовуватися лише у відомих, повторюваних ситуаціях. Таке навчання не змінює місце і роль людини в культурі, ступінь її готовності до глобальних змін у житті.

Компоненти усталеної системи організації навчання під впливом часу дещо модернізуються та вдосконалюються. Але традиційне навчання лише поглиблює неадекватність його принципів вимогам сучасного суспільства до особистості та до розвитку її пізнавальних можливостей. Відтак виникає потреба в освоєні педагогом іншого розуміння завдань навчально-виховного процесу та його здійснення. Тому при підготовці сучасного вчителя, підвищенні його кваліфікації актуальним є освоєння ним нового типу організації навчально-виховного процесу. Такий підхід розглядається як орієнтація на створення готовності особистості до швидко зростаючих змін у суспільстві, готовності до прийняття невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення, а також здатності до співпраці з іншими людьми. Характерними рисами такої взаємодії є передбачення (anticipation) та співучасть (participation).

Передбачення – здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування майбутніх подій, оцінки наслідків прийнятих рішень і, більше того, навіть до створення можливого і бажаного майбутнього. Співучасть –

соціальна активність, участь особистості у найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття локальних та глобальних рішень, здатність бути ініціативним. Таке навчання передбачає забезпечення готовності особистості до дії у нових умовах, дослідження того, що може трапитися, або необхідне.

Зрозуміло, що курс України на європейську та трансатлантичну взаємодію не може бути реалізованим без такого ключового фактору як вміння взаємодіяти з іншими людьми на основі взаємовигідного партнерства. Отже, виникає така проблема у підготовці сучасного педагога – оволодіння технологіями ділового спілкування та, відповідно, перенесення набутого ними досвіду у реальний навчально-виховний процес.

Для проектування такої комунікативної готовності педагога в якості проектної одиниці нами визначається комунікативно-ділова ситуація як динамічна система комунікативних дій і взаємостосунків окремих особистостей. Йдеться про розгляд у процесі підготовки вчителів комунікативно-ділових ситуацій, які пов'язані з різними аспектами організації процесу ділового спілкування і належать до різних рівнів прийняття рішень педагогів, які неминуче потребують успішної реалізації навчально-виховного процесу в закладі освіти. Зрозуміло, що комунікативно-ділова ситуація будується на основі діяльності взаємодії: спілкування партнерів (вчителя і учня) відбувається відповідно до поставлених цілей, реалізовуючи які педагог покликаний створювати умови для виникнення необхідної ситуації та підтримувати мотиви спілкування.

Комунікативно-ділова ситуація має поліфункціональний характер. Вона виконує функції узагальненої оцінки, організації процесу спілкування, відбору засобів спілкування, активізації саме партнерського спілкування вчителя і учня, його корекції та підтримки мотивації на взаємодію і спілкування. На наше глибоке переконання, яке підтверджується реальними практичними здобутками, такий підхід до розвитку та підтримки комунікативного начала вчителя і учня може сприяти процесу вибудови громади та утвердження ідей громадянського світового суспільства. Однак, для ефективної взаємодії вчителя й учня, вчителю слід вміти об'єктивно оцінювати власні сильні та слабкі моменти щодо здатності до взаємодії, оцінювати вихідний та намічений рівень розвитку професійно важливих комунікативних якостей.

Поряд із зазначеним, педагогові слід володіти особливостями реалізації індивідуального підходу до управління іншою людиною (учнем) та соціальною групою (учнями), вибудовувати прийнятні правила поведінки в ділових і життєвих ситуаціях, вміти гнучко перебудовуватися в різних умовах. Тому, проектуючи системи підготовки сучасного педагога, доречно врахувати результативну, на наш погляд, технологію, яка включає декілька стадій.

Перша – виявлення протиріч, формулювання проблеми, з'ясування проблематики, визначення мети та вибір критеріїв ефективної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Друга – моделювання взаємодії, що включає такі етапи: побудова моделей, їх оптимізація, вибір найбільш ефективної з них.

Третя стадія – конструювання системи, застосування процесів декомпозиції, дослідження умов та побудова реальної взаємодії.

Як підтверджують отримані нами емпіритичні дані, такий нетрадиційний підхід у підготовці педагогів наближує процес формування сучасного вчителя

Важливим компонентом реалізації даної моделі є відбір студентів. Серед факторів, що є визначальними при побудові стратегії роботи з потенційними абітурієнтами та організації відбору студентів – географічне розташування вищого навчального закладу, статус професії в регіоні, відповідність рівня надання освітніх послуг очікуванням студентів тощо. Як наголошує низка дослідників (В.Г.Бочарова, Н.М.Платонова, С.Д.Смірнов), особливу занепокоєність викликає підготовка соціальних працівників (педагогів) для сільської місцевості, оскільки ця підготовка має бути специфічною, націлювати випускників на роботу в сільському соціумі.

Пріоритетним завданням є залучення на факультети соціальної роботи та соціальної педагогіки студентів, які прагнуть покращення життя людей, готові присвятити себе даному виду діяльності і мають для цього відповідний набір особистісних якостей. До обов'язкових якостей соціального педагога більшість дослідників відносять такі показники: здатність виявляти терпіння, доброзичливість у ставленні до людей, готовність надати допомогу, емпатійність, психологічна компетентність, делікатність, тактичність, людяність, гуманізм, милосердя, духовна культура, моральність, вміння бути цікавим для клієнтів, спрямованість на інтереси клієнта, прагнення до самовдосконалення, чесність, моральна чистота, етика у взаємовідносинах тощо.

Форми надання освіти в моделі підготовки майбутнього соціального педагога є достатньо проблематичним питанням, оскільки у світовій практиці вони представлені як сукупністю стаціонарних форм 4-5-річного навчання (коледжі, університети, академії), так і низкою короткочасних курсів підготовки та перепідготовки спеціалістів. Проте більшість практиків підготовки у ВНЗ соціальних педагогів схильні до визнання моделі безперервної підготовки спеціаліста, яка буде включати низку взаємопов'язаних і взаємообумовлених тематичних модулів. Модульне навчання дозволить: здійснювати його в різних соціальних умовах, зробити освітній процес більш гнучким, оптимізувати роботу з викладацьким складом, забезпечити тісний зв'язок з практикою. Кількість, тривалість часу, відведеного певний модуль, може варіюватися. Варіативними складовими також є розташування модулів в системі підготовки студентів, співвідношення різних організаційних форм навчального процесу всередині модуля, відповідність змістового наповнення модулів потребам регіону. Таким чином, модулі є цеглинками у побудові особистості професіонала, підґрунтям до самоосвіти та самореалізації майбутнього соціального педагога.

Провідним змістовим компонентом реалізації моделі професійної підготовки соціального педагога є навчальний план. Головні недоліки, що відзначаються під час аналізу змісту підготовки соціальних педагогів різних країн, зведені до таких основних положень: необхідність модернізації як змісту, структури, так і форми планів; поєднання вимог автентичності та самобутності під час побудови навчальних планів з тенденціями глобалізації в освіті; відсутність курсів, які б розкривали причини виникнення соціальних негараздів; недостатня спрямованість курсів на встановлення міжнародних зв'язків в практиці соціально-педагогічної діяльності; нестача курсів, зміст яких був би орієнтованим на популяризацію інновацій, пропаганду досвіду роботи кращих педагогів-майстрів.

До основних пропозицій щодо змісту модулів під час побудови навчальних планів та програм слід віднести: введення кількох модулів, зміст яких розкривав

Зміст соціально-педагогічної роботи визначається взаємопроникненням трьох основних методологічних підходів, що отримали розвиток в світовій практиці професійної підготовки соціальних працівників [3, 68]: *індивідуалізм*, який розглядає професійну діяльність як діяльність окремого працівника сфери соціальної роботи в межах державного підходу та завдань соціальної політики; *колективізм*, що розглядає соціальну (соціально-педагогічну) роботу як форму організації сумісних дій, спрямованих на подолання соціальних негараздів; *рефлексивний гуманізм*, що розглядає даний вид професійної діяльності як міжособистісну взаємодію, що побудована на гуманістичних цінностях і спрямована на сприяння соціалізації особистості.

Базуючись на баченні соціальної педагогіки як професійної діяльності зі створення сприятливих умов для повноцінної соціалізації особистості [1] ми будемо вважати, що саме принципи рефлексивного гуманізму повинні виступити в якості провідного чинника побудови стратегії соціально-педагогічної діяльності.

Сучасна система професійної підготовки фахівців соціальної роботи вимагає суттєвих структурних та змістових удосконалень. Так, відомий теоретик соціальної роботи Д. Кокс (Австралія) визначає ряд змін, що мають універсальний характер в світовому вимірі і яких потребує освітня система будь-якої країни (безперечно, в адаптаційному варіанті). На підставі цього дослідник розглядає три рівні втручання соціальної роботи в розв'язання соціальних проблем, що обумовлюють необхідність уведення трьох рівнів підготовки соціальних працівників.

Перший рівень навчання – базовий, передбачає роботу на рівні особистості, сім'ї та громади. Сім'я та громада виступають в якості пріоритетних сфер соціальної та соціально-педагогічної роботи сьогодення.

Другий рівень передбачає надання випускникам знань та вмінь, необхідних для пошуку джерел фінансування соціальних послуг, відповідно до потреб соціуму, тобто для підготовки фахівців профільних соціальних служб, орієнтованих на ті чи інши кризові групи клієнтів.

На третьому рівні студенти отримують знання та вміння, необхідні для реалізації завдань управління, централізованого планування та розробки стратегічних напрямків роботи.

Кожен з цих рівнів передбачає специфіку відбору абітурієнтів тв працевлаштування випускників, безперечно, є важливим, проте не може існувати та не досягне свої мети відокремлено, без двох інших.

Д. Кокс пропонує підходи до побудови орієнтовної моделі професійної підготовки соціальних працівників, яка може бути адаптована до умов певної країни, чи підготовки фахівця певного профілю [3, 54–57]. Модель включає такі складові: рівні підготовки фахівців; відбір студентів; форми надання освіти; навчальні плани та програми. Зупинимось на характеристиці цих компонентів більш детально.

Три рівні професійної підготовки фахівців, які пропонує автор, виходять з ознак мікро-, мезо- та макрорівнів соціальної роботи. Більшість дослідників проблем підготовки соціальних працівників використовують трирівневий підхід до позначення державних, регіональних та локальних завдань практичної діяльності соціальних установ.

до його професійної діяльності і узгоджується з завданнями, що стоять перед системою післядипломної та додаткової освіти. Така технологія вирішує:

1. Спрямування вчителя на освоєння ним професійних знань.

2. Забезпечення його готовності до ефективної професійної партнерської взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу і розвиває їх причетність до поняття «громада».

3. Формування орієнтації вчителя на постійне професійне самовдосконалення.

Однак, реалізація зазначеної технології вимагає певної готовності й викладача ВНЗ. Це неминуче приводить до необхідності освоєння викладачами ВНЗ методологічних основ інтеграції педагогічних процесів, усвідомлення та вибудови зв'язків між окремими елементами знань, застосування комунікативно-ділових ситуацій відповідно до тематики занять, забезпечення адекватності системи знань слухачів (студентів), умовам їх підготовки до спілкування та їх професійної підготовки у межах постдипломних програм навчання.

Реалізація запропонованої технології потребує створення необхідних умов, що сприяють розвитку творчих здібностей та формуванню рефлексивної позиції студентів. До таких умов, перш за все, слід віднести рефлексивне середовище, яке може формуватися завдяки використанню спеціальних методів (рефлексивний полілог, рефлексивна позиційна дискусія, метод «рефлексивних відображень», написання і презентація есе тощо). Технологія організації рефлексивного середовища, а також принципи й підходи до освіти дорослих (актуалізація і аналіз практичного досвіду студентів, практична цінність навчання «тут і зараз», вирішення конкретних проблем, апробація альтернативних способів професійної взаємодії та їх інноваційність) складають дидактичну основу постдипломної підготовки педагога у процесі здобуття ним другої вищої освіти чи освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Однак, вважаємо за доцільне зазначити, що в силу постійної мінливості, нестійкості, індивідуальності конкретних освітніх умов та їх проходження в нинішній період практично неможливо заздалегідь передбачити всі особливості оновлення освітнього процесу в системі постдипломної освіти. Незаперечним є те, що сучасну школу зорієнтовано на вільний розвиток особистості, коли освіченість, інтелект, громадянськість випускника мають бути потенціалом країни та частини національного багатства, може задовольнити лише вчитель-професіонал, який реально вміє вирішувати нестандартні завдання розбудови демократичного суспільства.

Тому активна соціальна позиція самовизначення (який я як людина, як громадянин, як член сім'ї, колективу), самовираження (культура подання себе іншим, демонстрація своєї позиції, досвіду і т. ін.), самоствердження (здатність на практиці реалізувати своє «Я» у моральній формі) – це актуальні показники особистісної зрілості, вияв суб'єктивної позиції педагога. Саме в цьому бачиться гуманістична місія постдипломної освіти, яка покликана збагатити бачення вчителем світу та самого себе і сприяти критичному ставленню до власного досвіду. Критеріями соціального добробуту особливостей педагога мають стати його задоволення життям, усвідомлення себе корисною частиною суспільства, вміння взаємодіяти та співпрацювати з соціальним світом.

Разом з тим, входження України через європейський напрям до світового освітнього демократичного простору характеризується рядом труднощів,

пов'язаних як геополітичними змінами у Європі, так і наявністю певного політичного клімату щодо міждержавних зв'язків з питань освіти і культури [5]. Однак гуманізація і демократизація усіх сфер майбутнього постіндустріального суспільства потребує зміни поглядів на проблеми світової єдності не лише на політичній та економічній взаємодії, але й на культурному, духовному і освітньому міжнародному співробітництві, зокрема в галузі післядипломної та додаткової освіти.

Вважаємо, що особливого обговорення потребують проблеми підвищення якості постдипломної освіти щодо громадянськості педагога шляхом поміркованого поєднання традиційних та новаторських підходів, використання нових методів і форм навчання, розширення функцій дипломної, магістерської роботи як засобу набуття нових компетентностей. Однак все це можливе лише за умови прийняття ідеї, що професійна перепідготовка педагогів – це складова постдипломної освіти, яка динамічно розвивається і має бути адекватною умовам життя суспільства в цілому та сучасній системі освіти зокрема.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вершловський С.Г. Постдипломное образование: вызовы времени // Материалы VII Международной научно-практической конференции кафедрі педагогіки и Андрагогіки, г. Санки-Перебрбург, 10–11 апреля 2007 г. – С. 17–20.
2. Горбатенко В.П. Гуманізація соціально-політичного розвитку на порозі XXI ст. // Шлях вдосконалення етики державних службовців (матеріали науково-практичної конференції, м. Київ, 30 листопада 2002 р.) / За заг. ред. М.І. Рудакова. – К.: УАДУ, Американські Ради з міжнародної освіти: ACTR/ACCELS, 2002. – 120 с.
3. Економіка знань: виклики глобалізації та Україна / Під заг. ред. А.П. Галчинського, С.В. Льовочкіна, В.П. Семиноженка. – К., 2004. – 261 с.
4. Козлова О.Г. Методика інноваційного пошуку вчителя: навч.-метод. пос. – Суми: ВВП «Мрія –1» ЛТД, 1998 – 96 с.
5. На шляху формування освіти в Україні. On the Road to Education Reform in Ukraine / Ред. кол. С. Рябов та ін. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 75 с.
6. Сухобская Г.С., Соколовская Е.А. Ориентация андрагогов на основе ценности в современном образовании // Андрагог в открытом обществе (Материалы российско-польского семинара) / Под ред. Е.А. Соколовской. – С-Пб. – Иркутск – Plock, 2000. – 242 с.

In the article the features of after diploma education are examined in the context of becoming of the opened society and realization of innovative strategy of state reforms in relation to the entrance of Ukraine to the world eurointegrations and transatlantic processes the attempt of selection of contradictions is Carried out in realization of tasks which stand before modern after diploma education. Attention is spared to determination of features of innovative preparation of teacher in the system of the after diploma education.

навчання (Р.Ш. Валєєв, В.Ф. Курлов, Н.М. Платонова), змісту та форм навчальних планів та програм підготовки фахівця (А.Д. Акімов, В.І. Коган, І.А. Сиченков), якостей фахівців (В.А. Аверин, Л.В. Топчій, В.Д. Шадріков, В.А. Якунін). У галузі психології і педагогіки професійної підготовки важливі передумови становлення особистісного підходу в підготовці фахівців розроблялись у дослідженнях: Г.О. Балла, В.В. Рибалка, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, А.Й. Капської, О.П. Мещанінова, В.О. Моляко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєвої, Т.С. Яценко та інших.

Проте такий аспект, як виявлення педагогічних засад та закономірностей особистісного розвитку фахівця в моделі його професійної підготовки є на сьогодні недостатньо дослідженим як на теоретико-методологічному, так і на практичному рівні, що і обумовлює актуальність нашого дослідження.

Метою статті є розгляд підходів до побудови сучасних моделей професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери та визначення ролі особистісного розвитку у змісті професійної підготовки майбутнього соціального педагога.

У більшості сучасних наукових теорій, де розглядається процес професійної підготовки соціальних працівників та педагогів, відзначається, що не повинен бути пасивним відзеркалюванням соціального розвитку держави, а має бути спрямованим на активний пошук розв'язання нагальних соціальних проблем. За таких умов зміст підготовки спеціалістів з соціальної педагогіки повинен включати наступні компоненти: аналіз стану соціального благополуччя та розвиток вмінь своєчасної оцінки тенденцій соціальної політики; чітке уявлення щодо змісту та класифікації сучасних форм, методів, практики соціальної роботи; педагогічний процес підготовки фахівців соціальної сфери, розробка теорій, концепцій, моделей та технологій, спрямованих на ефективне функціонування освітнього процесу; разробка та реалізація програм, спрямованих на підвищення професійної компетентності соціального педагога.

В дослідженнях провідних соціальних працівників світу звучать неоднозначні підходи до моделей професійної підготовки, які умовно можна подати в трьох основних положеннях:

1. Підтримка високого рівня професійної соціальної (та соціально-педагогічної) роботи як інструменту структурованої соціальної допомоги, яка в більшості випадків є поєднанням зусиль державного, комерційного та неурядового секторів. В змісті професійної підготовки цей варіант є достатньо традиційним для України пріднанням зусиль урядових та неурядових організацій, спрямованих на підготовку та перепідготовку фахівців соціально-педагогічної сфери.

2. Акценти зміщуються на підготовку фахівця, здатного працювати безпосередньо з місцевими структурами, підготовка якого спрямована на виконання замовлень громади. В даному випадку центром професійної підготовки соціального педагога стають муніципальні коледжі та вищі навчальні заклади.

3. Цей підхід можна назвати космополітичним, оскільки зміст професійної підготовки в ньому тісно пов'язаний з проблемами світового співтовариства: зубожіння населення, екологічні лиха, міграція, війни, етнічні конфлікти тощо. Цей підхід, на нашу думку, передбачає глобалізацію підготовки фахівців соціальної сфери, розробку міждержавних галузевих стандартів підготовки.

11. Легенький Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система. – Харьков, 1979. – 120 с.
12. Нечаев И.М. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М., 1985. – 170 с.
13. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971. – 199 с.
14. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969. – 145 с.
15. Яковлев И.Л. Интеграционные процессы в высшей школе. – Л., 1980. – 290 с.

Theoretical positions of subsequent foundamentalizatsii of preparation of specialists at high school are examined in the article, transition on a methodological study, which foresees pedagogical integration of teaching of public-humanitarian, philosophical, in general lines professional and special disciplines, integration of educational, scientific, scientific-methodical and experimental work, development of co-operation of institutes of air DEFENCE, with concrete scientific and educational establishments.

УДК 378.14: 37.013.42

Вайнола Р.Х.
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

МІСЦЕ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ЗМІСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті окреслено теоретичні підходи до побудови сучасних моделей професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери та визначення ролі особистісного розвитку у змісті професійної підготовки майбутнього соціального педагога. Автором розкрито зміст компонентів професійної підготовки соціальних педагогів, вимоги до форм навчання, навчальних планів та програм в сучасних вітчизняних та зарубіжних моделях професійної підготовки майбутнього соціального педагога в контексті його особистісного розвитку.

Реформування системи освіти України в XXI столітті здійснюється шляхом докорінної зміни її орієнтації – з традиційного когнітивного (предметного) до особистісно-розвивального підходів. Вищі навчальні заклади наголошують на розвитку особистості як суб'єкта засвоєння, використання і відтворення культурних цінностей, серед яких найвищою цінністю є людина. Надзвичайно важливим є це завдання для системи професійної підготовки майбутнього соціального педагога в умовах вищої школи. Проте реалізація особистісно орієнтованих технологій професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів можлива за умови створення та впровадження нових змістових моделей самої соціально-педагогічної діяльності.

Проблеми особистісного розвитку та становлення майбутнього соціального педагога розглядались в контексті діяльності суб'єктів та об'єктів

УДК 378.147

Кугуєнко Г.В.
Сумський державний педагогічний університет

ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ВИЩА ОСВІТА І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС» У МАГІСТРАТУРІ

В статті розкриваються особливості викладання курсу «Вища освіта і Болонський процес» у магістратурі. Автор висвітлює методичну систему, яка складається з мети, змісту, методів, форм, засобів і форм навчання, а також форм контролю та діагностики.

Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі.

Основними напрямами культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС.

Окремим важливим завдання щодо цих напрямів є підготовка педагогічних фахівців нового покоління, які розуміють і критично сприймають сучасні реформи в освіті.

Саме тому на даному етапі підготовки магістрів є важливим впровадження навчального курсу «Вища освіта України і Болонський процес» для засвоєння принципів, шляхів, засобів адаптації системи вищої освіти України до Європейської системи освіти.

Розглянемо особливості викладання зазначеного курсу в процесі підготовки магістрів у СумДПУ ім. А.С. Макаренка.

У своїй роботі пропонуємо методичну систему засвоєння курсу. Складовими системи є:

- мета навчання;
- зміст навчання;
- методи навчання;
- засоби навчання;
- форми навчання;
- форми контролю та діагностики навчання.

Ці компоненті є сукупністю визначених елементів, взаємопов'язаних між собою. З'ясуємо їх сутність.

Загальну мету курсу визначаємо через такі завдання: сприяти розвитку інструментальних, міжособистісних, системних компетенцій, формувати уміння прогнозувати своє місце в системі освіти, аналізувати міжнародні реалії, розкривати принципи, шляхи, засоби адаптації системи вищої освіти України до Європейської системи освіти, допомагати краще адаптуватися до вимог кредитно–модульної системи. Навчальні теми курсу розкривають причини реформування вищої освіти України, складні протиріччя, які виникають у цьому процесі. Курс спрямований на розвиток творчих і дослідницьких здібностей магістрантів.

Серед великої кількості матеріалів і публікацій, присвячених вивченню Болонського процесу і шляхів адаптації національної системи освіти до європейських реформ, недостатня кількість певних методичних рекомендацій. Саме це зумовлює складність у відборі змісту курсу в процесі підготовки магістрантів до семінарських занять з курсу «Вища освіта України і Болонський процес». У своїй роботі використовуємо дослідження сучасних українських та зарубіжних дослідників, подані в періодичних виданнях, у тому числі і в Інтернет – джерелах. Серед Інтернет – видань найбільш цікавими вважаємо український вісник «Джерело тижня» та зарубіжний журнал «Высшее образование в Европе», який видається Європейським центром з питань вищої освіти і розкриває важливі проблеми і тенденції розвитку сучасної вищої освіти. Так, під час вивчення теми «Принципи, шляхи і засоби адаптації системи вищої освіти України до Європейської системи освіти» рекомендуємо магістрантам розглянути публікації авторів М. Згуровського [3, 4], В.Г. Кременя [6], Є. Соколової [9] та ін. Серед навчальних посібників рекомендуємо: В.Г. Кременя [1], спілки авторів «Модернізація вищої освіти України і Болонський процес» [7], Л.Л. Товажнянського «Болонський процес: цикли, ступені» [10]. Саме ці видання є доступними для більшості магістрантів і чітко висвітлюють окремі питання курсу. Під час вивчення теми «Системи вищої освіти в країнах Європи та Америки» важливими є статті зарубіжних авторів журналу «Высшее образование в Европе» [2, 5, 8] та ін.

Обсяг навчального курсу «Вища освіта і Болонський процес» складає 36 годин. Відповідно на етапі впровадження кредитно-модульної системи враховуємо її вимоги в процесі організації навчання. Змістовний модуль складається із семи навчальних тем, які вивчаються на лекційних і семінарських завдань. Пропонуємо такі теми:

1. Євроінтеграція України як чинник соціально-економічного розвитку держави. Роль освіти в розвитку партнерства України з іншими державами.
2. Системи вищої освіти в країнах Європи та Америки.
3. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації вищої освіти країн Європи. Документи Болонського процесу.
4. Основні завдання, принципи та етапи формування зони європейської вищої освіти.
5. Європейська кредитно-трансферна та система накопичення – ECTS.
6. Принципи, шляхи і засоби адаптації системи вищої освіти України до Європейської системи освіти.
7. Запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у ВНЗ України.

У процесі навчання на семінарських заняттях використовуємо систему методів і форм організації діяльності магістрантів, спрямовану на розвиток аналітичних здібностей, умінь висловлювати і обґрунтовувати власні думки, робити узагальнення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, висувати припущення. Цьому сприяє використання проблемних і дослідницьких методів. Окрему групу запроваджених методів складають рольові ігри. Так, під час вивчення теми «Системи вищої освіти в країнах Європи та Америки» пропонуємо магістрантам рольову гру, мета якої – порівняти особливості вищої освіти різних країн. Для цього магістранти об'єднувались у творчі групи, учасники яких характеризували освітню систему окремої країни, виділяючи позитивні і негативні наслідки організації навчально-виховного процесу. У кожній групі

завдання, яке значення це має для його сьогоднішнього навчання і його роботи. Іншими словами, сформульована ціль повинна викликати у того хто навчається, не тільки інтерес, але і усвідомлене бажання її досягти.

Викладачу постійно доводиться вирішувати різні педагогічні завдання: визначати зміст заняття, вибирати певний прийом, метод навчання, давати слухачам різні завдання, спрямовувати їх поведінку, відповідати на їх питання. І все, буквально все – від відбору змісту до вибору форми звернення до слухачів – значною мірою залежить від того, як викладач уявляє собі мету навчання даного заняття. Відзначимо, що тільки добре усвідомлена мета може вказати викладачу правильний напрям роботи, надихнути слухачів, запалити в них енергію і наполегливість, привести їх кінець кінцем до успіху. І.П. Павлов відзначав, що рефлекс мети є основна форма життєвої кожного з нас. У свідомості педагогів ціль виступає як ідеальне уявлення про передбачений (проектований) результат всієї роботи. Це уявлення може бути вірним або помилковим, очевидним або туманним, проте воно не може бути цілком довільним, оскільки завжди соціально обумовлене. Людство ставить перед собою такі цілі, які породжуються об'єктивними умовами і потребами суспільного розвитку. Вимоги до людей, до їх знань, до якостей характеру і поведінки визначаються умовами суспільного життя. Мета виховання і навчання виражає усвідомлене нами уявлення про ці типові риси і якості.

Таким чином, основним інструментом реалізації системного підходу щодо розвитку системи в цілому є програмно-цільовий метод, найважливішою складовою частиною якого є психолого-педагогічні нормативи організації діяльності слухачів, які є умовою, і засобом управління розвитком особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова И.Т. Целостность и управление. – М., 1974. – 207 с.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его основы и методы. – М., 1980. – 191 с.
3. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – 350 с.
4. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. – 132 с.
5. Гальперин П.Я., Решетова З.А., Талызина Н.Ф. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. – М., 1966. – 225 с.
6. Гамезо М.В., Каган В.И., Пудалов И.Г. Анализ и моделирование процесса обучения как сложной динамической системы (к теории вопроса организации и управления процессом обучения) // Применеиие технических средств обучения и приемов программирования в системе высшего заочного педагогического образования. М., 1976. – С. 41–51.
7. Давыдов В.В. Виды общения в обучении. – М., 1972. – 207 с.
8. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения.– М., 1973. – Вып. 3. – С. 88–95.
9. Каган В.И. Единая методическая система института (методологические предпосылки) // Новые исследования в педагогических науках. – 1985. – № 2. – С. 46–66.
10. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 50–62.

В.І. Кагану, І.А. Сиченникову та ін. сформулювати наступні принципи ефективного функціонування системи навчання у вузі: а) орієнтація на кінцеву мету підготовки фахівця у ВНЗ; б) програмно-цільовий підхід до організації навчально-виховного процесу, побудова процесу навчання як цільової програми; в) відповідність системи вимогам сучасних психолого-педагогічних концепцій та соціально-економічному розвитку суспільства.

Принципово важливими також є положення системного підходу до аналізу педагогічних об'єктів, а саме: 1) вимога виявлення двох аспектів: функціонування об'єкту і його розвитку (за умови збереження його цілісності). В цьому положенні особливо чітко виявляється специфіка системного підходу, Оскільки існуюча методика аналізу орієнтується переважно на опис функціонування педагогічних об'єктів, то системний аналіз допомагає підійти до вирішення кардинальної проблеми педагогіки – прогнозування в теорії і практиці навчання; 2) вимоги операційного (технологічного) опису об'єктів, що вивчаються, який передбачає підхід до вивчення педагогічних об'єктів як до вирішення системи „завдання – проблема" і представлення процесів їх рішення у вигляді наочних операційних образів. Отже, необхідно вирішувати питання як прогностичного, такі технологічного характеру при побудові цілісної системи навчання. А це стане можливим (як і в інших сферах управління якістю) за умови розробки критеріїв якості, в яких сформульовані науково і практично обґрунтовані вимоги до всіх етапів проектування і здійснення навчально-виховного процесу, до його результатів.

Ефективне управління процесом навчання і виховання можливе тільки при виконанні цілої системи вимог, що визначаються психолого-педагогічною наукою і теорією управління. Система містить: цілі навчання, зміст навчання, управління процесом формування фахівця, контроль в процесі навчання. Найважливіше і першочергове із зазначених вимог – точне визначення мети навчання (мети управління). Таке значення категорії цілі надається не випадково, оскільки з її визначення починається будь-яка діяльність, у тому числі і навчально-пізнавальна, і навчально-професійна. Точна вказівка цілі навчання – це центральне, головне завдання, яке ми повинні вирішити, розпочинаючи організацію процесу навчання, бо організація неможлива без чіткого уявлення про те, що ми хочемо одержати в результаті навчання.

Дидактичні функції цілі дуже різноманітні, найважливіша з них – системоутворююча. Навчально-виховний процес – це цілісний процес, органічна цілісна система, в якій мета є головним компонентом, який об'єднує всі інші компоненти в єдине ціле. „В найзагальнішій формі мета – це очікуваний, бажаний стан системи, що обов'язково передбачає досягнення наперед визначеного результату" [3, 258]. Також важлива і інша функція мета – управління. Мета виступає як основний критерій відбору всіх засобів і методів організації навчально-виховного процесу. Вона є орієнтиром і критерієм для визначення ступеня досягнення кінцевих результатів процесу навчання. Будучи конкретною, точно сформульованою, вона дозволяє здійснювати управління навчальною діяльністю студента, своєчасно вирішувати питання успішності навчання, його ефективності і якості результатів. Мотиваційна і виховна функції мета реалізуються в тому випадку, якщо сама мета сформульована і, включає таку якісну і мотиваційну характеристику, що студент чітко уявляє, чому і для чого йому потрібно виконувати дану конкретну дію або вирішувати конкретне

призначався консультант, який виконував роль Міністра освіти країни і безпосередньо звітував про досягнення своєї освітньої системи. Позитивним моментом вважаємо проведення практичної роботи на тему «Ознайомлення з матеріалами і документами Болонського процесу» в Інтернет-класі. На цьому занятті магістранти працювали з навчальними дисками – електронними підручниками та Інтернетом, що є цікавим засобом навчання. Серед основних завдань практичної роботи були такі: ознайомитись із монографією М.Ф. Степко, Б.Ф. Клименко, Л.Л. Товажнянського «Болонський процес і навчання впродовж життя», ознайомитись із документами Лісабонської конвенції Сорбонської декларації, Болонської декларації, основних саммітів міністрів, розглянути основні положення концепції навчання впродовж життя LLL та проаналізувати види навчання, зазначені в концепції; розглянути структуру Додатку до диплому тощо. У процесі роботи з Інтернет – ресурсами основним завданням було розглянути основні розділи інформації відносно Болонського процесу на сайтах http://www.mon.gov.ua та http://osvita.org.ua/iresourse/ з метою використання матеріалів сайтів для написання творчих робіт і рефератів.

В якості інших засобів навчання використовуємо таблиці, схеми, рисунки. Наприклад, під час вивчення теми «Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації вищої освіти країн Європи. Документи Болонського процесу» пропонуємо такий рисунок, який відображає можливий варіант структури національної системи вищої та спеціальної професійної освіти [11, 15].

Провідними формами запропонованої методики є семінарські заняття та лекції з елементами бесіди, лекції – дискусії.

Велику частину роботи магістранти виконують самостійно в процесі роботи з літературою в бібліотеці університету та Інтернет – класі під час написання рефератів та творчих робіт. Серед цікавих робіт можна відзначити такі реферати та творчі роботи: «Модернізація вищої освіти України», «Забезпечення та гарантія якості освіти», «Сучасна дистанційна освіта».



Рис.1. Можлива структура вищої та спеціальної освіти в Україні

Важливим компонентом методичної системи, на нашу думку, є етап оцінювання та контролю знань магістрантів, за допомогою певних балів з використанням шкали ECTS. Подаємо таблицю оцінювання магістрантів.

Таблиця 1

Розподіл балів, присвоюваних магістрантам

Аудиторна робота магістранта	Позааудиторна самостійна робота магістранта	Модульна контрольна робота
1. Відвідування лекцій – 0,5 б.; 2. Відвідування семінарських занять – 0,5 б., 3. Проведення семінарського заняття – 15б., 4. Реферативне повідомлення на лекції – 10б., 5. Відповідь на семінарському занятті на : «5» –8 б., «4» –6 б., «3» –4 б., «2» - 0 б., 6. Ґрунтовне доповнення на семінарському занятті –5 б. 7. Коротке повідомлення на семінарському занятті – 3б. Штрафні санкції Пропуск лекції –– 0,5 б., Пропуск семінару ––0,5 б. Відмова від відповіді ––2б.	1. Підготовка реферату – 10 б., 2. Підготовка творчої роботи – 20 б.	Модульна контрольна робота на : «5» –16 «4» –12 «3» –8 «2» –6

На нашу думку, послідовний поточний контроль виконує функцію стимулу до навчання. Усім магістрантам, які мають з навчальної дисципліни рейтинговий бал 60 і більше, підсумкова оцінка з дисципліни виставляється **автоматично –** *«зараховано»* –за національною шкалою, а за ECTS:

Таблиця 2

Підсумковий рейтинговий бал	Оцінка за ECTS	Підсумкова оцінка з дисципліни за національною шкалою
100 –90	**A**	**Відмінно**
82 –89	**B**	**Добре**
75 –81	**C**	
66 –74	**D**	**Задовільно**
60 –65	**E**	
50 –59	**FX**	**Незадовільно**
49- нижче	**F**	

На останньому семінарському занятті проводимо модульну контрольну роботу у вигляді тестів, у завданнях яких оптимально висвітлюються основні поняття курсу.

За результатами 2005-2006 навчального року успішність магістрантів має таке співвідношення: відмінно – 12% від усієї кількості магістрантів; добре – 73 %, задовільно – 15%.

Таким чином, запропонована методична система є сукупністю таких компонентів: мета навчання, зміст, методи навчання, засоби навчання, форми навчання, форми контролю та діагностики навчання, відповідає вимогам кредитно-модульної системи, є ефективною і цікавою для магістрантів.

Вважаємо, що подальшого дослідження потребує проблема організації індивідуальної та самостійної роботи магістрантів, що передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей особистості.

Не викликає сумніву і те, що розв'язання проблеми особистісно орієнтованої освіти неможливе без використання системного підходу.

При системному підході навчання розглядається як двоєдина діяльність викладача і студента, що має системний характер і предметом аналізу є взаємодія між ними. Складна сукупність взаємовідносин і зв'язків у процесі навчання опосередковується через систему засобів, методів і організаційних форм навчання. Іншими словами, процес навчання – це комплекс взаємопов'язаних компонентів, поєднаних загальною метою функціонування і єдністю управління. Розкрити дійсні умови, чинники ефективності навчання можна тільки на основі системного аналізу взаємодії викладача і студента в діалектичній єдності. Ця взаємодія опосередковано відтворюється в структурній організації процесу навчання, яка, очевидно, і повинна бути піддана системному аналізу.

Шляхи розв'язання будь-якої проблеми проходять через сталі етапи і в однаковому порядку [9; 15]. До таких етапів відносяться а) формулювання мети; б) виділення конкретних задач, цільової проблеми; в) визначення шляхів рішення задач; побудова моделі рішення задачі; д) аналіз моделі рішення; е) реалізація моделі рішення на конкретному матеріалі. Ця єдина структура рішення проблем справедлива і для вирішення педагогічних проблем в будь-якому інституті.

При аналізі процесу навчання як системи необхідно розглянути його, перш за все з точки зору цілісності [9; 11; 15]. Під цілісністю розуміється загальна властивість систем будь-якої природи, що характеризує високий рівень розвитку системи і її здатність утворювати якісно нове (у разі системи навчання – її здатність забезпечити високий рівень підготовки всіх хто навчається).

Дослідники [3; 9; 10; 15] виділяють дві тісно пов'язані сторони цілісності – організованість і впорядкованість всіх елементів системи. Організованість свідчить про регулювання, управління зв'язками між елементами системи і зв'язками всієї системи з навколишнім середовищем. Впорядкованість системи свідчить про перевагу в ній необхідних (істотних) зв'язків над випадковими. Таким чином, під цілісною системою розуміється організована і впорядкована система з розвиненими внутрішніми і зовнішніми зв'язками, система, в якій з'являються нові, інтегральні якості, не властиві окремим її компонентам. Звідси витікає, що чим більш цілісною є система, тим ефективніше вона функціонує, тим більш вона результативна. Тому рух соціальної системи до більш високих рівнів цілісності означає комплексне вдосконалення всіх її елементів, зв'язків, управління з метою підвищення ефективності і результативності її функціонування [3, 7].

Дослідження систем різної природи [6] виявило загальні принципи їх ефективного функціонування. Найважливішими серед них є: 1) цілісність системи, тобто високий ступінь взаємозв'язку всіх її компонентів; 2) зміцнення цілісності системи, тобто постійне зміцнення міцності зв'язків між її компонентами; 3) сумісність системи з умовами її функціонування, тобто забезпечення відповідності внутрішньої організації системи і зовнішніх умов її функціонування об'єктивним потребам системи, необхідним для її існування і розвитку як органічної цілісності; 4) *оптимізація системи*, тобто забезпечення високого ступеня відповідності компонентів системи тим цілям, задля яких вона створена.

Змістовний аналіз загальних принципів ефективного функціонування систем, проведений з урахуванням специфіки процесу навчання, дозволив

питання щодо розробки та впровадження нормативної (психолого-педагогічної) моделі процесу навчання як єдиної методичної системи інституту, залишаються відкритим і питання про фактори взаємодії педагогічної теорії і практики в умовах функціонування ВНЗ.

Реалізація інтегральної функції ВНЗ потребує рішення ряду проблем, сутність яких – у подоланні об'єктивних протиріч, притаманних організації процесу навчання. Центральним із них є протиріччя між двома протилежними тенденціями – інтеграцією та диференціацією. Воно проявляється у необхідності одночасно вирішувати такі завдання, як: предметна побудова навчального плану і орієнтація процесу навчання на кінцеві результати; синтез і спеціалізація знань; комплексність кафедр та їх організаційна самостійність; багатофункційність у діяльності спеціалістів і спрямованість навчання у ВНЗ на вирішення конкретних задач та ін. При цьому принципово важливо враховувати, що інтеграція виявляється діалектично пов'язаною з диференціацією. Зараз, коли інтеграція у вищій школі набуває ведучої ролі, диференціація стає явищем протидіючим, таким, що виявляється, наприклад, в міжкафедральних „бар'єрах", інерції стереотипів мислення, що склалися, і т.ін. Тому подолання суперечностей між інтеграцією і диференціацією є найважливішим чинником розвитку системи навчання, підвищення її ефективності і результативності.

Це свідчить, що рух навчально-виховного процесу у ВНЗ до якісної, органічної цілісності вимагає цілеспрямованих зусиль з подолання діалектичних суперечностей, оскільки цей процес „повинен управлятися свідомо, науково обґрунтовано, шляхом ретельного аналізу закономірностей розвитку суспільства і вищої школи". Саме тут необхідно використовувати ті механізми управління, які „перекладають" мову об'єктивних законів розвитку суспільства „на мову політики, практики, управлінських рішень".

Одним з можливих рішень питання про створення реального зв'язку психолого-педагогічної науки і практики у ВНЗ, питання про корінне вдосконалення підготовки кваліфікованих кадрів може стати, на наш погляд, *єдина методична система інституту, розроблена на основі новітніх даних про процес навчання і постійно коректована відповідно до соціального замовлення і розвитку педагогічної теорії і практики.* Розробка та створення такої методичної системи інституту було визначено **метою** нашого дослідження. Здійснення єдиного підходу до побудови процесу навчання на науковій основі сприятиме обґрунтованій педагогічній інтеграції всіх кафедр відповідно до кінцевої мети підготовки фахівців, побудови органічно цілісного процесу навчання і виховання слухачів у ВНЗ, **об'єктом** визначено – навчально-виховний процес в закладах ППО, а **предметом** – структурна організація процесу навчання. Першим етапом нашого дослідження було вивчення та здійснення аналізу існуючих теоретичних положень щодо системного підходу в організації процесу навчання та виховання дорослих в закладах ППО.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях вищої школи системний підхід „виступає" і реалізується як діяльнісний підхід у розв'язанні основних проблем вдосконалення вищої освіти і підвищення її ефективності і якості" [12, 27]. У педагогіці можна визнавати науково доведеною можливість використання системного підходу, а також моделювання не тільки в дослідженні педагогічних проблем [1; 2; 4; 9], але і в організації процесу навчання і виховання [3; 6; 8], який є системою особливого роду – системою соціально-педагогічною.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Гинкель Х. ван. Университет двадцать первого века: от планов к реальности // Высшее образование в Европе. – 2003. – №1.
3. Згуровський М. Україна ще має шанс… // Дзеркало тижня. – 2005 р №20 (548), 28 травня – 3 червня.
4. Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу // Дзеркало тижня – 2005 р. № 34 (562), 3 вересня.
5. Керрис К. Высшее образование: американський опит // Высшее образование в Европе. –2003. – №1.
6. Кремень В. Якісна освіта: вимоги XXI століття // Дзеркало тижня – 2006 р. № 24 (603), 24 – 30 червня.
7. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес. – К.: НМЦВО, 2004. – 51с.
8. Нян Кай Лю и Инь Чень. Академический рейтинг университетов мира // Высшее образование в Европе. – 2005. – № 2.
9. Соколова Є. Закінчив вуз в Тернополі – роби кар'єру в Європі! // Дзеркало тижня –2006 р. № 22 (601), 10 – 16 червня.
10. Товажнянський Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Товажнянський Л.Л. та ін. – Х.: НТУ "ХПІ", 2004. – 143 с.

In the article the peculiarities of the "Higher education and Bologna process" course training at the postgraduate school are revealed. The author outlines methodical system, which consists of the aim, contents, methods, forms, means and forms of studying, as well as the forms of control and diagnostics.

УДК 378. 914

Марчук І.П.
ОНУ ім. І.І.Мечникова

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІОЛОГА В ПРОЦЕСІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Дана стаття є результатом проведеного психолого-педагогічного дослідження з питання формування професійно важливих якостей майбутнього соціолога під час навчання в вищому навчальному закладі.

Масове розповсюдження соціологічної освіти в Україні значно актуалізувало проблему підвищення її якості. Вимоги до професіоналізму особистості і діяльності фахівців-соціологів формулюються поза системою освіти і виходять із загальних економічних і суспільних цілей нашої держави. Не випадково у професійній освіті соціологів визначають як мінімум три основні цілі: підготувати випускника до продуктивної роботи з одержаної професії; розвинути його здібності щодо безперервної самоосвіти; забезпечити „засвоєння нових соціальних навичок і ролей, розвиток культури соціальної поведінки з урахуванням відкритості суспільства, його швидкої інформатизації, зростання динаміки зміни" [3, 7].

Фахівець-соціолог сьогодні – це людина з широкими загальними і спеціальними знаннями, здатна швидко реагувати на зміни в техніці і науці, відповідні вимогам нових технологій, які неминуче упроваджуватимуться; йому потрібні базові знання, проблемне, аналітичне мислення, соціально-психологічна компетентність, інтелектуальна культура.

Зокрема, домінуючими видами діяльності майбутнього соціолога було визначено такі:

- вивчення суспільства як цілісної системи, а також окремих явищ і подій громадського життя, соціальних інститутів (родина, освітні установи і т.д.), процесів, суспільних груп;
- виявлення законів функціонування суспільства;
- здобуття конкретного знання про реальних людей, їхні інтереси, соціальні процеси, у які вони втягнуті, за допомогою аналізу теоретичних матеріалів і емпіричних методів (практичного збору інформації, отримання конкретних фактів);
- вивчення і узагальнення передового українського і закордонного досвіду роботи соціологів;
- виокремлення разом з іншими фахівцями найбільш актуальних питань громадського життя і проблем соціального характеру, а також шляхів усунення причин їхнього виникнення;
- складання програм соціологічних досліджень і контроль за їх виконанням;
- проведення соціологічних досліджень, спрямованих на вивчення різного роду соціальних явищ, суспільної думки з використанням спеціальних методів (анкетування, інтерв'ю, спостереження, аналіз документів і т.д.);
- статистична обробка отриманих результатів з використанням комп'ютерної техніки і математичних методів;
- узагальнення інформації і розробка рекомендацій з поліпшення соціально-психологічного клімату в суспільстві на основі проведених досліджень;
- розробка і проведення відповідних заходів щодо найбільш актуальних питань з проблем соціального характеру. Узагальнення матеріалів, накопичених в межах діяльності ІСН ОНУ ім. І.І.Мечникова, дозволило дійти висновку, що майбутній соціолог повинен вміти:
- працювати з різними видами інформації, використовуючи методи соціально-психологічного аналізу, проводити прогноз поведінки підлеглого, міжгрупових та групових взаємовідносин у діловому спілкуванні, обирати оптимальні риторичні методи і прийоми ділового спілкування;
- працювати з текстовим матеріалом, дотримуючись основних законів риторики і роботи з текстом (інвенція, елокуція, диспозиція), скласти доповідь, інформаційно-аналітичне повідомлення, виступ та ін.;
- реалізувати свою професійно-мовленнєву компетентність у діловому спілкуванні (вести розгорнутий монолог з фахової проблематики та конструктивну бесіду на будь-яку тему з кола інтересів високоосвіченої і культурної людини, володіючи полемічним мистецтвом, культурою конструктивного діалогу та полілогу (диспут, полеміка, дискусія), професійною етикою; виробити індивідуальний образ, власний мовленнєвий стиль).

УДК 378.937

Бойко І.І.
Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються теоретичні положення подальшої фундаменталізації підготовки спеціалістів у вищій школі, переходу на методологічне навчання, яке передбачає педагогічну інтеграцію викладання суспільно-гуманітарних, філософських, загально професійних та спеціальних дисциплін, інтеграцію навчальної, наукової, науково-методичної та експериментальної роботи, розвиток кооперації інститутів ППО з конкретними науковими та навчальними закладами.

Головним орієнтиром у діяльності викладачів вищої школи є сформульовані державні стандартні вимоги до підготовки спеціалістів у закладах післядипломної освіти. Проте на практиці до сьогодні існує розрив між теоретичними знаннями спеціалістів та навичками їх практичного використання, розрив між знаннями та вміннями, навичками, які повинні бути сформовані на основі цих знань. Подальша фундаменталізація підготовки спеціалістів у вищій школі, перехід на методологічне навчання – об'єднання знань, переконань та практичних дій на усіх етапах підготовки спеціалістів – передбачають педагогічну інтеграцію викладання суспільно-гуманітарних, філософських, загально професійних та спеціальних дисциплін, інтеграцію навчальної, наукової, науково-методичної та експериментальної роботи, розвиток кооперації інститутів ППО з конкретними науковими та навчальними закладами. Сьогодні необхідно, щоб знання у галузі теорії набувались, закріплювались та практично приломлювалися у досвіді, при вирішенні науково-практичних проблем, які мають вирішальне значення для виконання суспільних та професійних функцій педагогів.

Для вищої школи запровадження сучасних науково-психолого-педагогічних рекомендацій означає зміцнення єдності теорії та практики навчання, подолання розриву між знаннями, переконаннями, вміннями та навичками вчителів, створення умов для педагогічної інтеграції ВНЗ, науки, школи, для всебічного розвитку особистості освітян. Перші кроки у цьому напрямі вже були здійснені Давидовим В.В. [7], Гальперіним П.Я. [5], Талізіною Н.Ф. [14], Скаткіним М.І. [13] та іншими вченими. У дослідженнях особливо відзначається те, що ключовим завданням сучасної педагогіки є впровадження наукових досліджень у практику навчання та виховання.

Нині вже накопичений достатній вагомий теоретичний досвід та дослідно-експериментальний матеріал з проблем впровадження досягнень психолого-педагогічних наук у практику. Водночас аналіз психолого-дидактичних досліджень дозволяє стверджувати, що проблема впровадження педагогічної науки в практику викладання у ВНЗ подана в них, на наш погляд, очевидно недостатньо. Зокрема, білими плямами залишаються недостатньо розглянуті

сил і ресурсів особистості, виявлення прихованих резервів, найчастіше невідомих для неї самої.

Використання комунікативного бар'єра як педагогічного інструменту є одним із способів залучення до навчального процесу, активізації уваги, надання допомоги щодо усвідомлення проблем, раніше прихованих для людської свідомості. Для того щоб усвідомити свої проблеми, людині необхідно пережити їх знову, щоб переоцінити і запам'ятати по-новому. Створення спеціальних ситуацій, що викликають комунікативні бар'єри, дає курсантові можливість осмислити і пережити їх. Необхідність виконання навчального завдання спонукає курсанта мобілізувати всі ресурси організму для подолання перешкоди.

Тут важливо згадати про те, що комунікативний бар'єр безпосередньо пов'язаний з діяльністю. Під його впливом індивід починає рухатися, діяти, розвиватися. З точки зору Р.Х. Шакурова, – це «історично-конкретна форма активності людини з подолання різних перепон, які сприяють досягненню її мети» [10, 121–122].

Отже, використання комунікативного бар'єра як педагогічного інструменту є правильним способом активізації діяльності. При цьому бар'єр має бути напруженням, але не занадто великим, інакше активність курсанта буде придушена і це негативно позначиться на його розвиткові. Таким чином, вміле використання комунікативного бар'єра дозволяє викладачеві ВВНЗ досягти позитивних результатів у системі професійної підготовки: сприяє вивченню навчальних предметів, розвитку особистості і цілісної індивідуальності курсанта-прикордонника, спричиняє глибше усвідомлення своїх психічних проблем і викликає неабияку готовність до їх розв'язання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Асток-Пресс, 1998. – 376 с.
2. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів, 1990. – 436 с.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Академія, 2004.- 344 с.
4. Гах Й.М. Етика ділового спілкування. – Івано-Франківськ: Полум'я, 2000. – 159 с.
5. Етика ділового спілкування: Курс лекцій / Чмут Т.К., Чайка Г.Л., Лукашевич М.П., Росетинська І.Б. – К.: МАУП, 1999. – 208 с.
6. Забродський М.М. Педагогічна психологія. – К.: МАУП, 2000. – 182 с.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М., 1995. – 356 с.
8. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. – Кн. 1: Соціальна психологія особистості та спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
9. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.
10. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.

The article deals with the problem of using communicational barriers as pedagogical instruments taking into consideration the fact that creativity is enhanced, intellectual abilities are accumulated, system of values is formed, professional psychological characteristics are developed while overcoming such barriers.

Крім того, аналіз методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх соціологів ОНУ ім.І.І.Мечникова переконливо засвідчив, що запропоновані викладачами кафедри соціології Інституту соціальних наук програми семінарів, практикумів, ділових ігор, а також польових досліджень передбачають формування таких специфічних професійно важливих якостей як:

- аналітичне і конструктивне мислення, спрямування його не тільки на діагностику соціальної реальності, але й на пошук способів її раціоналізації;
- відкритість, толерантність і комунікативні здібності, які дозволяють швидко встановлювати контакти з респондентами з дотриманням вимог професійної етики;
- автономність і самоорганізація, з точки зору необхідності входження соціологів у різні середовища і пошуків респондентів, які відповідають різним критеріям вибіркової сукупності.

В основі професійної підготовки майбутніх соціологів є дотримання вимог і пропозицій міжнародного стандарту соціологічної освіти з одного боку та необхідністю дотримання визначеного в Держстандарті вищої освіти України співвідношення між дисциплінами гуманітарно-економічного і професійно-орієнтованого циклів з іншого. Згідно з цим, очевидно, що конкуренція, яка підсилюється на ринку праці, орієнтує на підготовку конкурентноспроможних соціологів з більш широким спектром професійної діяльності, посиленням уваги до прикладних аспектів і обліку можливих варіантів модифікації в професійній кар'єрі.

Представляється можливим виділити чотири рівні формування професійно важливих якостей майбутнього соціолога:

- перший рівень – інформаційний – націлений на формування професійної обізнаності студентів, знайомство з різними аспектами професійної діяльності соціолога, їх гуманно-ціннісним наповненням. Основна увага на цьому рівні приділяється пізнавально-оцінюючому компоненту позитивної „Я-концепції";
- другий рівень – перцептивний – направлений на формування емоційної сфери і розвиток емоційно-етичного компоненту;
-третій рівень – комунікативний – пов'язаний з формуванням культури спілкування, здібностей і умінь професійної діяльності і направлений на формування мотиваційно-вольового компоненту;
-четвертий рівень – діяльнісний – пов'язаний з розвитком творчого компоненту, з активною участю майбутніх соціологів в самостійній творчій діяльності, з формуванням професійних якостей.

На нашу думку, під час навчання в вищому навчальному закладі студенти повинні пройти всі чотири рівня формування професійних якостей майбутнього фахівця. Виявлено, що важливе місце серед умов та засобів формування ПВЯ майбутнього соціолога займають активні методи навчання з максимальним наближенням процесу навчання до вимог професійної діяльності. А це можливо лише за умов використання максимально ефективних методів навчання, одним з яких є контекстний підхід.

Автор даного дослідження запропонувала використання деяких найбільш ефективних форм контекстного навчання в процесі фахової підготовки майбутніх соціологів з урахуванням того, що в контекстному навчанні „детермінація майбутнім займає місце детермінації минулим". Метою діяльності студента стає не тільки опанування системою інформації і основ

наук, а також формування якостей майбутнього фахівця. Змістом контекстного навчання є не тільки предметна сторона майбутньої професійної діяльності, задана за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, а також її соціальна сторона, відтворена різними формами колективної діяльності і спілкування. В діях студентів з'являється соціальний зміст, формуються соціальні установки. Майбутній соціолог засвоює предметний зміст навчання (знання, уміння, навики, досвід професійної діяльності), займає певну позицію в системі взаємодії учасників навчального процесу, відповідає нормам соціальних відносин і дій настільки, наскільки він активний і формується як особистість.

Зміст традиційного навчання є, головним чином, дидактично перетвореним (спрощеним) змістом відповідних наукових дисциплін. У контекстному навчанні до цього додається і інше джерело – майбутня професійна діяльність. Вона представлена у вигляді моделі діяльності фахівця: описів системи його основних професійних функцій, проблем і завдань. У формах навчальної діяльності студентів досить послідовно моделювати професійну діяльність фахівців з боку її предметно-технологічних (предметний контекст) і соціальних складових (соціальний контекст).

Відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності „додає" в освітній процес цілий ряд нових моментів:

• просторово-часовий контекст „минуле – теперішнє – майбутнє";

• системність і міжпредметність знання;

• можливості динамічної розгортки змісту навчання, яке звичайно дається в статиці;

• сценарний план діяльності фахівців відповідно до технології виробництва;

• знайомство з посадовими функціями і обов'язками;

• рольове „інструментування" професійних дій і вчинків.

Розширення контексту предметного змісту навчання відбувається за допомогою поєднання традиційних форм, методів і засобів з нетрадиційними, такими, як дослідницька і реферативна робота міждисциплінарного змісту, спецкурси.

В результаті цілеспрямованої діяльності щодо розширення контексту предметного змісту навчання відбувається зміна характеристик освітнього середовища: середовище набуває особливих, компенсаторних властивостей, таких, як стимулювання активності студентів і надання їм свободи вибору в предметному змісті навчання; в структурі процесу навчання переважають форми і методи активного навчання; викладач стає консультантом для студентів; стиль взаємин в системі „викладач-студент" змінюється з імперативного на інструктивний.

Услід за А.О. Вербіцьким групою дослідників розглядалися проблеми контекстного навчання в різних типах ВНЗ (В.І. Швец, О.І. Агапова, В.В. Захаренко, Ф.І. Пекаріна, Л.В. Олександрова, Г.А. Єременко, В.В. Мазепус, В.М. Цеханській, Н.В. Борисова, АА. Федорова), а також конкретні методи і форми контекстного навчання (Н.В. Борисова, С.Я. Стоянова, А.А. Соловйова, Ю.С. Арутюнова, Т.М. Сорокина, В.Г. Дера, В.Б. Хрістенко). Науковці відзначають, що для досягнення мети формування особистості фахівця в вищому навчальному закладі необхідно організувати таке навчання, „яке забезпечує

різноманітних педагогічних ситуаціях, ефективніше організувати взаємодію з курсантами, використовувати комунікативний бар'єр як педагогічний інструмент цілісної індивідуальності майбутнього офіцера-прикордонника.

Ми вважаємо, що наявність труднощів гальмує розумові процеси, сковує волю, перешкоджає виконанню певних дій. Проте очевидно, що за відсутності бар'єрів не було б і самого розвитку. Необхідність задоволення пізнавальних і матеріальних потреб змушує думку працювати, розвиває ті чесноти, що згодом приводять до успішного подолання перешкод, посилюють віру у власні сили, підвищують самооцінку особистості. У такому ракурсі бар'єр є необхідною умовою існування будь-якої діяльності, засобом підтримки пізнавального інтересу, стимулом вирішення пізнавальних завдань. Подолання бар'єра «вимагає діяльності і викликає велику гаму позитивних емоцій, розвиває ціннісно-мотиваційну сферу особистості, віру в себе, знання, вміння, винахідливість, силу волі, творчі здібності» [10, 7].

Саме подолання труднощів робить можливим розвиток і вдосконалення суб'єкта. У зв'язку з цим подолання комунікативного бар'єра під час навчального процесу у ВВНЗ має стати одним із педагогічних завдань, адже це призведе не тільки до нормального функціонування людської психіки, й до новостворення позитивних рис. Долаючи комунікативні бар'єри, майбутній офіцер-прикордонник не лише розвивається інтелектуально й емоційно, а також навчається самостійно приймати конструктивні рішення, вирішувати складні життєві ситуації та конфлікти, відстоювати свої позиції, навчається конструктивного спілкування, розвиває вміння попереджати бар'єри в аналогічних реальних ситуаціях.

Суспільством давно вже з'ясований позитивний вплив перешкод на формування та гартування характеру суб'єкта. Так, ще педагоги і вихователі давніх часів високо цінували вміння учнів долати перешкоди, навчали їх цьому й навіть штучно створювали проблеми для того, щоб, вирішуючи складні завдання, людина розвивалася і вдосконалювалася. В стародавній Індії процес навчання порівнювався з боєм, перемагаючи в якому учень набував досконалості, а учнів в піфагорійських школах привчали до самостійного подолання труднощів в процесі пізнання.

Комунікативний бар'єр відіграє важливу роль у навчальному процесі, дозволяє поглибити та активізувати навчальну діяльність курсантів-прикордонників. Так, подолання різноманітних бар'єрів сприяє творчій активності, розвитку та формуванню особистості й індивідуальності людини, формує систему ціннісних орієнтацій та розвиває духовно-моральні, інтелектуальні та фізичні якості особистості, здатність до самоорганізації, а також стабілізує психологічний стан особистості. У той же час вважається, що вміння долати перешкоди є важливою якістю будь-якої особистості, готує внутрішні ресурси організму для вирішення важких завдань, сприяє стабілізації емоційних і фізичних станів людини, регулює розвиток міжособистісних відносин в різноманітних ситуаціях.

Знання комунікативних бар'єрів дасть можливість кожному викладачеві ВВНЗ вміло використовувати їх у виховних цілях. Часто людина навіть не підозрює про наявність у неї тих чи інших здібностей. За виникнення життєвої необхідності та наявності відповідних умов у курсанта можуть відкритися нові чи прихованні вміння й властивості. У такому випадку відбувається мобілізація

та військовослужбовцями тощо. Сутність соціальних бар'єрів не в різних соціолектах, жаргонах, стилях мовлення, що відрізняють одну групу від іншої, а у відмінності ціннісних орієнтацій, особистісного психофізіологічного та життєвого досвіду, змісту групової пам'яті.

Останній тип комунікативних бар'єрів, за Соколовим А.В. – психологічні, які виникають внаслідок спотворення в сприйнятті комунікантом та реціпієнтом один одного, що майже завжди супроводжує комунікацію. Це сприйняття використовує етичні та естетичні критерії, ситуаційні розрахунки, звичні симпатії та антипатії. Велике значення має комунікативна ситуація: чи є співрозмовники людьми рівними на службовій драбині, виконують службове завдання чи вони знаходяться у відносинах «командир-військовослужбовець», «викладач – курсант». Крім того, в свідомості і комуніканта, і реціпієнта завжди присутній їх власний образ, тобто уявлення про самого себе.

Крім того, дослідники мови професійного спілкуванння Бабич Н.Д., Гах Й.М., Чмут Т.К., Чайка Г.Л., Лукашевич М.П., Росетинська І.Б. [2, 4, 5] стверджують, що часто нерозуміння повідомлення спричинене недотриманням постулатів етикету у спілкуванні. Нехтування адресатом усталених у певному середовищі засобів висловлювання, наприклад недостатня тактовність, може спричиняти виникнення багатьох труднощів щодо процесу розуміння та сприйняття повідомлення.

Система професійної підготовки ускладнюється як для викладача, так і для курсантів великою кількістю комунікативних бар'єрів, що мають різноманітні тенденції прояву та зумовлюються багатьма чинниками. Описані вище види комунікативних бар'єрів свідчать про їхню різноманітність та варіативність походження, проте в цілому комунікативні бар'єри в педагогіці поділяються на бар'єри спілкування та бар'єри навчальної діяльності [6].

Ми стверджуємо, що є такі бар'єри спілкування: етносоціокультурний, статусно-позиційно-рольовий, віковий, індивідуально-психологічний, смисловий, моральний, мотиваційний, інтелектуальний, ригідносний, емоційний, естетичний, бар'єр слухання, бар'єр нерозуміння мовлення, інформаційний.

В свою чергу комунікативні бар'єри навчальної діяльності означають труднощі суб'єктивного характеру, які перешкоджають майбутнім офіцерам-прикордонникам успішно виконувати різні навчальні завдання. Такими перешкодами можуть бути несприятливий суспільний мікроклімат, авторитарний стиль педагогічного керівництва, відсутність почуття гумору у викладача, завищення чи заниження вимог до курсантів, незнання і невміння застосовувати евристичні прийоми та методи. Крім того, значними труднощами можуть стати байдужість, незацікавленість, відсутність уяви, перевтома, слабке здоров'я, протилежні думки та погляди, порушення дисципліни, а також слабка організація навчального процесу. Отже, ми можемо визначити такі бар'єри навчальної діяльності: соціально-педагогічний, особистісний, фізіологічний, бар'єр конфліктних ситуацій, мотиваційний, бар'єр стереотипів, неконгруентний, пізнавальний, суб'єктивний, дисциплінарний, адаптаційного періоду, авторитарний, організаційний.

Так, існує багато класифікацій комунікативних бар'єрів, про кожну з яких треба знати викладачеві ВВНЗ, адже ці знання дозволяють виявити можливі труднощі в процесі навчальної діяльності, запобігти їх виникненню в

перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в іншій (професійну) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів і результатів" [1, 7]. У контекстному навчанні зміст навчальної діяльності студента відбирається не тільки в логіці науки, але і через модель фахівця – в логіці майбутньої професійної діяльності, що додає цілісність, системну організованість і особливий сенс засвоюваним знанням.

У системі контекстного навчання Є.Джонсон виділила такі 8 компонентів: встановлення смислових зв'язків; виконання значущої роботи; самоврегульоване навчання; співпраця в навчанні; критичне і творче мислення; виховання особистості; досягнення високих результатів; адекватна оцінка.

Система контекстного викладання і навчання, з точки зору Є. Джонсон, – це освітній процес, мета якого – допомагати тому, хто навчається, побачити сенс в матеріалі, що вивчається, знаходити його зв'язки з контекстом особистого соціального, професійного і культурного життя.

А.М.Смолкін виділяє такі принципи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищому професійному закладі:

- принцип проблемності;
-принцип забезпечення максимальної адекватності навчально-пізнавальної діяльності характеру практичних завдань і функцій того, хто навчається;
- принцип взаємонавчання;
- принцип дослідження проблем і явищ, що вивчаються;
- принцип індивідуалізації;
- принцип самонавчання.

На наш погляд, ці принципи є актуальними і для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою формування професійно важливих якостей майбутнього соціолога в процесі контекстного навчання. Специфіка цієї активізації полягає в тому, що професійні якості повинні бути сформовані в рамках виконання якісно відмінної навчально-пізнавальної діяльності. Знання, уміння, навички є для студентів не самоціллю, а лише одним з найважливіших засобів і умов професійно спрямованого всестороннього розвитку особистості майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 111 с.
2. Зимняя И. Педагогическая психология. – М., 2000. – 234 с.
3. Кодекс професійної етики соціолога. – Київ: Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 3. – С.9.
4. Професіограми, професіокарти професій: метод. посібник для працівників служби зайнятості: В 6 кн.-К.: Вид-во інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України, 1999, Кн. 6. – 248 с.

This article is the result of the conducted psychological and pedagogical research on the question of professional important characteristics formation of a future sociologist during studies V in higher educational establishment.

УДК 378.147:001.76

Миленкова Р.В.
Українська академія банківської справи

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

У статті аналізуються особливості професійної підготовки майбутніх фахівців банківської справи та визначаються основні педагогічні принципи та підходи до побудови процесу формування інноваційної культури студентів-банкірів протягом їх навчання у ВНЗ.

Відомо, що сучасне інформаційне суспільство перебуває у постійному розвитку, і відбувається це завдяки постійним інноваціям в усіх сферах життя. Саме інновації, які реалізуються на рівні кожного окремого громадянина у перетворюючому ставленні до життя, до власної ролі у соціокультурних, економічних та інших перетвореннях, у прагненні вдосконалення себе, міжособистісних стосунків, власної професійної діяльності тощо, актуалізується згодом у загальнодержавному інноваційному напрямку. Але насиченість сучасного життя інноваціями майже в усіх галузях суспільства робить природним здійснення переходу категорії кількісного у категорію якісного. Так, нині стає зрозумілим, що далеко не кожна інновація може бути прийнятною для української економіки, науки чи освіти. Сліпе запозичення або впровадження „нового заради нового" не повинно йти всупереч культурним, моральним та етичним традиціям нашого суспільства. Тому нині сформувалася об'єктивна потреба у розвитку інноваційної культури особистості та суспільства в цілому.

Аналіз наукової літератури з різних напрямків показав високу зацікавленість дослідників феноменом „інноваційна культура". Значний внесок у розробку цього поняття зробили українські та зарубіжні вчені: А. Баркер, О. Аматьєва, С. Биконя, Н. Гавриш, А. Герасимов, Л. Даниленко, В. Джелалі, О. Єфросініна, А. Кальянов, І. Курас, В. Кремень, В. Латишев, Б. Лісін, І. Логінов, А. Ніколаєв, В. Носков, О. Попович, Г. Тернквіст, В. Фокіна, Д. Шервуд та інші.

Не применшуючи значущості робіт вказаних авторів, які спрямовано на дослідження загальної проблеми розвитку інноваційної культури у сучасному суспільстві, вважаємо за необхідне зосередитись на педагогічних засадах формування інноваційної культури майбутніх фахівців протягом їх навчання у ВНЗ. Завданням даної статті є визначення основних принципів та підходів до означеного процесу впливу на особистість студента з урахуванням особливостей професійної підготовки за фахом «Банківська справа».

Отже, об'єктом нашого дослідження є процес формування інноваційної культури як особистісної якості майбутніх банкірів. З метою виокремлення специфіки зазначимо, що „банківська справа" [2, 57] є сферою підприємництва, основний зміст якої становить фінансове посередництво, пов'язане з акумуляцією грошових капіталів, прийманням грошових вкладів, заощаджень населення, інших вільних коштів і надання їх у кредит, у тимчасове користування тим суб'єктам господарювання, які їх потребують, на умовах повернення, строковості і платності. Тож, фахівець банківської справи бере на себе відповідальність за гроші громадян та організацій, їх особистий добробут та спокій за свої матеріальні цінності, забезпечує один з факторів сталого розвитку підприємств, організацій та бізнес-

просто психологічні труднощі, які виникають в процесі спілкування. У військовій педагогіці комунікативним бар'єром називають все те, що перешкоджає, стримує і в кінцевому результаті суттєво знижує ефективність навчання, виховання та розвиток особистості майбутнього офіцера-прикордонника і виникає він за обставин, що спричиняють неефективність подачі навчального матеріалу викладачем чи його неповне розуміння курсантами, недосягнення педагогічної мети у системі професійної освіти. Наявність різноманітних труднощів є природним явищем, адже завжди під час досягнення педагогічної мети виникають певні бар'єри.

Існують різні класифікації комунікативних бар'єрів. Так, українська дослідниця Орбан-Лембрик Л.Е. [8] усі бар'єри комунікації поділяє на дві великі групи: макробар'єри та мікробар'єри. На її думку, макробар'єри пов'язані з зовнішнім середовищем, у якому здійснюється комунікативний процес, і виявляються за таких умов: інформаційного перевантаження; розмаїття носіїв (газети, телебачення, конференції, звіти, накази, рапорти, підручники, роздатковий матеріал); перевантаження інформації, що призводить до знецінення її змісту; вміння користуватися інформацією (ексклюзивні дані дають змогу використовувати їх для впливу на інших; доступ до джерел внутрішнього користування).

Інша група комунікативних бар'єрів – мікробар'єри. Називаються різні причини їх виникнення: інтелектуальні здібності тих, хто спілкується; неоднакове знання предмета розмови; різні лексикон і тезаурус; відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування; психологічні особливості партнерів; соціальні, політичні, професійні, релігійні відмінності.

Російський дослідник Соколов А.В. [9] поділяє комунікативні бар'єри на чотири класи: технічні, мовні, соціальні, психологічні. Ми проаналізуємо усі чотири класи більш детально. Технічні бар'єри – штучні шуми та перешкоди. Через їх вплив зменшується вірогідність позитивного сприйняття інформації та виникає проблема розпізнання повідомлення на шумовому фоні. Ці бар'єри характерні під час використання технічних засобів навчання (аудіо-, відеозаписи, комп'ютерна техніка, графопроектори, засоби мультимедіа, Інтернет тощо). Слід зазначити, що повне вирішення цієї проблеми неможливе, адже з кожним днем з'являються нові види техніки, які мають свої труднощі у використанні.

Наступний клас комунікативних бар'єрів – мовні. Вони виникають під час невідповідності мов, кодових систем, тезаурусів, фонетичних, стилістичних, семантичних, граматичних систем мов комуніканта (викладача ВВНЗ, командира) та реципієнта (курсанта, військовослужбовця).

Український дослідник Бацевич Ф.С. [3, 214] мовні бар'єри називає девіаціями (невдачами мовленнєвої комунікації) і вважає, що вони спричиняються порушенням встановлених правил (законів, постулатів, максим тощо) мовленнєвого спілкування, тобто комунікативних кодексів, природа яких не лише мовна, а психосоціокультурна, точніше когнітивна.

Третій тип комунікативних бар'єрів – соціальні [9]. Такі бар'єри виникають між людьми, які говорять однією і тією самою мовою, але належать до різних соціальних груп. Так, взаєморозуміння ускладнюється між представниками різних вікових поколінь, різних класів та суспільних прошарків, жителів міста та села, чоловіками та жінками, людьми з різною освітою, цивільними особами

6. Бутенко Н.Ю., Приходько В.М., Федоренко Н.І. Комунікативні процеси у навчанні: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. диск. / За заг. ред. Н.Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – 334 с.
7. Балягіна І.А., Богорад М.А., Ковальчук Г.О. Методика викладання економіки: Навч.-метод. посібник для самостійного вивчення дисципліни. – К.: КНЕУ, 2003. – 341 с.

The article deals the problem of humanization in the modern vocational training. Necessity of preservation of humanitarian disciplines for cycles of profile preparation is proved. The role of psychological and pedagogical preparation for vocational training and creative development of the future expert is shown.

УДК 378.23 (477)

Берестецька Н.В.
Національна академія
ДПС України ім. Б. Хмельницького

КОМУНІКАТИВНИЙ БАР'ЄР ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті порушується проблема використання комунікативного бар'єра як педагогічного інструменту, оскільки в процесі подолання таких бар'єрів підвищується творчість, акумулюються інтелектуальні здібності, формується система ціннісних орієнтацій, розвиваються психологічні якості, які необхідні для подальшої професійної діяльності.

Важливе місце в системі професійної підготовки у ВВНЗ посідає комунікація, що є основним способом соціальної взаємодії викладача та курсантів з метою ефективної передачі інформації, оптимізації навчання та позитивного формування особистості майбутнього офіцера ДПСУ. Успішність чи неуспішність професійної підготовки залежить від багатьох умов, але, перш за все, від успіху чи невдачі комунікаційних актів. Звідси виникає потреба всебічного розгляду процесу комунікації та детального вивчення комунікативних бар'єрів.

Проблема комунікативних бар'єрів, їх типологізація та з'ясування їхньої ролі в навчальному процесі є важливою проблемою сучасного ВВНЗ. Аналіз наукової літератури [1-10] свідчить, що багато вчених займалося цією проблемою. Проте не всі закономірності комунікації детально вивчені, а питання використання комунікативних бар'єрів як педагогічного інструменту у системі професійної підготовки курсантів-прикордонників потребує детального дослідження і пояснення.

Соколов А.В. визначив комунікативний бар'єр як причину недосягнення адресантом комунікативної мети; нерозуміння адресатом повідомлення, відсутність взаєморозуміння та згоди між усіма учасниками спілкування [9, 159-160]. Андрєєва Г.М. [1] під комунікативними бар'єрами розуміє абсолютні чи відносні перешкоди, що суб'єктивно чи реально існують в ситуаціях навчального спілкування; особистісні чинники соціально-психологічного характеру, які перешкоджають взаєморозумінню і які є причиною конфліктів; психологічні перешкоди, які виникають на шляху передачі адекватної інформації; суб'єктивні фактори: незвичайність, нестандартність, суперечливість навчальної ситуації і

структур, поповнення бюджету країни, розвиток економічного механізму країни в цілому. Реалізуючи будь-які інновації, банкір повинен бути технологічно готовим до інноваційної діяльності у своїй галузі та мати високий культурний рівень, який забезпечить морально-етичний бік нововведень. Зрозуміло, що таку складну сукупність особистісних якостей фахівець повинен набувати ще в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Тому наше педагогічне дослідження ставить за мету розвиток інноваційної культури студента – системи цінностей, знань, норм, умінь та навичок щодо породження та впровадження інновацій, які формуються або розвиваються у особистості впродовж навчання у ВНЗ та забезпечують при певних умовах реалізацію її інноваційного потенціалу у будь-якій сфері діяльності. Підвищення інноваційної культури студента розглядається як етап формування особистості майбутнього фахівця – новатора з високими моральними якостями. Ці якості реалізуватимуться і в особистому житті, і в майбутній професійній діяльності за фахом „Банківська справа".

Педагогічний вплив на студента, який здійснюється в межах нашого дослідження, ґрунтується на засадах контекстності освіти – спрямованості всіх її складових на підготовку професіонала. З метою вивчення особливостей банківського середовища як сфери реалізації студентів було проведено аналіз наукових досліджень з цієї тематики. Так, Г. Савченко зосереджується на особливостях діяльності українських банків [4, 18-20] та виділяє зокрема такі:

- Нині банківська сфера є найбільш прогресивним сектором ринкової економіки, який виник при утворенні ринкових відносин, що відобразилося на персоналі. З одного боку, підвищилися вимоги до робітників: необхідними для них стали знання основ ринкової економіки та вміння адекватно реагувати на економічну ситуацію, що склалася. Підвищилися вимоги до якості праці разом з тим як у ринкових умовах суттєво зросли критерії оцінки діяльності як організації, так і її працівників. З іншого боку, вплив ринкових відносин на взаємодію роботодавців та персоналу проявився у реалізації політики у галузі оплати праці, найму, службового просування, професійного зростання, що змістило акценти у напрямку підвищення ініціативності та високої ефективності праці.

- У зв'язку з тим, що фінансова сфера гостро відчуває на собі нестабільність економічної, політичної та законодавчої ситуації, яка склалася у нашій країні, існують труднощі розвитку банківської діяльності, її стратегічної орієнтації, в тому числі у кадровій галузі.

- Так як банки працюють в умовах підвищеного ризику, зумовленими суспільною нестабільністю та особливостями проведення операцій з матеріальними цінностями, від робітників вимагається підвищена відповідальність, якість прийняття управлінських рішень, а також наявність особливих умінь у роботі на ринку банківських послуг та навичок глибокого аналізу фінансового стану клієнта.

- Постійні зміни у середовищі зумовлюють такі особливості роботи в банках, як висока оперативність та інтенсивність праці, вміння швидко реагувати на ситуацію та залежно від неї формувати особливу модель поведінки.

- Банківська діяльність – це, перш за все, робота з людьми. Тому від фахівців банківської справи вимагається певна підготовка в галузі психології,

етики, розвиток навичок ділового спілкування. Крім того, слід враховувати постійне емоційне напруження, характерне для даної сфери.

- Банківська система України нині відчуває потребу у фахівцях, що зумовлено відсутністю у минулому цілісної та достатнім чином формалізованої системи персонального менеджменту, одним з елементів якої була підсистема підготовки безпосередньо банківських працівників.

- Ще однією особливістю банків є постійне вдосконалення їх технологій, яке пов'язане, перш за все, з розповсюдженням зарубіжного досвіду в цій галузі. Мало відомі раніше досягнення стали широко впроваджуватись у діяльність українських банків, що висуває більш жорсткі вимоги до кваліфікації фахівців та вмінь володіння новими прийомами та методами праці, особливостей організаційної техніки, а також інших напрямків діяльності, які підвищують ефективність банківської роботи.

Соціальні дослідження ставлення до банківської діяльності показують, що за останні роки суттєво змінилась громадська оцінка банківського бізнесу. Д. Лукін, Т. Мазило у праці, присвяченій етичним аспектам української банківської справи, зазначають: «Якщо раніше в українському суспільстві образ банкіра викликав здебільшого негативні емоції.., то тепер соціальний тип банківського працівника ідентифікується з професіоналом, активним учасником ринкових перетворень. Така метаморфоза відбувається завдяки істотній зміні ринкової ситуації в країні, розвитку відповідних інститутів, ефективній роботі українських банків [3, 24]». Тому для відповідності високим соціальним очікуванням від фахівця банківської справи, освітньо-виховний процес готує банкірів відповідно до вимог, що постійно підвищуються.

Однією з необхідних педагогічних засад формування інноваційної культури майбутніх банкірів є здійснення системного підходу до науково-методичного забезпечення освітньо-виховного процесу у ВНЗ з відображенням сутності інноваційної культури як соціально-економічного феномену. Такий підхід вбачається необхідним з точки зору розгляду закладу освіти як відкритої (тієї, що отримує та віддає ресурси назовні) та дискретної (зі взаємопов'язаними елементами) системи. Тому процес формування інноваційної культури студентів повинен ґрунтуватись на виконанні основних принципів системності:

- первинність цілого по відношенню до складових (ефективність функціонування інноваційної системи досягається завдяки первинності нового по відношенню до традиційного та старого та динамічній єдності цих категорій);

- принципу неадитивності (якості системи не дорівнюються сумі якостей її складових – елементи науково-методичного забезпечення процесу формування інноваційної культури не ототожнюються з цілісним результатом);

- принципу синергечності (односпрямованість дій складових системи посилює ефективність функціонування всієї системи – необхідний пошук балансу цілей старого, сучасного та нового в освітньо-виховному процесі з приорітетністю напрямку новизни);

- принципу емерджентності (неповного співпадіння цілей системи з цілями її складових – потребує чіткого визначення ієрархії цілей системи в цілому та кожної її частини окремо);

- принципу структурності (структура освітньо-виховного процесу, спрямованого на формування інноваційної культури повинна мати мінімальну

навчального закладу відбувається в особливих умовах, що забезпечують її виразніший особистісно орієнтований характер, гуманістичну спрямованість і сприяють формуванню творчих властивостей особистості.

Незалежне тестування, проведене керівництвом університету, свідчить про високу задоволеність студентів реалізованим курсом психолого-педагогічної підготовки. На кафедрі є численні відгуки студентів-випускників, особистісний сенс психолого-педагогічного навчання в економічному університеті. Звичайно, далеко не всі випускники скористувалися після завершення навчання набутою другою педагогічною спеціальністю і працюють викладачами (хоча певний відсоток все ж є, особливо серед тих, хто залишився в аспірантурі КНЕУ). Однак набагато значущим є сформований психолого-педагогічний компонент основної, фахової діяльності (економічної). Навіть просте порівняння молодих викладачів-випускників КНЕУ, що пройшли у свій час психолого-педагогічну підготовку, з тими, хто її не отримав (такої підготовки ще немає на кількох факультетах), свідчить про суттєві розбіжності щодо здатності до демократичної системи стосунків з колегами і студентами, готовності до подальшого особистісного і професійного розвитку, здатності працювати в команді, вирішувати проблемні завдання тощо.

Отже, психолого-педагогічне навчання сьогодні становить важливий компонент гуманітарної підготовки майбутніх фахівців, сприяє прояву і розвитку творчості, комунікабельності, інноваційності та інших важливих особистісних властивостей. Однак курс на уніфікацію, прагматизацію підготовки, що реалізується в межах Болонського процесу, призводить до повсюдного скорочення таких дисциплін у фаховій освіті. І якщо світова освіта на сьогодні набуває все більшого гуманістичного характеру, в Україні простежуються негативні зворотні тенденції.

У подальших дослідженнях буде продовжено вивчення психолого-педагогічних аспектів професійного становлення сучасного фахівця економіки, розвитку його сучасних особистісних властивостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Указ президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» № 347/2002 від 17.04.2002 // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 279–294.
2. Отчет по проекту «Гуманитарная компонента в учебных планах высшего профессионального образования: мировой опыт и российские реалии». – СПб.: Министерство образования Российской Федерации, Санкт-Петербургский государственный университет, 2002. (http://bologna.spbu.ru/otch_NIR.doc).
3. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.
4. Колесніченко Л.А., Борисенко Л.Л. Основи психології та педагогіки: Нач.-метод. посібник. – К.: КНЕУ, 2002. – 126 с.
5. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни / В.А. Козаков, М.В. Артюшина, О.М. Котикова та ін.; За заг. ред. В.А. Козакова. – К.: КНЕУ, 2003. – 829 с.

діяльності – зокрема, в сфері економіки та забезпечення підготовки до додаткової професійної діяльності як викладача економіки в різноманітних закладах освіти;

· *принцип ступневості змісту предметного навчання* – поступовий перехід від загального (психологічні аспекти будь-якої діяльності) – через особливе (психолого-педагогічні аспекти діяльності фахівця-економіста та викладача як менеджерів) – до часткового (дидактичні аспекти навчання економіці;

· *принцип технологічності* – підготовка має бути побудованою таким чином, щоб обов'язково досягати очікуваних результатів, що забезпечується лише за умов наявності адекватної технології (зокрема, на кафедрі розроблена і запроваджена індивідуально-кооперативна технологія навчання, яка окреслює можливості розумного поєднання індивідуальної та групової роботи, ґрунтується на використанні сучасних методів навчання).

По-друге, суттєвих трансформацій зазнала психолого-педагогічна підготовка у зв'язку із реалізацією в університеті експерименту із запровадження Болонських ініціатив. Відповідно, психолого-педагогічна підготовка була розподілена на два блоки:

1) дисципліна "Психологія та педагогіка", що читається всім студентам всіх форм навчання на першому курсі (3 кредити – 108 год.) і є обов'язковою складовою гуманітарної підготовки;

2) вибірковий блок поглибленої психолого-педагогічної підготовки для отримання студентами другої спеціальності – „викладач економіки", що включає дисципліни: "Психологія діяльності та навчальний менеджмент" (2 кредити – 72 год.), "Комунікативні процеси у навчанні" (2 кредити – 72 год.), "Методика викладання економіки" (3 кредити – 108 год.), курсова робота з методики викладання економіки, психолого-педагогічна практика у закладах освіти, державна атестація бакалавра економіки з психолого-педагогічної підготовки.

Програми цих дисциплін охоплюють всі аспекти психолого-педагогічної підготовки вчителів у педагогічних університетах та викладачів у класичних університетах (психологія загальна і вікова, дидактика, методика, теорія виховання, педагогічна майстерність, спілкування, управління навчанням тощо).

Специфіка психолого-педагогічної підготовки в галузевому університеті полягає в її більш інтенсивному характері у порівнянні з підготовкою в кластичних педагогічних ВНЗ. Це обумовлює ряд проблем: надання спеціальності за багато менший обсяг часу, що викликає необхідність скорочення змісту; існує обмежена кількість спеціальної літератури, яка б ураховувала профіль підготовки; другорядний характер такої підготовки часто викликає негативне ставлення студентів та викладачів. Однак, як показує досвід, така підготовка має і ряд переваг: скорочення змісту призводить до більшої прагматичності підготовки, її виразнішого практичного характеру, інтегративного змісту; недостатність літератури змушує викладачів і студентів опрацьовувати великий обсяг додаткового матеріалу, порівнювати підходи різних авторів та обирати найбільш конструктивні з них, розробляти власні посібники; гуманістичний зміст і форми навчання створюють вигідну противагу спеціальним дисциплінам; коротші терміни навчання примушують шукати і запроваджувати інтенсивні навчальні технології; не завжди сприятливе ставлення примушує використовувати методи і прийоми мотивування і стимулювання навчання. Отже, психолого-педагогічна підготовка в умовах непедагогічного

кількість складових, але таких, які будуть максимально виконувати необхідні функції при зберіганні домінантних якостей системи);

- принципу мультиплікативності (загальний ефект функціонування складових у системі має якості примноження, а не додавання);

- принципу адаптивності (система науково-методичного забезпечення освітньо-виховного процесу у ВНЗ з відображенням сутності інноваційної культури повинна бути побудована так, щоб була можливість легко та швидко внести до неї зміни, якщо міняються потреби та цілі, тобто бути адаптивною);

- принципу спадкоємності (система повинна забезпечувати можливість оптимального використання в інноваційному освітньо-виховному процесі традиційного підходу і, навпаки, максимального використання інноваційного при збереженні позитивних якостей старого).

Проблема співвіднесення традиційного та інноваційного є завжди актуальною для особистості і вирішується, як правило, залежно від її внутрішніх прагнень та переконань. Процес формування інноваційної культури передбачає вплив на мотиваційно-ціннісну сферу, зокрема сприяння ціннісному ставленню майбутніх банкірів до нового як відображенню їх потреби у самовдосконаленні. Тому необхідним вбачається також використання акмеологічного підходу до розвитку особистості фахівця.

Акмеологічний підхід передбачає домінування проблематики розвитку творчих здібностей фахівців з метою досягнення ними максимальної особистісної та професійної самореалізації. У фундаментальному дослідженні акмеологічних основ розвитку професіонала, здійсненому А. Деркачом [1, 41], виокремлюються такі аспекти акмеології фахівця:

- віковий (спрямований на діагностику задатків особистості залежно від її вікових особливостей);

- освітній (націлений на діагностику та розвиток знань та вмінь у системі загальної, професійної та безперервної освіти);

- професійний (присвячений визначенню можливостей та результатів здійснення трудової діяльності через виявлення професійної придатності, психологічної готовності до даного виду праці та ступеня соціальної відповідальності за її процес та результати);

- креативний (призначений визначити необхідні зусилля та успішність їх реалізації шляхом виявлення рівня професіоналізму, рефлексивно-інноваційного потенціалу його вдосконалення до ступеня майстерності та оцінки соціальної значущості інновацій, отриманих у процесі творчості);

- рефлексивний (пов'язаний із самосвідомістю особистості як суб'єкту, що розвивається, та розумінням партнерів у процесі професійної діяльності).

Так як акмеологія розглядає особистість у психологічній та у соціально-професійній якості, акмеологічний підхід реалізується у конкретних методологічних принципах, а саме:

1) принцип суб'єкту діяльності (суб'єктом діяльності є нова якість особистості, яка з'являється через вирішення протиріччя між можливостями, мотивами, домаганнями особистості та вимогами діяльності та суспільства);

2) принцип життєдіяльності (акмеологія особистості передбачає досягнення верхівки життєвого розвитку, максимальної життєвої реалізації);

3) принцип потенційного та актуального (співвіднесеність потенційних можливостей, резервів особистості та їх зовнішніх проявів, функціональної реалізації);

4) принцип моделювання (акмеологічна модель проектує співвідношення теперішнього стану та майбутнього, якого ще немає в дійсності);

5) принцип оптимальності (спосіб організації діяльності та прогресивного розвитку самої особистості, який відзначається ефективністю результату та задоволеністю самого суб'єкта);

6) операційно-технологічний принцип (використання технологій, які спрямовані на оптимізацію особистісних та професійних ресурсів);

7) принцип зворотнього зв'язку (механізм функціонування системи, який забезпечує при оптимальній реалізації особистості не тільки підвищення зовнішніх результатів, але також зміни у самосприйнятті, внутрішній самооцінці).

Отже, використання акмеологічного підходу до формування майбутнього фахівця з високим рівнем інноваційної культури ставить за мету сприяти максимальному перетворенню імпліцитних якостей особистості в експліцитні. Це стає можливим за умови розкриття та розвитку творчого потенціалу студента, культивування ціннісного ставлення до створення та впровадження нового з урахуванням вже існуючих культурних традицій. Виконання цієї педагогічної умови вимагає культурологічного підходу до освітньо-виховного процесу. Він передбачає:

- розгляд усього освітньо-виховного процесу в контексті культури та його спрямування на формування культурної людини;
- поповнення змісту навчальних дисциплін складовими, які сприятимуть розвитку загальної культури студентів;
- орієнтацію виховної діяльності на підвищення культурного рівня майбутніх фахівців;
- націленість на формування внутрішнього культурного середовища ВНЗ;
- розумне співвіднесення традиційного та інноваційного в процесі професійної підготовки студентів.

Таким чином, однією з основних цілей навчання майбутніх банкірів у ВНЗ є підвищення їх загальнокультурного розвитку, тобто «ступеня активного ставлення до духовної культури, потенційну та реальну культурну діяльність, систему затрат на неї, мотивацію та вибірковість, естетичні смаки, оцінки, показники морального розвитку особистості [1, 558]».

Щодо виховання моральних якостей майбутніх банкірів, ми погоджуємось з думкою Г. Селевко про те, що вони засновуються на «розумінні та засвоєнні моральних цінностей, які складають сучасну загальнолюдську мораль. Цінності ці – свобода, демократизм, гідність, честь, відповідальність, совість, сором, любов, доброта, екологічна культура, космічна свідомість, віра, воля, доброчинність.

Розвиток морально-естетичної культури індивіда веде до її найвищого рівня – соціально-духовних форм: самореалізації (найвищі рівні соціалізації, сполучення індивідуального та суспільного, толерантність, комунікативність, професіоналізм) та найвищих форм свідомості (громадянське, екологічне, планетарне, ноосферне) [5, 32]». Отже, розвиток морально-культурних рис особистості є необхідною складовою загального процесу формування інноваційної культури майбутніх фахівців банківської справи.

не готові до реалізації гуманістичного підходу у стосунках зі студентами лише тому, що в свій час не отримали відповідного навчання, у той час як викладачі гуманітарних дисциплін часто мають психолого-педагогічну освіту, а, отже, ознайомлені з принципами і вимогами гуманістичного підходу.

Отже, психолого-педагогічна підготовка може бути якісним доповненням основного фахового спрямування за рахунок формування професійно значущих особистісних властивостей.

Зазначимо, що ідея гуманітаризації професійної підготовки на сьогодні знаходить все більший відгукі за кордоном. У Росії на базі Санкт-Петербурзького державного університету було здійснено проект «Гуманітарна компонента в навчальних планах вищої професійної освіти: світовий досвід і російські реалії» (2002 р.), який був присвячений порівняльному аналізу представленості у навчальних планах російських і зарубіжних ВНЗ дисциплін гуманітарної та соціально-економічної спрямованості [3]. Розкриваючи роль гуманітарного компоненту у сучасній професійній підготовці, дослідники вказують на роль гуманітарної освіти для розвитку творчих особливостей сучасного фахівця: «Можно сказать – и это не будет преувеличением – что приобщение к гуманитарным наукам *способствует развитию творческих потенций*. … Можно утверждать что в известном смысле само творчество как таковое носит в значительно части гуманитарный характер. *Гуманитарные науки – это прививка творчества*».

Вважаємо, що особливу роль для розвитку творчості особистості в процесі професійного навчання відіграють дисципліни психолого-педагогічної підготовки. Продемонструємо це на прикладі такої підготовки у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана. Зміст і обсяг дисциплін психолого-педагогічного циклу, що викладаються на кафедрі педагогіки та психології у КНЕУ, відповідають вимогам Управління змісту фахової освіти міністерства, виробленим на нараді завідувачів кафедр педагогіки та психології університетів за темою: "Психолого-педагогічна підготовка студентів університетів за освітньо-професійними програмами бакалаврів відповідного професійного спрямування". Згідно до рішень, прийнятих на цій нараді, на кафедрі забезпечується цикл психолого-педагогічної підготовки, що дає підставу стверджувати про достатню підготовленість бакалаврів до викладацької діяльності.

Структура психолого-педагогічної підготовки у цьому університеті протягом більш ніж десятирічного існування кафедри педагогіки та психології відчувала суттєву трансформацію.

По-перше, змінювалися цільові орієнтири і змістовні аспекти реалізації такої підготовки. Засновник і перший завідувач кафедри В.А.Козаков виділив основні принципи психолого-педагогічного навчання у галузевому університеті, що обумовлюють ефективність такої підготовки [4, 8–9]:

· *пріоритетність досягнення афективних цілей* при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу (позитивне ставлення до цього виду підготовки на основі адаптованого до нових умов змісту, форм та методів);

· *принцип бінарності*, що припускає одночасне досягання в процесі всіх дисциплін психолого-педагогічного циклу двох рівнозначних освітніх цілей: закладення психолого-педагогічної бази майбутньої основної професійної

інтеграції гуманітарної освіти з дисциплінами основного фахового спрямування. На практиці це призвело до того, що останнім часом спостерігається тенденція поступового вимивання гуманітарних дисциплін з профільного навчання за рахунок їх скорочення, інтеграції чи включення у вибіркову складову. Особливо це пов'язано з реалізацією положень Болонського процесу, що в більшості випадків зумовило потребу в перегляді навчальних планів і скороченні змістових обсягів підготовки, і, в першу чергу, це робиться за рахунок дисциплін гуманітарної освіти. Таким чином, виникла певна суперечність між двома курсами вітчизняної освіти: курсом на євроінтеграцію з її обов'язковим вираженим фаховим спрямуванням, уніфікованим змістом підготовки і гуманізацію освіти, що потребує обов'язкового кола гуманітарних дисциплін.

Метою даної статті є доведення необхідності збереження гуманітарних дисциплін в циклах профільної підготовки за рахунок демонстрації їх ролі для професійної освіти та особистісного розвитку майбутнього фахівця, зокрема його творчих властивостей, на прикладі психолого-педагогічної підготовки.

Серед широкого кола гуманітарних навчальних дисциплін вагоме місце займає психолого-педагогічна підготовка. Основна мета психолого-педагогічного навчання – це забезпечення реалізації основної цілі вітчизняної освіти – забезпечення гармонійного професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця, підготовка до професійної діяльності та особистого життя.

В.А. Козаков виділяє щонайменше сім актуальних соціальних завдань, що дозволяє вирішити масова психолого-педагогічна підготовка у галузевих ВНЗ: гуманізація суспільства, вдосконалення суспільства перехідного періоду, подолання технократизму мислення, фундаменталізація професійної підготовки, педагогізація суспільства, професіоналізація професійної діяльності у вищій школі (за рахунок формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх та діючих викладачів), захист майбутніх фахівців від безробіття, підвищення їх конкурентноспроможності на ринку праці за рахунок отримання другої (педагогічної) спеціальності. Особливого значення набуває психолого-педагогічна підготовка також і в період реформування вищої освіти, запровадження Болонського процесу. Вивчення таких дисциплін дозволяє обговорювати зі студентами такого роду реформи, пояснювати їх значення, а, отже, сприяє кращій адаптації студентів до нових умов освіти. Однак найбільша значущість психолого-педагогічного навчання полягає у забезпеченні особистісного розвитку тих, хто навчається.

Як показує досвід, основним недоліком вітчизняної професійної освіти на сьогодні залишається слабкий особистісний контекст підготовки. Не зважаючи на зазначений вище курс на гуманізацію освіти, реальний процес навчання у ВНЗ далеко не завжди відповідає гуманістичним ідеалам. Повсюдно продовжує домінувати традиційний, знаннєво-орієнтований підхід у навчанні, викладачі віддають перевагу авторитарному підходу в управлінні навчанням, формульно-статусним стосункам зі студентами. Припускаємо, що в повній мірі на сьогодні гуманістичний підхід у вищій освіті може бути реалізований лише у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. По-перше, сам зміст такої підготовки припускає значну людиноорієнтованість, яка є основою гуманістичного навчання. По-друге, саме на дисциплінах гуманітарної підготовки на сьогодні відпрацьована значна кількість особистісно орієнтованих технологій навчання. По-третє, фахівці основного фахового спрямування часто

Таким чином, крім основних загальновідомих педагогічних принципів та підходів, доречним вбачається використання також системного та контекстного підходів до побудови освітньо-виховного процесу з відображенням сутності інноваційної культури банкіра, акмеологічного та культурологічного підходів до формування особистості студента.

Серед подальших перспектив дослідження у даному напрямку передбачається підготовка методичного забезпечення розвитку інноваційної культури майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 750 с.
2. Енциклопедія банківської справи України / Редкол.: В.С. Стельмах (голова) та ін. – К.: Молодь, Ін Юре, 2001. – 680 с.
3. Лукін Д., Мазило Т. Етичні аспекти бізнесу українських банків // Вісник НБУ. 2004. – № 2. – С. 22–24.
4. Савченко Г. А. Управление персоналом в банках: Дис…канд.екон.наук: 08.06.02 / Донецкий гос. ун-т. – Донецк, 1998. – 208 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

The article is devoted to theoretical analysis of bank-officers' professional training peculiarities and finding out basic pedagogical principles and ways of fostering innovative culture of students while studying.

УДК 37.011 + 378.14 + 045

Мурована Н.М.
Севастопольський міський гуманітарний університет

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ІНСТИТУТАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті визначено етапи та рівні педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів музики, обґрунтовано технологію цього процесу в Інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Однією з передумов входження України до єдиної європейської зони освіти є реалізація системою освіти країни ідей Болонського процесу. Реформа загальноосвітньої і професійної школи в Україні вимагає принципових змін в усій системі педагогіки. Змінюється мета освіти, удосконалюється зміст навчальної інформації, змінюється й сам об'єкт педагогічного впливу – учні. Усе це передбачає здатність педагога освоювати новий зміст освіти, опановувати інноваційними технологіями, упроваджувати такі методи виховання й навчання, які б ураховували соціальні, культурні зміни, характерні для України.

У національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, у державній програмі «Вчитель» окремо наголошується на необхідності

формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасного життя, динамічних змін, що відбуваються в країні і світі. Також тенденції розвитку художньої освіти, зокрема освітньої галузі „естетична культура", на сучасному етапі потребують удосконалення та розвитку професіоналізму вчителя музики, управління цим процесом в умовах неперервної освіти.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що дослідженнями проблем управління в галузі освіти займалось багато як зарубіжних (М. Альберт, Дж. Грейсон, О. Делл, М. Мескон, К. Мінцберг, Д. Недлер, Ф. Хедоурі та ін.), так і українських та російських учених (В.І. Бондар, Г.В. Єльникова, І.П. Жерносек, В.І. Звєрєва, В.Ф. Паламарчук, В.С. Пікельна, М.М. Поташник, С.О. Сисоєва, П.В. Худомінський та ін.). На думку вітчизняних учених (Л.М. Ващенко, Л.І. даниленко, Л.М. Карамушка, В.І. Маслов, В.В. Олійник, В.А. Семіченко та ін.), саме післядипломна освіта покликана виконувати функцію головного механізму управління освітніми процесами в країні.

Головним елементом даної системи є інститути післядипломної педагогічної освіти, що здійснюють управлінські й інші функції щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у т.ч. Вчителів музики, спрямованого на розвиток їхньої професійної компетентності.

У зв'язку з цим виникає необхідність вивчення проблеми педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів музики в інститутах післядипломної педагогічної освіти. Відповідно, **метою** даної статті є розгляд вищезазначеної проблеми, для досягнення якої було визначено такі **завдання**: визначити етапи та рівні педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів; обґрунтувати технологію цього процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

На основі теоретичного аналізу досліджень В.П. Бездухова, Т.Г. Браже, В.М. Введенського, Р.Х. Гильмєєвої, В.А. Ізвозчікова, Н.М. Лобанової, А.К.Маркової, В.І. Пуцова, В.О. Сластьоніна, Л.Л. Хоружої та ін. [3, 8–11] щодо проблеми **професійної компетентності педагогів** ми прийшли до такого висновку: структура поняття «професійна компетентність учителя» є складним інтегративним поняттям даної категорії фахівців, базується на чотирьох компонентах (професійно-змістовому, тобто базовому; професійно-діяльнісному, тобто практичному; професійно-творчому і професійно-особистісному), складовими яких є знання, уміння, досвід, мотивація й особистісні якості вчителя, що обумовлюють його готовність до активного виконання педагогічної діяльності й саму діяльність.

Розкриємо сутність **управління** процесом підвищення кваліфікації вчителів в інститутах післядипломної педагогічної освіти (ІППО), узявши за основу таке його визначення: „процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати й досягти цілей організації" [6, 38]. Управління в зазначеній системі спрямоване на "ефективний вплив керівної системи з метою збереження стабільності, структурної цілісності й нормального режиму функціонування цієї системи, а також в інтересах розвитку, модернізації відповідно до прогресивних тенденцій відновлення суспільства" [8, 168–169].

При цьому **педагогічне керівництво** навчальним процесом курсів підвищення кваліфікації вчителів в ІППО необхідно розглядати як „автономну підсистему" управління даним закладом, тобто „однією з підсистем навчального

УДК 378

Артюшина М.В.
Київський національний економічний університеті імені Вадима Гетьмана

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У СТАНОВЛЕННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглядається проблема гуманізації сучасної професійної освіти. Доводиться необхідність збереження гуманітарних дисциплін в циклах профільної підготовки. Демонструється роль психолого-педагогічної підготовки для професійної освіти та творчого розвитку майбутнього фахівця.

Гуманізація освіти є важливим завданням модернізації сучасних освітніх систем. У Національній доктрині розвитку освіти України визначається, що стратегічним курсом розвитку національної системи освіти має бути забезпечення «…нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства» [1, 294].

Гуманізація освіти означає, в першу чергу, запровадження гуманістичного підходу до процесу освіти, навчання і виховання. Основною особливістю гуманістичного підходу в освіті є центрація на учня, якому надається набагато більше повноважень у визначенні змісту і способів навчання і виховання. Ефективність гуманістичного підходу в освіті доведена на сьогодні численними науковцями. Нині визначені загальні положення гуманістичного підходу до розвитку особистості (К. Роджерс, А. Маслоу), показано психологічні аспекти реалізації гуманістичного підходу в діяльності особистості (К.О. Абульханова-Славська), визначено загальні принципи особистісно орієнтованої освіти (І.Д. Бех, І.С. Якиманська), проектування освітніх систем на гуманістичних засадах (В.В. Сєріков) тощо. На положеннях гуманістичного підходу розроблено і практично апробовано чимало теорій навчання і виховання, зокрема концепція розвиваючого навчання Л.С. Виготського, а також похідні теорії, орієнтовані на психічний (Л.В. Занков, З.І. Калмикова, Є.М. Кабанова-Меллєр) та особистісний (Г.А. Цукерман, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, С.А. Смірнов, І.С. Якиманська, В.В. Суріков) розвиток учня в процесі навчально-виховної діяльності.

Одним з шляхів гуманізації вітчизняної вищої освіти було визначено гуманітаризацію, тобто включення ряду гуманітарних дисциплін до складу компонентів фундаментальної підготовки студентів ВНЗ будь-якого профілю. Гуманітарний цикл включає ряд наукових дисциплін, що забезпечують всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця, збагачують його світогляд, ерудицію у напряму філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки тощо. Запровадження окремих навчальних дисциплін здійснюється на основі певних стандартів (формальних і змістовних), що могли дещо варіюватися залежно від конкретних умов.

Разом з тим, на загальнодержавному рівні не було визначено концептуальних засад такої підготовки, не надано конкретних рекомендацій щодо

6. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: «Академія», 2001. – 576 с.
7. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. пос. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
8. Дидактика современной школы / Под ред. Онищука В.А. – К., 1987. – 351 с.
9. Дидактика средней школы / Под ред. Скаткина М.Н. – М., 1981. – 318 с.
10. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях. – СПб: Питер, 2006. – 320 с.
11. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Перевод с польск. О.В. Даженко. – М.: Высшая школа,1986. – 368 с.
12. Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцко Г.В. Педагогіка. Розділ "Дидактика". – К.: ІСДОУ, 1993. – 140 с.
13. Оконь В. Ведение в общую дидактику. – М.: Высшая шк., 1990. – 382 с.
14. Педагогика: Учеб. пос.для студентов пед ин-тов / Под ред Ю.К. Бабанского. – 2-е изд. – М: Просвещение, 1988. – 479 с.
15. Педагогика. Учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
16. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Сластенин В.А. и др. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
17. Педагогіка. Навчальний посібник. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2001. – 357 с.
18. Педагогика в вопросах и ответах: Учебное пособие / Кондрашова Л.В. и др. –Кривой Рог: СП «Мира», 2002. – 240 с.
19. Подласый И.П. Педагогика.: Учебник для студентов пед вузов: в 2-х книгах. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
20. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая шк., 2004. – 512 с.
21. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.В. Психология и педагогика. – СПб: «Питер», 2003. – 432 с.
22. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001. – 480 с.
23. Харламов И.Ф. и др. Педагогика. Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
24. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. – К.: "Академія", 2001. – 528 с.
25. Философский эциклопедический словарь. – М., 2002. – 586 с.

In the article on the basis of conducted eksperimenta among teachers and stulentov ONU im.I.I. Mechnikova and analysis of pedagogical, including didactic, literatures are given author determination of notion « types of teaching)). Classification of types of teaching is developed in addition, and also determinations of every concrete type of teaching are given.

закладу, що потребує визначення закономірних взаємозалежностей з іншими його структурними підсистемами" [5]. Відповідно, педагогічне керівництво даним процесом у закладах післядипломної педагогічної освіти спрямоване на розвиток професійної компетентності педагогів, тобто зростання рівня кожної складової даного поняття.

Узявши за основу основні етапи організації педагогічного керівництва неперервним підвищенням кваліфікації керівника школи, обґрунтованих В.І. Масловим [5, 124–175], визначимо етапи та рівні педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів в ІППО в період проведення курсів підвищення їхньої кваліфікації (КПК педагогів):

І етап – діагностування, формування диференційованих груп КПК педагогів (деканат, навчальний відділ, куратор навчальної групи);

ІІ етап – розробка навчально-тематичних планів КПК педагогів з урахуванням різних рівнів професійної компетентності педагогів (деканат, навчальний відділ);

ІІІ етап – реалізація навчального процесу КПК педагогів з застосуванням різних форм і методів роботи (завідувач, викладач кафедри);

ІV етап – моніторинг якості КПК учителів з метою виявлення динаміки зростання їхньої професійної компетентності (центри, відділи) та коригування подальшої роботи (ректор, проректори ІППО).

Важливим вихідним етапом педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів в ІППО є діагностика професійної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації. Необхідно визначити, що педагогічна діагностика – це „оптимальне співвідношення методів та певний алгоритм одержання інформації щодо стану професійної компетентності фактично, що розгортається в усному та письмовому опитуванні" [8, 54].

Для діагностики вчителів музики ми пропонуємо використовувати структуру педагогічного аналізу діяльності педагогів, яка включає такі критерії його професійної компетентності:

- знання (музично-теоретична грамотність: володіння музичними поняттями; аналітичні знання різних композиторських шкіл; педагогічна грамотність: знання методів, прийомів й технологій художньої дидактики, активних методів організації пізнавальної діяльності учнів тощо);

- уміння (педагогічна грамотність: використання активних методів організації пізнавальної діяльності учнів, уміння створити на уроці проблемну ситуацію; використання елементів інтеграції мистецтва; музично–теоретична грамотність: володіння методикою організації різних видів музичної діяльності учнів на уроці, у тому числі методами вокально–хорової роботи; створення атмосфери зацікавленості під час слухання (сприйняття) музики дітьми; використання різноманітних методів аналізу музичних творів тощо);

- досвід (викладацька культура: інтерпретація музичних творів; літературно–художні знання; мистецтво диригентської техніки на різних етапах уроку тощо);

- мотивація й особистісні якості вчителя (ерудиція, творча активність, культура мови, артистизм, манера спілкування з учнями тощо).

Дійсно, метою вхідної діагностики слухачів курсів підвищення кваліфікації в ІППО є проведення рефлексії вчителів на рівні власних знань і умінь із метою формування мотивації до підвищення власної професійної

компетентності. Саме це буде сприяти успішній реалізації наступного етапу педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів в ІППО, пов'язаного з розробкою навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. При їх складанні варто виходити з того, що змістовий аспект основних складових професійної компетентності вчителів музики повинен знайти відображення у змісті навчально-тематичних планів.

Успішність ІІІ етапу педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів, пов'язаного з реалізацією навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогів, у т.ч. вчителів музики, цілком залежить від ефективності проведення навчальних занять викладачами кафедр ІППО.

В умовах андрагогічного підходу до навчання викладач – це керівник, організатор, консультант дослідницької та інноваційної діяльності дорослих, які навчаються. Усе це забезпечується, по-перше, через подання змісту в різнорівневих завданнях проблемного характеру; по-друге, створення комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-смислове спілкування, вимагає діалогу як особливої форми спілкування [7, 62].

Розглянемо основні форми навчання вчителів музики на курсах підвищення кваліфікації та характеристику сучасних методів активізації процесу навчання слухачів.

Лекція як форма навчальної праці педагогів у системі підвищення їхньої кваліфікації дає слухачам ключ до розуміння нової інформації, активізує та спрямовує їхні пізнавальні інтереси, розкриває джерела отримання нових знань у процесі самостійної роботи. При цьому проблемна лекція відрізняється тим, що викладач ставить перед вчителями музики проблемні запитання, завдання, які активізують позицію педагогів та їхній досвід вирішення проблеми.

Особливістю семінарських занять є активна участь педагогів під час роботи, а також детальна підготовка слухачів до їх проведення: самостійне опрацювання матеріалу, узагальнення набутого досвіду, висловлення власної думки стосовно проблеми.

Практичні заняття – одна з найбільш ефективних форм навчальної роботи зі слухачами. У зв'язку з різноманітністю тематики, структури і методики проведення з'являються можливості встановлення тісного контакту між викладачем і слухачами, максимального наближення змісту навчання до практичних завдань. Використання групових методів на практичних заняттях засновано на колективному вирішенні слухачами завдань.

На думку Л.І. Даниленко, найбільш значимими є активні й інтерактивні методи навчання, до яких відносяться ті способи й прийоми, які гармонічно розвивають в особистості інтуїцію і логіку [7]. Організація інтерактивного навчання передбачає використання ігрових занять, вирішення проблемних питань, моделювання педагогічних ситуацій та їх розгляд на основі аналізу обставин. Така форма роботи ефективно сприяє формуванню умінь та досвіду, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Наприклад, при використанні такої форми роботи з учителями музики як "скарбничка" вдалих прийомів можна запропонувати вчителям музики обговорити такі питання: як викликати в учнів інтерес до свого предмета? Що впливає на ефективність процесу навчання? Використання яких технологій і

Проведена експериментальна робота й аналіз педагогічної, зокрема дидактичної, літератури показав, що сьогодні існує наукова проблема визначення одного з базових дидактичних понять «види навчання» і створення їх класифікації. Тому на рис. 1 нами зроблена спроба створення такої класифікації.

Рис. 1

Класифікація видів навчання



Отже, ми систематизували види навчання за певними основами, що вирішило друге дослідницьке завдання цієї статті.

У завершенні визначимо, що проведений аналіз підручників, навчальних посібників і програм з педагогіки і дидактики, а також опитування викладачів кафедри педагогіки і студентів ІІІ–VI курсів Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова показали, що в поняття «види навчання» включають досить великий клас педагогічних (дидактичних) явищ.

Це спонукало авторів зайнятися дослідженням даної актуальної проблеми, зокрема визначити поняття «види навчання» і створити їх класифікацію.

Ми сподіваємося, що ця стаття приверне увагу вчених до цієї проблеми і допоможе її подальшому дослідженню.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К.,1989. – 218 с.
2. Афонина Г.М. Педагогика. Курс лекций и семинарских занятий. – Ростов Н\Д.: «Феникс», 2002. – 512 с.
3. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: Монографія. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
4. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 304 с.
5. Вишневський О.І., Кобрій О.М., Чепіль М.М. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій / За ред. Вишневського О.І. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.

Деякі з авторів, вивчаючи ці явища, не відносили їх до видів навчання, а розглядали як окремі педагогічні явища [1; 11; 14]. Пізніше до видів навчання додалося розвиваюче навчання та інші.

Активне впровадження комп'ютерів у процес навчання привело до появи в педагогічному процесі таких видів навчання, як дистанційне і комп'ютерне. Сьогодні в педагогічній літературі також розглядаються модульне, алгоритмічне та інші види навчання [2; 3; 4; 10; 18].

Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що Алексюк А.М., Афонина Г.М. виділяють наступні види навчання – таке що повідомляє (інформаційне, пояснювально-ілюстративне), проблемне, програмоване, алгоритмічне, модульне, розвиваюче, диференційоване і догматичне [1; 2]; Бабанський Ю.К. розглядає повідомлююче-ілюстративне, проблемне, програмоване, машинне і безмашинне навчання [14]; Богданова І.М. у навчальному посібнику описує проблемне, програмоване, індивідуалізоване, модульне і комп'ютерне навчання [3]; у посібнику з педагогіки Волкової Н.П. окремої теми «Види навчання» немає, однак характеризуються проблемно-розвиваюче і дистанційне навчання в контексті використання інформаційних технологій [6]; Галузинський В.М., Євтух М.Б. відносять до типів діяльності викладача і студента пояснювально-ілюстративне, проблемне і програмоване навчання [7]; Крисько В.Г. до видів навчання відносить – групове, індивідуальне, диференційоване, особистісно орієнтоване, трудове, корекційно-розвиваюче, навчання обдарованих дітей і тих, хто відноситься до груп ризику [10]; у навчальному посібнику «Педагогіка в питаннях і відповідях» дається характеристика пояснювально-ілюстративного, програмованого, модульного, індивідуального і комп'ютерного видів навчання [18]; у підручнику з дидактики Ч. Куписевича детально розглядається програмоване навчання [11]; Лозова В.М., Москаленко П.П., Троцко Г.В. дають характеристику пояснювально-ілюстративного, проблемного, програмованого навчання [12]; В. Оконь розглядає проблемне і програмоване навчання [13]; у «Дидактиці сучасної школи» за редакцією Онищука В. А. пропонуються теми «Проблемний підхід у навчанні» і «Комп'ютер у школі», що містить у собі програмоване і комп'ютерне навчання, не визначаючи їх як види навчання [8]; автор підручника «Педагогіка» Підласий І.П. розглядає вид навчання як нову практичну технологію і виділяє три види навчання: пояснювально-ілюстративне, програмоване і комп'ютерне, у тому числі, пояснювально-проблемне, проблемно-програмоване і проблемно-комп'ютеризоване [19]; Фіцула М.М. аналізує догматичне, пояснювально-ілюстративне, проблемне і програмоване навчання; в інших педагогічних джерелах розглянуті види повторюються в різних варіантах [24].

Визначення конкретних видів навчання (проблемного, програмованого, розвиваючого та інших) даються в педагогічній літературі також по-різному – відповідно до позицій авторів.

А визначення особистісно орієнтованої пізнавальної діяльності учнів автори не знайшли, тому особистісно орієнтоване навчання ми визначаємо як цілеспрямований процес організації і стимулювання навчальної діяльності з максимальним урахуванням потреб та інтересів учнів, який забезпечує формування творчої особистості, її індивідуальності.

методів художньої дидактики дозволить зробити процес навчання більш цікавим? Для проведення атестації слухачів курсів радимо провести ділову гру "майстерня майбутнього", що сприяє розробці й утіленню в життя інноваційних підходів, методів і технологій в галузі художньо-естетичної освіти. Також підвищення кваліфікації вчителів музики базується на таких активних формах навчання, як майстер-класи, моделювання навчальних занять, технології виконавської майстерності (вокал, музичний інструмент, хоровий практикум), розробка авторських моделей художньої освіти учнів (культурно-освітній проект шкіл або класів художньо-естетичної орієнтації), фольклорна експедиція для дослідження народної творчості.

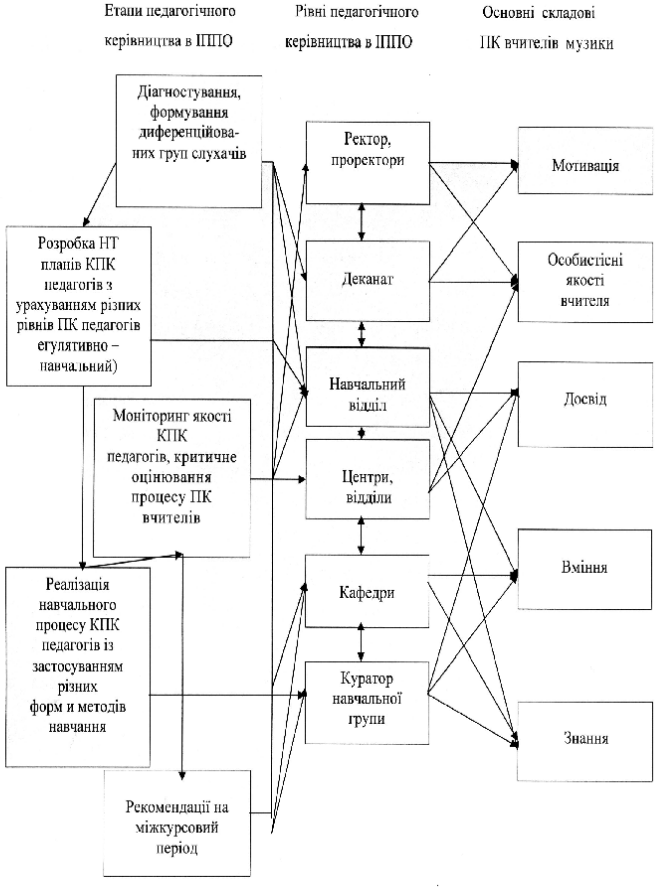


Рис. 1. Технологія педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів в ІППО

Заключний етап педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності вчителів в ІППО передбачає проведення моніторингу якості

проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів із метою виявлення змін якісного рівня основних складових професійної компетентності. Моніторинг („цілеспрямоване і планомірне діагностичне відстеження процесів, які відбуваються в системі післядипломної педагогічної освіти” [4, 54]) необхідно організовувати з урахуванням певних вимог до одержаної інформації: повнота, вірогідність, точність, своєчасність, доступність тощо.

Ефективність педагогічного керівництва розвитком професійної компетентності педагогічних кадрів значною мірою визначається адекватним вибором і реалізацією конкретної технології (від грецького „знання про майстерність”) [1]. Технологія навчання, за означенням ЮНЕСКО, трактується як конструювання та оцінювання освітніх процесів з урахуванням людських і технологічних ресурсів у їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти.

Сучасні представники педагогічної науки розглядають категорію технології у різних аспектах, у т.ч. й управлінському (В.І. Бондар, Л.І. Даниленко та ін.). Під управлінською інноваційною технологією, на думку Л.І. Даниленко, необхідно розглядати організаційно-структурні, економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що створюють умови для оперативного й ефективного ухвалення керівником управлінського рішення [2, 25].

Це дозволяє стверджувати, що технологічний підхід у педагогічному керівництві підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в закладах післядипломної педагогічної освіти передбачає цілеспрямований процес з урахуванням його етапів та рівнів. Реалізація даної технології (рисунок 1) повною мірою сприяє розвитку професійної компетентності вчителів музики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Даниленко Л.І. Педагогічні інновації та інноваційні технології // Постметодика. – 2004. – № 6(58).– С. 23–26.
3. Компетентность педагога как важное условие его профессиональной деятельности: Методическое пособие / Н.Н. Мурованая. – Севастополь: Рибест, 2006. – 24 с.
4. Маслікова І.В. Моніторингова система освітнього менеджменту. – Х.: Вид. група „Основа”, 2005. – 144 с.
5. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ / Учебное пособие. – К.: МНО УССР, 1990. – 259 с.
6. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
7. Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник / За ред. Л.І. Даниленко. – К.: Милениум, 2004. – 272 с.

Старченко К., Васильева Г. Педагогічна діагностика професійної компетентності педагогічних працівників // Післядипломна освіта в Україні.

In the article the technology of pedagogical leadership of music teachers professional competence are discussed at the Post Diploma Education Institute.

Отже, студенти, вивчаючи тему «Види навчання», не одержують чіткого і повного її розуміння, тому поняття «види навчання» потребує визначення і класифікації. У зв’язку з цим ми зробили спробу проаналізувати і визначити означене поняття.

У словнику Брокгауза і Ефрона вид визначається в такий спосіб: 1) у логіці: як поняття, що підлегле іншому, більш загальному, обсяг якого складає частину обсягу цього, більш загального поняття (роду, родового), наприклад, «дуб» – поняття видове, а «дерево» – родове. Поняття «вид» і «рід» мають лише відносне значення; те саме стосовно поняття з меншим обсягом буде родовим, а стосовно іншого з великим обсягом – видовим; так, «дерево» – поняття родове стосовно поняття «дуб», буде видовим стосовно поняття «рослина».

Тобто в логічному сенсі вид – це поняття, що утворюється за допомогою виділення загальних ознак в індивідуальних поняттях і саме має загальні ознаки з іншими видовими поняттями. У філософському словнику поняття вид розглядається також в логічному сенсі. У словнику з освіти і педагогіки вид визначається як одиниця досліджуваної реальності (наприклад, типи і види освітніх установ), види навчальних занять: 1) обов’язкові заняття; 2) заняття за вибором; 3) факультативні заняття [25]. У тлумачному словнику Ожегова С.І. вид визначається як підрозділ у систематиці, що має певні якості та властивості.

Таким чином, поняття «вид» є однією з одиниць типології, класифікації, що застосовується для систематизації деяких явищ, предметів.

Спробуємо визначити поняття «види навчання» з погляду дидактики, виходячи з того, що категорія – це наукове поняття, що виражає найбільш загальні явища дійсності. Слід зазначити, що дана категорія в сучасному розумінні виникла в дидактиці пізніше, ніж поняття «методи», «форми» і інші. При цьому будемо спиратися на такі істотні ознаки поняття «види навчання», які надаються Алексюком А.М., Бабанським Ю.К. це: 1. Характер організації процесів викладання і засвоєння знань. 2. Специфіка побудови змісту навчального матеріалу. 3. Домінуючі методи і засоби навчання [1, 14].

Отже, визначимо вид навчання як одиницю типології, що застосовується для систематизації і характеристики організації навчально-пізнавального процесу і враховує особливості процесів викладання і засвоєння, специфіку побудови змісту навчального матеріалу, домінуючі технології, методи і засоби навчання. Приймемо це визначення як робоче, де родовим поняттям буде виступати процес навчання.

При цьому підкреслимо, що в педагогічній літературі нами не була виявлена класифікація видів навчання, причому в різних джерелах це поняття відносять до типів, напрямків, технологій навчання. Так, Підласий І.П. розглядає вид навчання як практичну технологію: «кожна дидактична система викликає до життя нову практичну технологію – вид навчання» [19, 512].

Розглянемо також, як трактують види навчання в підручниках і посібниках з педагогіки, зокрема у розділі “Дидактика”. Якщо розглядати виникнення й опис поняття «види навчання» у хронологічному порядку, то серед перших можна назвати догматичне і традиційне, потім програмоване і проблемне.

пояснити тим, що вони розглядаються при вивченні таких тем як «Система освіти України», «Організаційні форми навчання». Частина студентів III і V курсів помилково відносять до видів навчання індивідуально-групову (відповідно 20% і 10% студентів) та групову (відповідно 40% і 30% опитуваних студентів) форми організації навчання.

Студенти філософського факультету III курсу не змогли визначити поняття "види навчання", а 7% філософів – магістрів, що займаються логікою професійно, визначили це поняття з цієї позиції, як і 2% магістрів математики. Високий відсоток студентів філософського й математичного факультетів називають модульне й дистанційне навчання тому, що ці види активно впроваджуються в навчальний процес.

У зв'язку з тим, що студенти всіх факультетів використовують підручники різних авторів, вони досить часто відносять види навчання до технологій або організаційних форм навчання.

Таблиця 1

Результати опитування студентів

Кількість студентів (%) / Варіанти відповідей	Хімічний факультет		Філософський факультет		Математичний факультет		
	IV к	V к	III к	V к	IV к	V к	VI к
1. Дайте визначення поняття "види навчання"							
1. Правильно відповіли	-	-	-	7	-	-	2
2. Неправильно відповіли	20	25	30	35	35	35	38
3. Не відповіли	80	75	70	58	65	65	60
2. Назвіть відомі вам види навчання							
1. Догматичне	30	25	15	30	25	25	20
2. Пояснювально-ілюстративне	80	85	80	90	85	85	80
3. Проблемне	95	90	80	90	65	70	80
4. Програмоване	90	55	70	75	75	75	70
5. Модульне	70	90	85	95	80	85	90
6. Дистанційне	40	70	60	80	45	50	75
7. Індивідуальне	35	20	30	50	30	35	50
8. Індивідуально-групове	20	10	20	20	15	10	20
9. Групове	40	30	30	35	25	25	30

Ці результати узгоджуються з результатами опитування викладачів, в якому взяли участь 15 викладачів кафедри педагогіки ОНУ ім. І.І. Мечникова, їм було запропоновано відповісти назапитання: 1) чи визначаєте Ви поняття «види навчання» у лекції? 2) якщо так, то наведіть, будь ласка, це визначення; 3) які види навчання Ви розглядаєте у відповідній темі з теорії навчання (дидактики)?

Результати опитування засвідчили, що тільки один з опитаних викладачів визначає поняття "види навчання" таким чином: «вони відбивають концептуальні основи організації процесу навчання і визначаються характером взаємодії між вчителем і учнем, домінуючими методами навчання», інші не дають визначення взагалі. Всі викладачі розглядають у лекційних курсах такі види навчання як: проблемне, програмоване і пояснювально-ілюстративне, в окремих випадках це – розвиваюче (2 викладача), евристичне (1 викладач) і особистісно-орієнтоване навчання (3 викладача).

УДК: 378

Ніколаєнко С.В.
Центральний інститут післядипломної та додаткової освіти

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті розглянуті етапи становлення, розвитку та удосконалення системи підвищення кваліфікації керівників вищих навчальних закладів. Виокремлені особливості сучасної моделі підвищення кваліфікації керівників ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації з урахуванням соціальних, дидактичних і особистісних цілей, індівідуалізації навчання на основі андрагогічних принципів згідно з вимогами до посади сучасного керівника.

В умовах зростання обсягів інформації, постійного її оновлення, розширення відбувається швидке старіння одержаних фахівцем знань, знецінення набутої раніше освіти. Тільки за умови неперервності освіти людина може вважатися освіченою, бути компетентним працівником, справжнім професіоналом у своїй сфері.

Важливою складовою системи неперервної освіти є система післядипломної освіти фахівців, серед якої центральне місце займає система підвищення кваліфікації.

Основною її метою є оновлення, відновлення та поглиблення культурологічних, професійних знань, вмінь, навичок. Велика роль взаємодії всіх ланок системи післядипломної освіти, однак пріоритетне місце, на нашу думку, належить підвищенню кваліфікації як організаційній формі, як вихідної умови культурного розвитку керівника, його психологічної і конкретно змістовної готовності до перетворюючої діяльності в умовах практики. Система підвищення кваліфікації повинна допомогти керівнику оволодіти методами використання теоретичних знань у конкретних практичних умовах, розвивати управлінські уміння, здатності оперативно реагувати на швидкоплинні зміни у сучасному суспільстві. Гнучкість, мобільність, динамізм системи підвищення кваліфікації зумовили її вибір як організаційно-педагогічної системи професійного зростання керівників ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації.

В створенні і удосконаленні системи підвищення кваліфікації керівних кадрів ВНЗ, як показують дослідження багатьох вчених з проблеми удосконалення їх фахової майстерності, можна виділити такі етапи:

1967–1975 р.р. – це початковий етап створення системи підвищення кваліфікації керівників ВНЗ. Характерною особливістю цього етапу було повільне становлення підвищення кваліфікації керівників ВНЗ як системи. Таке становище пояснювалося як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами: нерозумінням керівниками значення підвищення кваліфікації для фахового зростання, удосконалення управлінської діяльності; відсутністю системного планування потреб підвищення кваліфікації у цій галузі; нерозробленністю організаційно правових вимог до підвищення кваліфікації та інші.

1976 – 1985 р.р. – це період подальшого розвитку системи підвищення кваліфікації керівників ВНЗ та удосконалення навчальної, методичної, виховної діяльності; використання нових форм роботи; поглиблення знань з педагогіки, психології, економіки, вивчення електронно-обчислюваної техніки. Таким чином, оновлюється зміст програм, впроваджуються нові методики та технічні засоби навчання. Виникає такий вид навчання, як навчання за індивідуальним планом, вводяться окремі курси з систем автоматизованого проектування. Практика організації навчання на курсах підвищення кваліфікації керівників вищих професійних навчальних закладів показала, що використання традиційних форм навчання вищої школи нераціональне, і тому вона потребує використання нових: тематичні дискусії, круглі столи, виїзні практичні заняття, науково-методичні конференції, ділові ігри, тренінги та ін. Втой же час виявляються і недоліки існуючої системи підвищення кваліфікації: не вистачає навчально-методичної літератури, не враховуються повною мірою особливості категорій слухачів, не повністю охоплюються нові перспективні напрями науки, не вистачає дисциплін психолого-педагогічного та управлінського циклів, не удосконалений поточний контроль за якістю та кінцевим результатом підвищення кваліфікації тощо.

1985 р. – до сьогоднішнього часу – сучасна модель підвищення кваліфікації керівників вищих навчальних закладів. Її особливість в тому, що вона адаптована до ринкових відносин у системі освітніх послуг та, базуючись на тісній взаємодії існуючих і нових форм і видів базової та, післядипломної освіти, враховує специфіку педагогічної діяльності, включає систему завдань для роботи в міжкурсовий період і реалізовує кілька цілей: соціальну, дидактичну, особистісну. Соціальна мета відображає зміни у кон'юктурі ринку освітніх послуг, вдосконалення навчально-виховного процесу шляхом впровадження нових технологій навчання, що дають змогу готувати робітника для існуючого ринку праці. Дидактична мета полягає у засвоєнні змісту навчання, формуванні та вдосконаленні професійних умінь і навичок слухачів відповідно до сучасних вимог. Особистісні цілі реалізуються шляхом підвищення рівня професійної компетентності; стимулювання особистісної інноваційної пошукової діяльності слухачів, їх розвитку, задоволення професійних потреб, формування основи для кар'єрного росту. Однак треба відмітити, що цілі навчання у кожної дорослої людини індивідуальні. Американський андролог М.Ш. Ноулз виокремлює: набуття знань (узагальнений досвід, інтеріоризація, оволодіння інформацією), досягнення розуміння, усвідомлення (застосування інформації на практиці), набуття вмінь, якостей, цінностей, задоволення інтересів. Для досягнення загальних цілей у системі навчання дорослих необхідно використовувати такі форми навчання: лекція, тематична дискусія, діалог, інтерв'ю, читання, аналіз, ситуативні ігри, рольові ігри, обмін досвідом, групове навчання.

Сучасна модель підвищення кваліфікації керівників повинна ґрунтуватися на андрагогічних принципах навчання, а саме: пріоритет самостійності навчання; принцип спільної діяльності того, хто навчається з тим, хто навчає в плануванні, реалізації, оцінюванні, корекції процесу навчання; принцип спирання на досвід того, хто навчається; індивідуалізації навчання – створення індивідуальної програми, орієнтованої на конкретні освітні потреби, цілі навчання, яка враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається; системність навчання, що передбачає дотримання відповідності між

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 37.02

Аннєнкова І.П., Байдан М.А.
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова

КАТЕГОРІЯ "ВИДИ НАВЧАННЯ" В ДИДАКТИЦІ

У статті на підставі експерименту, що проводився серед викладачів і студентів ОНІ ім. І.І. Мечникова і аналіз педагогічної, зокрема дидактичної, літератури – подане визначення автора поняття «видів навчання.

Взаємозв'язок педагогіки і логіки – одне з найважливіших питань у вирішенні проблеми категоріального апарату дидактики, який дозволяє оперувати термінами в єдиному понятійному полі. Однак, у педагогічній науці й сьогодні існують поняття, які визначаються авторами по-різному, а також ті, котрі взагалі не визначені. До таких понять відноситься категорія «види навчання».

Метою даної статті є визначення поняття «види навчання» і створення їх класифікації. Завданнями дослідження були: 1. Аналіз педагогічної літератури з метою вивчення поняття «види навчання» та його визначення. 2. Експериментальне дослідження даної проблеми й створення класифікації видів навчання.

Авторами було проаналізовано біля тридцяти підручників і навчальних посібників з дидактики і педагогіки середньої й вищої школи. Однак, визначення поняття «види навчання» у них не було знайдено. Зазначимо також, що різні автори відносять ті самі педагогічні явища до видів, типів, напрямків або технологій навчання, що є різними категоріями та класами понять. Все це створює деяку «відносність», «неточність» в їх вивченні й розумінні.

Було також проведено експериментальне дослідження, зокрема опитування студентів ОНУ ім. І.І. Мечникова в якому брали участь – 40 студентів IV курсу і 20 студентів-магістрів V курсу хімічного факультету; 50 студентів III курсу і 40 студентів V курсу філософського факультету, які прослухали навчальний курс з педагогіки, а також 12 студентів IV курсу, 15 студентів – фахівців, 16 магістрів V курсу і 16 магістрів VI курсу математичного факультету. Студентам було запропоновано відповісти на такі запитання: 1) дайте визначення поняття «види навчання»; 2) назвіть відомі Вам види навчання. Результати анкетування наведені в таблиці 1. Як видно з таблиці, ніхто із студентів хімічного факультету не дав визначення поняття "види навчання", 20% студентів IV курсу і 25% студентів V курсу плутають поняття «види навчання» із такими поняттями як «навчання», «форми навчання». Відповідаючи на друге запитання, більшість студентів називають насамперед, пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване навчання. Високий відсоток студентів, називають, модульне й дистанційне навчання – це можна

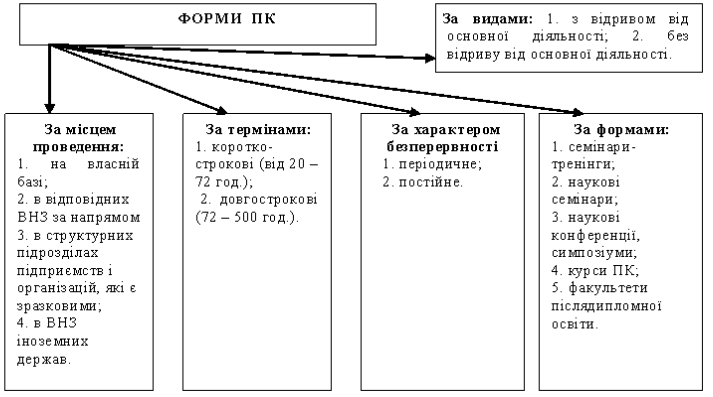
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька та ін. / За ред. С.О. Сисоєвої. – К: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
7. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми музично-педагогічної освіти // Методологія і теорія музичної педагогіки. – Наукові записки НДУ ім.. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 2004. – № 2. – С. 6–10.
8. Щолокова О.П. Культурологічні проблеми розвитку мистецької освіти в педагогічному вузі // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2000. – Вип. І. – С. 3–9.
9. Юрко О.О. Актуальні проблеми формування вокально-педагогічної майстерності студентів магістратури // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина перша. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2006. – С. 309 –316.

Priority pedagogical conditions for the vocal-pedagogical mastery formation as a guaranty of the effective training for high-quality professional activity of intending teachers of the profile school and institutes of higher education of all accreditation levels are described and their essence is defined.

цілями, змістом, формами, методами, засобами навчання та оцінюванням його результатів; контактність навчання – досягнення життєво важливих цілей слухачів орієнтовано на виконання професійної та соціальної діяльності; принцип актуалізації процесу навчання – негайне застосування на практиці одержаних знань, умінь, навичок, якостей; принцип елективності навчання – надання слухачам певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип усвідомлення навчання.

Тому сучасна модель підвищення кваліфікації керівників ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації передбачає різноманітні форми, які можна подати за такою класифікацією (див. рис. 1):

Рис.1



Останнім часом особливо активно ведуться теоретичні і практичні розробки щодо широкого впровадження дистанційної форми навчання: слухачі самостійно підвищують професійну кваліфікацію завдяки сучасним інформаційним технологіям. В основу дистанційних технологій навчання покладена самостійна робота слухача за спеціально розробленими навчально-методичними комплексами. Навчально-методичний комплекс є складовою науково-методичного забезпечення курсового підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою, яка впроваджується ЦІППО АПН України. Така форма навчання передбачає складання навчально-методичного комплексу з урахуванням сучасних тенденцій розвитку системи ППО, напрямів модернізації структури і змісту професійної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації. Можливості жмережі Інтернет дають змогу управляти самостійною роботою слухачів курсів. Зміст підвищення кваліфікації ґрунтується на основі вимог до посади керівника навчального закладу і його підрозділів («Довідник типових професійно-кваліфікаційних характеристик посад державних службовців». – К.: Соцінформ, 1999).

Сучасні вимоги до діяльності директора ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації в умовах ринкових відносин мають не тільки управлінський а і менеджерський характер, тому що він керує інтелектуальними і фінансовими ресурсами в межах своєї компетенції, виконує менеджерські функції. Як стверджує

В.В. Мельниченко, управлінська діяльність директора - це професіональна, яка потребує від нього послідовності, чіткого розподілу функціональних обов'язків, подолання труднощів, вимагає організаторських здібностей, досвіду, професійних знань, умінь, майстерності, а менеджерська діяльність – це здатність управлінської системи навчального закладу досягти результатів діяльності, що забезпечує входження випускників у сучасний ринковий сектор економіки через взаємодію освітньої системи з ринком праці.

Управлінська діяльність директора визначає чотири напрями діяльності: соціальні, педагогічні, професійні та економічні, а менеджерська діяльність – менеджмент і маркетинг. Менеджмент можна розглядати як форму управління навчальним закладом в умовах ринкової економіки, а маркетинг – як процес стратегічного планування і реалізації ідей розвитку професійної освіти з урахуванням ринку освітніх послуг.

Фактори менеджерської діяльності директора дуже широкі: внутрішні – морально-психологічний клімат в навчальному закладі, кваліфікаційний рівень педагогічних кадрів, управлінський досвід директора, стан навчально-матеріальної бази, методичне забезпечення, умови праці та соціальне забезпечення педагогів; зовнішні – освітня політика держави, реформування економіки, фінансування, потреби замовників на ринку праці, демографічна ситуація у регіоні, специфіка контингенту студентів.

Таким чином, завдання, які виконуються сучасним керівником ВНЗ можна поділити на педагогічні, професійні, фінансово-господарські. Він є залученим в дослідницьку, конструктивну та організаційну діяльність. Він планує і організовує, інформує і координує, контролює та аналізує. Для того щоб управління було ефективним, він повинен враховувати організаційні, мотиваційні, педагогічні та ресурсні умови, в яких знаходиться освітня система – «ВНЗ І–ІІ р.акр.».

Кафедрою професійної освіти Центрального Інституту післядипломної педагогічної освіти розроблений навчально-методичний комплекс підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою навчання, який враховує вимоги до діяльності керівників ВНЗ І–ІІ р.акр., в якому автори справедливо стверджують, що директор ВНЗ І–ІІ р.акр. повинен знати:

- філософсько-методологічні засади сучасної освіти взагалі та вищої зокрема;
- стратегію і пріоритетні напрями розвитку системи освіти в цілому та вищої освіти зокрема;
- проблеми управління якістю вищої освіти в цілому та на рівні ВНЗ І–ІІ р.а.;
- основні етапи організації та проведення моніторингового дослідження з метою організації випереджального управління якістю освіти у ВНЗ І–ІІ р.а.;
- нормативно-правову базу ВНЗ І–ІІ р.а.: законодавчі основи забезпечення діяльності ВНЗ І–ІІ р.а.; законодавство про працю, охорону праці і вимоги безпеки життєдіяльності в закладах освіти; нормативне забезпечення фінансово-економічної діяльності ВНЗ І–ІІ р.а.; нормативно-правові акти вищестоящих органів державного управління освітою і ВНЗ І–ІІ р.а. з усіх аспектів діяльності; державні вимоги до ліцензування та акредитації ВНЗ І–ІІ р.а. і окремих спеціальностей; вимоги, структуру та змістове наповнення стандартів підготовки фахівців;
- основні тенденції розвитку галузей економіки, для яких здійснюється підготовка кадрів;

комплекс яких передбачає усвідомлення і використання певних засобів вокально-педагогічної діяльності, зокрема вміння бачити і вирішувати проблеми вокального розвитку учнів, а також формувати професійно значущі якості, що можливо при наявності педагогічної рефлексії (як здатності до самоаналізу професійної діяльності педагога-музиканта у навчальному процесі), експресивності, що визначає способи подачі навчального матеріалу, і комунікативності, яка визначає характер спілкування з учнями. Це надає можливість магістрам усвідомити себе як фахівця, який здатний обґрунтовано визначати комплекс властивих саме йому професійних рис і на цій основі передбачати індивідуальну манеру виконання професійних дій для творчої реалізації себе в вокально-педагогічній діяльності. Активний розвиток здібностей студента відбувається у гнучкій єдності розумового розвитку, професійних знань, співацьких навичок і далі – цілого комплексу різноманітних здібностей – загальних, музичних, вокальних, тощо. Усе це виявляється, формується й удосконалюється тільки в процесі орієнтації навчання на гармонійне поєднання вокально-виконавської та практично-педагогічної підготовки.

Вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що створення визначених педагогічних умов, на наш погляд, суттєво оптимізує процес формування вокально-педагогічної майстерності магістрів у вищих навчальних закладах. Викладені матеріали дають можливість ствердити актуальність обраної теми; виявити та визначити сутність пріоритетних педагогічних умов формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх викладачів профільної школи та вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації як запоруки їх ефективної підготовки до високоякісної професійної діяльності. Пропонована стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальших розвідок у даному напрямку потребують питання встановлення науково обґрунтованих критеріїв, показників та рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності на магістерському рівні; розробки системи оптимальних методів забезпечення її ефективного формування у вищих закладах музично-педагогічної освіти, що будуть розглянуті в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: Автореф. дис… канд. пед. н.: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т. ім. Драгоманова. – К., 2003. – 21 с.
2. Єременко О.В. Становлення професійної культури магістрів у системі музично-педагогічної освіти // Наука і сучасність: Збірник наукових праць НПУ ім. Драгоманова. – К.: Логос, 2004. – т. 44. – С. 27–36.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: УФІМ і Б., 1997. – 302 с.
4. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
5. Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2000. – В. 1, – С. 9–21.

теоретичних основ вокального навчання в практиці вокального виховання дітей та юнацтва. Професійну адаптацію майбутнього вчителя музики до вокально-педагогічної діяльності ми розглядаємо як процес моделювання професійних ситуацій у своїй предметній і соціальній визначеності, внаслідок чого актуалізуються набуті знання, удосконалюються вміння та формуються професійні якості, необхідні для формування музично-естетичної культури учнів засобами вокального мистецтва. З цією метою передбачається впровадження у навчальний процес індивідуально спрямованих форм концертної діяльності магістрантів: участь в вокальних конкурсах, олімпіадах, тематичні лекції-концерти, концерти-бесіди із залученням до участі в них учнів, сольні виступи тощо. Обов'язковим є використання різноманітних видів лекційно-концертної діяльності в шкільній аудиторії, що сприятиме опануванню емоційно-образною сферою виконання вокальних творів; встановленню контакту із слухацькою аудиторією; виробленню відчуття професійної відповідальності; пристосуванню організму до професійного голосового навантаження; подоланню психофізичного напруження в процесі публічного виконання.

3. *Залучення магістрантів до самостійної науково-пошукової роботи, до самореалізації в мистецтві*. Процес формування професійного мислення у магістрів вимагає залучення їх до експериментальної викладацької діяльності, мета якої полягає у наданні можливості майбутнім фахівцям практично перевірити дієвість теоретичних положень вокальної педагогіки та усвідомити цінність методичних висновків стосовно вокального виховання школярів. Організаційною формою цього процесу є проведення вокально-педагогічної практики на факультеті, під час якої магістри мають змогу переконатись в продуктивності теоретичних позицій і навчитись визначати напрямки індивідуального співацького розвитку учнів, з'ясовувати причини позитивних або негативних результатів навчання. Такий підхід надасть студентам магістратури можливість розібратись як в традиційних, так і в сучасних тенденціях вокального навчання школярів та сприятиме становленню у них здатності до критичного аналізу і творчого відношення до застосування різних шляхів вирішення вокально-педагогічних проблем. Головним завданням під час педагогічної практики з учнями має стати формування та розвиток спостережливості, педагогічного мислення, вокального і функціонального слуху, вміння самостійно вирішувати методичні задачі, аналізувати та узагальнювати результати власного вокально-педагогічного досвіду, напрацювання усвідомлення відповідальності за співацьке виховання і навчання учня, формування позитивного ставлення до професії, бажання самовдосконалення, професійної самостійності.

4. *Орієнтація викладання фахових дисциплін на вироблення у магістрів індивідуального стилю вокально-педагогічної діяльності*. Індивідуальний стиль професійної діяльності майбутнього вчителя є сутнісним утворенням індивідуальності майбутнього фахівця, діяльність якого зумовлена його здібностями та вміннями, властивостями та характерологічними рисами, за допомогою якого майбутній фахівець має змогу реалізувати себе в процесі вокального навчання учнів – розкрити індивідуальні здібності, знання і вміння, наміри і прагнення, здатність утримувати увагу учнів, знайти правильний тон у спілкуванні з ними, керувати власними почуттями і емоціями. Індивідуальні заняття у вокальному класі сприятимуть розвитку у магістрів професійних умінь,

- основні тенденції розвитку систем підготовки кадрів аналогічної кваліфікації за кордоном;
- основи загальної та професійної педагогіки, теорії та методики навчання та виховання;
- основи сучасних систем управління;
- функціональний склад управлінської діяльності керівника та основи технології його управлінської діяльності в управлінні педагогічним процесом, ресурсами, педагогічним та студентським колективом, розвитком професійного потенціалу та атестацію, фінансово-господарською діяльністю ВНЗ І-ІІ р.а.;
- основи оцінювання результативності діяльності закладу;
- інноваційні підходи та технології в управлінні, навчанні та вихованні;
- сучасні засади та системи неперервної освіти й підвищення кваліфікації;
- основи соціального партнерства та зв'язків з громадськістю;
- основи документального супроводу діяльності ВНЗ І–ІІ р.а.

Повинен уміти:

- вільно орієнтуватись в сучасному соціально-політичному та освітньому просторі; визначати пріоритетні напрями розвитку підпорядкованого ВНЗ;
- добирати, аналізувати та узагальнювати інформацію;
- проектувати діяльність закладу і створювати її модель, визначати організаційну структуру;
- організовувати інноваційну діяльність усіх структурних підрозділів;
- забезпечувати результативність і ефективність управління;
- забезпечувати якість освіти у ВНЗ І–ІІ р.а.;
- управлять матеріально-технічними, фінансовими, трудовими ресурсами, інноваціями, внутрішніми і зовнішніми звязками закладу;
- здійснювати підприємницьку та маркетингову діяльність.

Повинен володіти:

- аналітичним і економічним мисленням, розуміти сучасні проблеми менеджменту, технологію адміністративної роботи;
- здатністю продукувати нові ідеї, ухвалювати інноваційні управлінські рішення;
- компютерними технологіями, навичками роботи з людьми, культурою спілкування.

Прискорення темпів науково-технічного та соціального прогресу, перехід до ринкових економічних відносин, безперервне і якісне ускладнення структури і організації суспільного виробництва, використання нової техніки і технологій пред'являють нові вимоги до знань керівників ВНЗ І-ІІ р. а. Між фаховою кваліфікацією керівників і набуттю емпіричним шляхом педагогічною підготовкою виникає розрив. Система підвищення кваліфікації покликана забезпечувати зростання рівня володіння фахівцями професією, спеціальністю протягом усієї їхньої професійної діяльності з урахуванням набутого досвіду та особистісних змін. Безперервне підвищення кваліфікації фахівців спрямоване не тільки на послідовне удосконалення їх професійних якостей, збагачення і оновлення наявної суми знань і умінь, а і на розвиток особистісних властивостей, задоволення індивідуальних освітніх потреб, забезпечення соціального захисту та повнішої самореалізації фахівця у процесі

професійної діяльності. Усі ці завдання постають перед системою підвищення кваліфікації керівників технікумів, коледжів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Н.М. Управление учебным процессом в системе повышения. – К.: Вища школа, 1987. – 153 с.
2. Мельниченко В.В. Особливості менеджменту у професійно-технічній освіті. – Миколаїв: КВІТ, 2006. – 240 с.
3. Пехота О.М., Пуцов В.І., Набока Л.Я та інш. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти. – Чернівці: вид. дім Букрек, 2006. – 95 с.
4. Шапошникова А.П. Научно-педагогические кадры высшей школы (проблемы повышения квалификации). – М.: Высшая школа, 1987. – 79 с.

The meaning of the teacher's professional coming-to-be in the post-graduate training is examined in this article. The regularities and the structure are based, the attention is accentuated on the basis of the androgogical educational model. The phases of the development and the improvement of the rising qualification system of higher education establishment leaders. The modern model characteristics of the rising qualification of the Academy leaders of Ist-IInd accreditation levels are chosen, taking in to account social, didactic and individual aims, the individualization of the training on the basis of the androgogical principles according to the demands of modern leader's position.

УДК 37.014.5

Панова Л.Д.
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко

РОЛЬ МУНИЦИПАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СОЗДАНИИ ЕДИНОГО ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе рассматриваются проблемы управления развитием муниципальной образовательной системы инновационного типа, которая создает условия для саморазвития личности. В этом контексте исследуется роль муниципальной методической службы, которая обеспечивает непрерывное образование педагогических и руководящих кадров образовательной системы.

На современном этапе развития общества и государства образование становится одним и важнейших общенациональных приоритетов. Ведь образование в любом обществе работает не только на настоящее, но и на будущее. Понятие «непрерывное образование» прозвучало практически одновременно с зарождением рыночной экономики. Именно она в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры вынуждает людей постоянно учиться и переучиваться. Сегодня десятки стран мира ищут и реализуют свои модели непрерывного образования.

В современных условиях непрерывное образование, по мнению ученых (А.П. Беляев, Б.С. Гершунский и др.), выступает базисом социально-

визначеного рівня сформованості тієї чи іншої якості і більш продуктивні результати педагогічної діяльності.

Визначаючи педагогічні умови, в яких будуть реалізуватися концептуальні засади підготовки магістрів вокально-педагогічного профілю до майбутньої професійної діяльності (на основі принципів взаємодії культурологічного, вокально-виконавського, науково-пошукового і практично-педагогічного компонентів) ми виходили із загального положення стосовно того, що майбутні спеціалісти в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів освіти мають бути включеними в ситуацію професійно-орієнтованої діяльності. В цьому питанні ми спиралися на дослідження Л.М. Василенко, яка запропонувала умови реалізації принципів вокально-методичної підготовки у практиці навчання майбутніх вчителів музики:

· забезпечення інтегративних зв'язків між вокальною і методичною підготовкою студентів;

· застосування у навчальному процесі педагогічно доцільних засобів адаптації студентів до вокально-методичної діяльності;

· залучення студентів до самостійної пошукової роботи, спрямованої на реалізацію теоретичних основ вокального навчання в практиці співацького розвитку школярів;

· орієнтація викладання вокальних дисциплін на вироблення у студентів індивідуального стилю вокально-методичної діяльності [1, 10].

Означений перелік ми можемо екстраполювати до підготовки фахівців на магістерському рівні і визначити низку педагогічних умов, що сприятимуть успішному формуванню професійної майстерності майбутніх викладачів вокалу.

Такими умовами, на наш погляд, є:

1. *Забезпечення єдності мотиваційного, змістового та операційного компонентів вокальної та загально-педагогічної підготовки магістрантів до професійної діяльності*. Обґрунтовуючи першу умову нашої моделі, ми відштовхувалися від потреби комплексного осмислення специфіки вокально-виконавського і практично-педагогічного напрямку діяльності вчителя музики, пошуків рис взаємозалежності між ними, що приводять до інтегративних процесів, завдяки яким реалізуються як змістовна, так і процесуальна сторони формування вокально-педагогічної майстерності магістрів. Інтегративний процес у вищих навчальних закладах освіти – це цілеспрямований і планомірний вплив на свідомість і професійну поведінку студентів з метою формування у них відповідних установок, понять, принципів, мотиваційних й ціннісних орієнтацій, що виступають у ролі певних чинників розвитку їх особистості та підготовки до професійної діяльності. Інтегративність між спеціалізовано-профільним, науково-пошуковим та практично-педагогічними компонентами підготовки магістрів забезпечує навчальну діяльність магістрантів не тільки інформаційно, але й виступає як засіб формування у них різносторонніх пізнавальних інтересів, установок на творчий пошук та накопичення практичного досвіду і прагнення до самовдосконалення. Вона є тією основною ланкою, яка пов'язує різні знання і вміння, враження, почуття та вольові устремління магістрантів в єдине ціле, служить не тільки орієнтиром, а й визначним якісним критерієм ефективності їх професійної підготовки.

2. *Застосування у навчальному процесі доцільних засобів адаптації магістрів до вокально-педагогічної діяльності, спрямованої на актуалізацію*

майстерності майбутніх викладачів профільної школи та вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації.

Результати аналізу системи організації професійної підготовки студентів магістратури на музично-педагогічних факультетах показали, що їй, як правило, властивий поопераційний підхід до навчального процесу, в якому вокально-виконавський і практично-педагогічний компоненти професійного становлення спеціалістів не пов'язані єдиною метою. Вища школа покликана забезпечити такі умови, у яких було б можливим перетворення цілей соціокультурного середовища на дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутнього фахівця, розвитку і закріплення в нього активної професійної позиції і творчого стилю діяльності, а також здатності ефективно використовувати змістовий потенціал предметів, що вивчаються, з метою збагачення власного професійного багажу й розширення обріїв індивідуальної самосвідомості.

У цьому контексті процес вокальної підготовки студентів магістратури у вищих закладах освіти (зокрема курс «Основи вокальної методики») ми розглядаємо як лабораторію формування вокально-педагогічної майстерності на належному для майбутньої діяльності рівні в єдності формування спрямованості педагогічно-виконавських дій, набуття вокально-педагогічної компетентності, розвитку музично-педагогічних здібностей, озброєння педагогічною виконавською технікою.

У попередній публікації ми визначили дефініцію вокально-педагогічної майстерності магістрів як сукупності професійних якостей особистості, що набуває у свідомості майбутнього фахівця своєї інтенційності. На нашу думку, вокально-педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості педагога-музиканта, що забезпечує його творчу самореалізацію в процесі вокально-педагогічної діяльності з метою формування музично-естетичної культури учнів засобами вокального мистецтва [9, 315].

Усвідомлення єдності спеціального знання та фахового досвіду, самоусвідомлення власних емоційних, інтелектуальних, вольових, мистецьких, професійних якостей особистості вчителя, його рефлексивної активності є основою формування вокально-педагогічної майстерності. Завдяки рефлексії відбувається самопізнання і саморегуляція процесів сприйняття, осмислення, узагальнення; диференціація і класифікація професійних дій у художньо-педагогічних ситуаціях; здійснюється коригувальний вплив на функціонування всієї системи професійного розвитку майбутнього викладача вокалу. Потреба удосконалення процесу формування вокально-педагогічної майстерності як готовності магістрантів реалізувати інтегровані підходи, поєднувати класичні та інноваційні стратегії навчання у площині особистісного бачення з метою відповідати кваліфікаційній характеристиці в професійній діяльності зумовила необхідність дослідження педагогічних умов її ефективного формування.

У філософській літературі під умовою розуміють обставину, від якої залежить якесь явище, процес, подія, істотний компонент системного комплексу об'єктів, із наявності якого з необхідністю випливає існування даного явища, процесу, події. На відміну від чинників, які породжують те або інше явище, умови складають середовище, ситуацію, у якій воно виникає, існує і розвивається. У сфері дидактики вищої школи під педагогічними умовами розуміють сукупність засобів, які забезпечують досягнення студентом

экономического развития общества, основой научно-технического прогресса, многих сфер жизнедеятельности государства, средством формирования, развития и самоутверждения личности.

В то же время, некоторые ученые (В.П. Зинченко, Н.К. Карпова, С.И. Смирнов) отмечают, что «истоки концептуального осмысления» идеи непрерывного образования мы можем встретить у мудрецов, философов Индии, Китая, Греции. Идеи Аристотеля, Сократа, Сенеки, Платона получили дальнейшее развитие в работах Вольтера, Гете, Руссо. В трудах последних педагогической деятельности придается новый смысл – стремление к полноте человеческого развития. Анализ отечественного опыта показывает, что первые попытки становления непрерывного образования были изложены в работах известных отечественных педагогов прошлого - Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Д.И. Писарева и др.

К сожалению, нет единого толкования понятия "непрерывное образование". Одни ученые понимают его как процесс целенаправленного систематического воспитания человека, формирования определенных качеств личности, ее знаний, умений, навыков, ценностей, норм поведения (Ф.Р. Филиппов).

По мнению зарубежных ученых (Х. Беднарчика, Р. Дейва, Х. Фрезе, Э. Фора и др.) непрерывное образование – это процесс личностного, социального и профессионального развития индивида на протяжении его жизни, осуществляемый в целях совершенствования качества жизни. Различные аспекты развития понятия непрерывного образования рассматриваются в ряде исследований украинских и российских ученых, в том числе В.И. Андреева, Н.Н. Борытко, И.А. Зязюна, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, А.И. Субетто и др.

Понятие непрерывности образования можно отнести к трем объектам (субъектам):

- к личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно. Причем, учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием;

- к образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе характеризуется преемственностью содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

- к образовательным учреждениям. Непрерывность в данном случае характеризует такую сеть образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, в отдельном регионе, так и у каждого человека.

В современных условиях решать образовательные задачи на уровне одного социально-образовательного института не представляется возможным, поэтому дискуссии разворачиваются вокруг создания целостного образовательного пространства региона.

Проблема построения образовательного пространства на региональном, городском уровне является сравнительно новой для педагогической науки. В современной педагогической науке эта проблема отражена в работах В.И. Загвязинского, О.И. Зайченко, Е.В. Бондаревской, П.Р. Атутова,

М.П. Пальянова и др. [1, 2]. До недавнего времени создание образовательного пространства сводилось только к формированию сети образовательных учреждений различных типов и видов и воспринималось только как система образования. В то же время анализ работ показывает, что управление регионально-муниципальными системами остается слабым звеном в общей структуре управления образованием, научные изыскания в данном направлении не исчерпывают всей полноты проблемы.

Муниципальная образовательная система (МОС) определяется нами с позиций целостности муниципального образовательного пространства. Целостность обеспечивается реализацией основных принципов образовательной политики: направленность на воспитание человека культуры, гражданина и нравственной личности; гуманистический характер образования, приоритет ценностей здоровья, жизни, прав и свобод личности; единство культурного, образовательного и воспитательного пространства; личностно ориентированный тип образования и воспитания, адаптивность системы образования к запросам и возможностям детей; развитие самоуправления, обеспечение государственно-общественных форм управления. В этих условиях изменяются задачи системы повышения квалификации. Приоритетной среди них становится задача создания условий для непрерывного профессионального творческого развития педагогов.

Инновационные процессы в МОС – необходимая составляющая процесса ее жизнедеятельности, создающая потенциал дальнейшего ее развития. Эффективность функционирования МОС во многом зависит от наличия кадров, способных успешно решать личностные и социально заданные задачи, от их профессиональной компетентности, нацеленной на решение образовательных задач как личностно значимых. Тип педагога – информатора, транслятора учебной информации уходит в прошлое. Педагогическая деятельность становится сферой человековедения, одним из ведущих условий развития личности. Максимально способствовать этому призвана вся система подготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров.

Анализируя деятельность муниципальной методической службы (ММС) как компонента МОС, можно отметить, что ее деятельность сегодня сосредоточена на том, чтобы обеспечить процессы развития и самореализации как отдельных педагогов, так и образовательных учреждений. Возрастание роли образования в современной социально-экономической ситуации приводит к тому, что наряду с традиционными функциями педагога (обучение, воспитание, помощь в развитии, оценка, работа с родителями и т.д.) в условиях модернизации образования актуализируются такие профессиональные функции, как проектирование и организация содержательной и процессуальной сторон образования. В современных условиях в большей мере становятся востребованными коммуникативные функции (умение вести социальный диалог, обеспечивать социальное партнерство), связанные с управленческой, экономической, правовой, социальной, культурно-просветительской, экологической деятельностью и др. При переходе к информационному обществу, характеризующемуся постоянным ростом объемов знаний, все более важным для педагога становится умение вести самостоятельную научно-исследовательскую работу, возрастает значение его профессиональной мотивации. Приобщение педагога к научно-исследовательской деятельности в

УДК 378.22:371.134:784.071.4

Юрко О.О.
Сумський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАГІСТРІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Окреслено та визначено сутність пріоритетних педагогічних умов формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх викладачів профільної школи та вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації як запоруки їх ефективної підготовки до високоякісної професійної діяльності.

Найважливішим завданням вищої школи є оновлення змісту професійної підготовки фахівців, що у контексті вимог сучасного суспільного буття забезпечує формування інтелектуального та культурного потенціалу українського народу. Культурологічна спрямованість змісту шкільної освіти безпосередньо віддзеркалює гуманістичне спрямування вокально-педагогічної підготовки педагога-музиканта як викладача вокалу в музичних школах, школах мистецтв та інших закладах вокально-мистецького спрямування, який через вокальні твори усіх жанрів та епох національної та світової музики забезпечує включення підростаючого покоління у соціокультурну діяльність. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього фахівця як комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності.

Питання формування професійної майстерності вчителя висвітлені у різноманітних сферах психолого-педагогічної (І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Н.Г. Ничкало); музично-естетичної (Б.В. Асафьєв, О.А. Апраксіна, Н.В. Гузій, Б.Л. Яворський, Д.Б. Кабалевський) та вокально-методичної діяльності (А.Г. Менабені, Л.М. Василенко, О.Г. Стахевич, Ю.Є. Юцевич, Г.Є. Стасько).

Однак ця проблема ще не знайшла детального розгляду на магістерському рівні. Інтерес для нашої роботи становлять дослідження проблеми системних перетворень, методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх вчителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи (О.Я. Ростовський [7]); культурологічних проблем розвитку мистецької освіти в педагогічному ВНЗ (О.П. Щолокова [8]); впровадження ефективних заходів впливу на становлення професійної готовності майбутніх фахівців (І.А. Зязюн [3], Г.М. Падалка [5], В.Ф. Орлов [4]); публікації, в яких висвітлюються проблеми вдосконалення системи післядипломної освіти різних категорій педагогічних працівників (С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк [6], О.В. Єременко [2]).

Недостатня дослідженість умов формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх вчителів, а також суперечності між вокально-виконавською спрямованістю підготовки магістрів і загально-педагогічними потребами їх майбутньої професійної діяльності, що мають місце на практиці, зумовили вибір теми публікації. *Мета статті* – розкрити сутність і структуру педагогічних умов, що забезпечать успішне формування вокально-педагогічної

Отже, *навчально-ігрова діяльність* у процесі вивчення економіки – це спеціально організована, спільна діяльність учнів економічного характеру в імітованих чи реальних умовах, спрямована на засвоєння знань, здобуття вмінь та навичок, розвиток базових, професійно важливих якостей особистості, вироблення позитивних цінностей. Навчально-ігрова діяльність відіграє важливу роль у розвитку особистості (самостійності мислення, розуміння, рефлексії, здібностей до аналітики і проектування, комунікативних, організаторських, вольових якостей та ін.). Мається на увазі діяльність колективна, що створює зону найближчого розвитку учня при партнерстві з учителем. «Будь-яка психічна функція у розвитку людини з'являється на сцені двічі – спочатку як діяльність колективна, соціальна, тобто як функція інтерпсихічна, потім – як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна» [1, 387]. Іншими словами, людина виховується і навчається, коли бере активну участь в діяльності. Не просто діє, а й здійснює *рефлексію* власних дій (виділяє помилки, норми, правила, поняття та ін.). Учень виховує в собі певні якості (отримує економічне виховання) та навчається економіці, беручи активну участь в економічній діяльності (як в реальних, так і в імітованих умовах).

На нашу думку, навчально-ігрова діяльність має перспективи у неперервній економічній освіті. Можливості, які створює навчально-ігрова діяльність, слід враховувати при розробці інноваційних систем, моделей економічної освіти учнів (студентів) з урахуванням євроінтеграційних тенденцій в освіті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.:Педагогика, 1991.– 480 с.
2. Зинченко А.П. Игровая педагогика (система педагогических работ Школы Г.П.Щедровицкого). – Тольятти, 2000. – 184 с.
3. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2003. – 140 с.
4. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г.Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.
5. Педагогика. Уч. пособие для студ. пед. вузов и пед. коледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
6. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Педагогическая энциклопедия. – М., 1980. – 410 с.

The article deals with the role of educational and playing activity in constant economic education process. The definition of the educational and playing activity is given. Such facilities of educational and playing activity as economical games and their importance for economical education are studied in details. The material set up in the article can be interesting to teachers of economy of comprehensive schools, lyceums and grammar schools of economical profile, scientists who dealt with problems of economic education and bringing up of pupils.

МОС осуществляется как в рамках проведения собственных научных изысканий, так и в результате участия в научных проектах и программах разного уровня.

Изучение и анализ общих проблем и положительных тенденций в организации системы методической работы в МОС позволило выйти на комплексно-целевое планирование [4]. Были разработаны программы, которые охватывают различные направления деятельности ММС: «Психологическая поддержка научно-методической работы в ММС», «Методическое образование педагогических кадров», «Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса» и др., составляющие муниципальную комплексно-целевую программу «Кадры». Для принятия объективных, взвешенных управленческих решений необходимо проводить анализ кадрового обеспечения системы образования в целом и ее составляющих. Созданная система анализа педагогических и руководящих кадров в управлении образования позволяет оперативно осуществлять многоканальный анализ кадров: количественные и качественные характеристики в динамике. База данных содержит информацию за 7 предыдущих лет. Это дает возможность на основании прогнозирования кадровых изменений разрабатывать и внедрять адекватные управленческие решения, совокупность организационных, программно-технических и методических мер с целью управления качеством кадров образования, создать высокопрофессиональный кадровый состав в регионе и обеспечить его эффективное использование.

Анализ научных публикаций и практического опыта деятельности методических служб свидетельствует, что современному управлению методической работы присуще новое соотношение методов управления. Если раньше доминировали методы прямого воздействия на работу педагогических коллективов, то в настоящее время возросло значение управленческих технологий, связанных с анализом информации об эффективности научно-методической работы учреждения, планированием и моделированием ее системы. Поэтому и содержание работы информационно-методического отдела управления образования требует постоянного изучения степени разрыва между реальным уровнем компетентности кадров и требованием общества к качеству работы педагогов.

Это дает нам возможность диагностировать состояние учебно-воспитательного процесса и, следовательно, определять направления ММС. Функциональные изменения в работе информационно-методического отдела управления образования привели к модернизации должностных функций их специалистов. Так, прогностическая функция дает возможность определять приоритетные направления методической работы ММС; представительская – предполагает распространение инноваций в работе педагогов, образовательных учреждений и использование в этих целях СМИ (пресса, радио, телевидение, системы Internet и др.), издательство печатной продукции, организацию творческих отчетов, презентаций; политико-дипломатическая – помогает реализовать программу интеграции учреждений образования со странами СНГ, усиливает их участие в работе общественных и научно-общественных организаций; менеджерская – предусматривает рациональный подбор педагогических и управленческих кадров, руководителей творческих и проблемных групп, методических объединений, кафедр. Содержательные изменения в работе информационно-методической службы управления

образования связаны с организацией научно-практической и экспериментальной работы в общеобразовательных учреждениях, созданием модифицированных и авторских программ, спецкурсов, пособий и др.

Необходимость соответствия требованиям, предъявляемым к учителю в современных условиях предполагает выстраивание его профессиональной подготовки на базе собственных научных и научно-педагогических исследований и участия в творческих экспериментальных работах [3]. Этот подход подразумевает увеличение объема не индивидуальной подготовки студента (сегодняшняя тенденция в ВУЗах), а его работе в творческих лабораториях, на экспериментальных научно-педагогических площадках, в мастер-классах. Однако именно эти формы научно-практического образования в настоящее время оказываются минимально представлены в педагогических ВУЗах.

Результаты социологического исследования свидетельствуют, что более заинтересованно относятся к проблемам инновационных изменений образовательного процесса молодые педагоги со стажем работы 5–7 лет. Они прошли первый этап профессионального самоопределения, расставили ценностные приоритеты в профессиональной деятельности и готовы к активному участию в творческом переосмыслении образовательного процесса. Но «готовность» еще не делает их реальной движущей силой.

Полнее новый тип образования представлен в другой возрастной категории учителей, которые не только «разделяют ценности», но и являются действительно движущей силой преобразований. Это зрелые педагоги со стажем работы от 16 до 20 лет. Обе эти группы составляют возрастные категории от 21 до 27 и от 40 до 45 лет.

Целью разрешения актуальных для педагога проблем, возникающих при проведении опытно-экспериментальной и инновационной деятельности ММС осуществляет методическое сопровождение. Оно осуществляется в процессах актуализации и диагностики существа проблемы; информационного поиска возможного пути решения проблемы, консультации на этапе выбора пути; конструированием плана действий и реализации плана.

Опыт нашей работы доказал эффективность как групповых, так и индивидуальных форм методического сопровождения: проведение научно-методического консультирования руководителей и педагогов; создание единой системы экспертизы и самодиагностики; педагогическое проектирование программ развития образовательных учреждений, индивидуальных программ научно-исследовательской работы педагогов; организация работы проблемных семинаров, научно-практических конференций, методических мастерских, смотры педагогических достижений, выставки педагогических достижений, конкурсы педагогического мастерства. Работают также методические объединения чтения предметников, школы молодого педагога, резерва руководящих кадров. В рамках анализа этих форм определяются пути повышения их эффективности.

Информационно-методический отдел управления образования также обеспечивает деятельность по следующим направлениям:

- сбор информации об инновационном развитии системы (разработка моделей, обеспечение сбора информации, обработка информации);
- получение и доведение до педагогов информации о возможностях повышения квалификации во внешних методических системах, прежде всего в Государственном институте повышения квалификации;

ситуацію; сприяє поглибленому розумінню внутрішніх закономірностей будови об'єкту, що імітується (банк, біржа, підприємство, економіка як ціле), чи процесу.

Підкреслюючи переваги ігрових форм, ми в той же час, не абсолютизуємо їх. Можна також виділити ряд недоліків, які, з нашої точки зору, є суттєвими для забезпечення їх виховного впливу, а саме:

- ігри часто не мають чітко визначеної виховної мети, наприклад таких: розвиток лідерських, вольових, організаторських, комунікативних та ін. якостей, – тобто основним є навчальний аспект гри, а не виховний;
- ігри використовуються після подання теорії (в них застосовуються набуті знання) і є переважно короткочасними формами роботи з учнями (в кращому випадку гра може тривати протягом одного уроку, що, з нашої точки зору, не дозволяє створити відповідний ефект «занурення» у діяльність).

На нашу думку, без подолання означених недоліків не можна суттєво підвищити ефективність економічного виховання учнів. Як відомо, ігри самі по собі не можуть дати систему економічних знань. Роботу щодо систематизації отриманих в іграх понять, потрібно здійснювати окремо. Окремо потрібно передавати більш складні реальні схеми устрою об'єктів економіки (схема устрою економічної системи країни, схема устрою банківської системи та ін.), а також здійснювати аналіз процесів, що відбуваються у них.

Ми не заперечуємо використання ігрових форм з метою перевірки та практичного застосування теоретичних знань, умінь та навичок. Але, перш за все, ігри слід розглядати як ефективний засіб економічного виховання та здобуття знань, вмінь та навичок. При цьому, вивчення економіки в старших класах має розпочинатись саме з економічних ігор – ігропрактики, а завершуватись теорією. Тобто спочатку учень має стати активним діячем, а вже потім опановувати теорію. Причому, на етапі вивчення теорії провідними методами мають бути дискусії, мозковий штурм, написання есе та ін.

Ґрунтуючись на теоретичних положеннях відомих вчених щодо сутності понять «навчання», «виховання» (В.І. Луговий [4, 12], В.А. Козаков [3, 33], П.І. Підкасистий [5, 377–386]), «гра» (Л.С. Виготський [1, 125–127], Г.П. Щедровицький [6, 73–79]) як основний засіб економічного виховання учнів в сучасних умовах ми пропонуємо розглядати *навчально-ігрову діяльність*. Навчання предметне і соціальне (виховання) розуміється сьогодні як спеціально організована спільна діяльність вчителя та учнів, з метою розвитку особистості. А до найбільш ефективних форм діяльності учнів більшість дослідників відносять гру, яка, у свою чергу, має свої основні характерні ознаки: гра – це вільна діяльність; має єдину психологічну природу з працею; культурна форма, що має цінність; є засобом розвитку особистості, школою мислення, соціальної поведінки, тобто має вагоме виховне значення; та ін. ознаки, що були перераховані раніше. Ми поділяємо думку тих авторів, які розглядають діяльність як основний засіб навчання й виховання, що має на меті розвиток особистості. У той же час, не слід обмежувати діяльність учнів лише ігровою формою, сюди можуть бути віднесені й інші види практик (наприклад, бізнес-практика чи аналіз конкретних економічних ситуацій). Таким чином, навчально-ігрова діяльність поєднує у собі процеси навчання, виховання, які здійснюються у імітованих чи реальних (на практиці) умовах.

автоматичні апарати. Але як тільки середовище надає нам будь-які неочікувані і нові комбінації, що потребують від нашої поведінки нових комбінацій і реакцій, швидкої перебудови діяльності, там виникає мислення … Іншими словами, гра є розумною та цілеспрямованою, планомірною, соціально-координованою, підпорядкованою певним правилам системою поведінки чи витрати енергії» [1, 127].

На наш погляд, найточніше визначення гри у широкому розумінні дає Г.П. Щедровицький. Він визначає гру як: 1) особливе ставлення дитини до світу, що її оточує; 2) особливу діяльність дитини, яка змінюється і розгортається як її суб'єктивна діяльність; 3) соціально заданий, нав'язаний дитині і засвоєний нею вид діяльності (чи ставлення до світу); 4) особливий зміст засвоєння (чи засвоєний зміст); 5) діяльність, в ході якої відбувається засвоєння різних змістів та розвиток психіки; 6) соціально-педагогічну форму організації життя дітей, «суспільства дітей» [6, 73–79].

Ідеї Г.П. Щедровицького знайшли своє застосування в практиці середньої школи, вищих навчальних закладів, післядипломній освіті фахівців. Послідовники Г.П. Щедровицького – педагоги і методологи України і Росії – розробили комплекс освітніх технологій, який названо ігровою педагогікою. А.П. Зінченко стверджує, що найважливішим завданням сучасних технологій освіти стає «вирощування» інтелектуальної функції розуміння. Сучасні люди з моменту свого народження існують у світі, що насичений знаннями, знаками, схемами і предметами думки. Щоб не відстати від часу, людям необхідно регулярно проводити зміну систем знань, які вони використовують у своїй діяльності. Ця вимога особливо актуальна для управлінця. Сучасні форми організації діяльності вимагають від людей здібності до сучасних цільових дій і зміни робочих позицій під рефлексивним контролем оволодіння операціями і процедурами мислення, дій, систем знань [2, 11]. Ігрова педагогіка формується в ситуації масової підготовки, насиченого «семіотичного оточення» людини, і створена саме для того, щоб розвивати в своїх учнях мислення, розуміння, рефлексію, здібності до аналітики і проектування, схематизації, комунікативні, вольові якості та ін. Ігрова педагогіка має практичну реалізацію в експериментальних школах, у вищих навчальних закладах, післядипломній освіті, підготовці державних службовців, управлінців різних рівнів. Основою навчального процесу є проектування та реалізація організаційно-діяльнісних ігор, ділових імітаційних ігор, різноманітних проектів, бізнес-практик різних рівнів.

На нашу думку, незалежно від того, чи є гра імітаційною, організаційно-діяльнісною, – гра (ігрова технологія, ігрова форма) відіграє особливу роль в економічній освіті учнів. Гра виступає ефективним засобом економічного виховання, створює умови для опанування світом економіки, засвоєння її норм та правил, цінностей, сприяє розвитку мислення. Гра – це діяльність в імітації, що створює умови для розвитку особистості, розвитку вищих інтелектуальних функцій; дає можливість організовувати діяльність самим учням, отримувати власні поняття, знання про діяльність. Гра передбачає діяльність в колективі, групі; створює зону найближчого розвитку учня в спільній діяльності з іншими учнями, з вчителем; дає можливість «прожити» певні ситуації, які в реальному житті ще недосяжні; дозволяє побачити результати власних дій; вчить розв'язувати проблеми, самовизначатись, ставити і досягати цілей, аналізувати

- обобщение инновационного опыта, оказание помощи в подготовке к публикации проектов, положений, статей и др.

Таким образом, можно свидетельствовать о создании системы научно-методической работы в районе, которая обеспечивает методическое сопровождение инновационных процессов и непрерывное образование руководящих и педагогических кадров в МОС. В результате – ММС становится значимым компонентом МОС, так как ее деятельность сосредотачивается на обеспечении процессов развития и самореализации как отдельных педагогов так и образовательных учреждений.

С целью разработки научно-обоснованной модели МОС по созданию целостного образовательного пространства налажено сотрудничество с учеными ПГУ им. Т.Г. Шевченко. В рамках программы на период 2003 – 2008гг. на базе десяти образовательных учреждений открыты 10 опытно-экспериментальных лабораторий. Однако уже сегодня можно говорить о том, что создается целостная муниципальная система образования с развитой сетью образовательных учреждений, с достаточно прочной материально-технической базой, с необходимыми педагогическими кадровыми ресурсами, программно-методическими средствами, производственной базой и непрерывная система подготовки и повышения профессиональной квалификации кадров. На муниципальном уровне разработана нормативная база, на основе которой действуют все субъекты образования, создана оперативная и достаточно объемная информационная система, которая помогает проводить постоянный мониторинг процессов в образовании, проводятся разнообразные исследования, экспертиза деятельности школ, что позволяет нам достоверно оценивать их деятельность при лицензировании и аттестации. Создан филиал Института повышения квалификации работников образования.

Условием эффективности описанной системы является востребованность творчески работающих педагогов в образовательных учреждениях, поддержка их деятельности руководителями муниципальных органов управления образованием. Только в этом случае непрерывное профессиональное развитие педагогов, использование их потенциала в работе с детьми может обеспечить повышение качества образования.

Все это позволило нам перевести муниципальную систему образования из режима функционирования в режим развития, при котором она обретает качественно иные свойства и возможности. Муниципальная методическая служба выступает в качестве дополняющего компонента управленческой системы и предназначена для совершенствования деятельности всех субъектов образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 8–13.
2. Зайченко О.И., Островерхова Н.М., Даниленко Л.И. Теория и практика управленческой деятельности районного отдела образования: монография – К.: «Впц техпринт», 2000. – 352 с.
3. Жерносек І.П., Колібабчук В.З. Організація відділом освіти науково-методичної роботи в районі. – К., 2001. – 96 с.
4. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами. – Харків: „Гімназія", 1999. – 128 с.

The work considers the management of the development of municipal, educational system of an innovation type, which creates the conditions for self-maturity of a child's personality. In this context the author researches the role of the municipal methodics service, ensuring uninterrupted growth of the pedagogical and administrative personnel's professionalizm.

УДК 35:076.1

Ріктор Т.Л.
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України

ПАРИТЕТ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ЕЛІТИ В УКРАЇНІ

Запропоновано та обґрунтовано загальну модель системного формування управлінської еліти в Україні у рамках неперервної освіти, із зазначенням домінуючої ролі останньої; виокремлено стратегічні вектори політики управління суспільним розвитком на базі вдосконалення освітянської галузі.

Актуальність теми. Усвідомлення необхідності неперервного професійного розвитку особистості стає все більш вагомим фактором, що до сталого, прогресивного розвитку нашої держави. Адже саме людина (людський капітал) є сукупністю знань, здібностей і кваліфікацій, здатністю кваліфікованої робочої сили створювати прибуток як для самої себе, так і для країні взагалі. Кваліфікована, всебічно розвинена людина – це найцінніший виробничій (продуктивний) ресурс держави, що є могутнім фактором економічного і соціального розвитку. Не дивно, що ЮНЕСКО нещодавно прийняло рішення про створення соціальної комісії, якій доручено розробити формулу визначення інтегрального індексу країни, яким характезувався б поряд з іншими факторами економічного розвитку її освітній, інтелектуальний потенціал, адже зростання ВНП будь-якої країни забезпечується за рахунок освітнього фактора. Так, освічені люди ефективніше використовують капітал, вони також схильні до ефективнішого впровадження у свою діяльність інвестицій. Тому ми стверджуємо, що стійкого економічного розвитку не може досягти країна, де переважає бідне, неосвічене населення.

На жаль, на сьогодні ми констатуємо низький рівень життя в Україні, деякі політики намагаються пов'язати цей факт з тим, що гальмуються реформи [1, 160]. Але відомо, що без постійного нарощування освітнього потенціалу неможливо успішно реалізувати економічні реформи, а також підвищити ефективність суспільного виробництва. Усім відомо, що такі країни як Південна Корея та Тайвань, взявши курс на інтенсифікацію розвитку освіти, підвищення рівня освіченості населення, досягли значних успіхів у прискоренні науково-технічного прогресу, здійснили стрімкий ривок в економіці. Завдяки високому рівню освіченості й професіоналізму Японія (країна, що має дуже обмежені запаси сировинних ресурсів) на сьогодні стала однією з найрозвиненіших країн світу. Україна – держава, що має багатий природно-сировинний потенціал, тому

конкретних економічних ситуацій, різні види практик тощо. Деякі аспекти використання цих засобів в процесі вивчення економіки, інших економічних дисциплін досліджували: В.М. Городій, Г.О. Ковальчук, В.С. Терес, О.Т. Шпак, С.Г. Цибін та ін.

Але поза увагою вчених залишилось питання ролі цих засобів у економічному вихованні учнів. Слід зазначити, що економічне виховання є не менш важливою складовою економічної освіти, ніж навчання економіці. Отже, спробуємо з'ясувати виховний вплив ігор економічної тематики та інших засобів.

З нашої точки зору, проблеми розробки і впровадження дидактичних ігор економічної тематики мають серйозне теоретичне і практичне значення. Від їхнього вирішення багато в чому залежить ефективність економічного виховання учнів. Для того щоб з'ясувати, які можливості створює впровадження ігор, ігрових технологій у навчально-виховний процес з економіки в умовах сучасного ліцею, спочатку потрібно визначити сутність ігрової діяльності в широкому розумінні.

Роль гри як соціально-психологічного феномена у свій час з'ясовували: Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, Д.Н. Узнадзе, С.Т. Шацький, П.П. Блонський та ін. Присвячені іграм праці Л.С. Виготського та Г.П. Щедровицького, стали теоретичним фундаментом окремого напрямку у вітчизняній педагогіці – ігрової педагогіки. Положення теорії Л.С. Виготського, наведені нижче, на наш погляд, дозволяють глибше зрозуміти значення застосування ігор у навчально-виховному процесі.

Л.С. Виготський висунув ідею про те, що в грі діти набувають перших соціальних навичок та умінь. «Жодна гра не повторює з точністю іншу, але кожна з них надає миттєво нові і нові ситуації, які вимагають кожен раз нових і нових рішень. При цьому потрібно мати на увазі, що кожна гра є величезною школою соціального досвіду. В грі зусилля дитини завжди обмежуються і регулюються великою кількістю зусиль інших гравців. Як безперечна умова, до кожної задачі-гри входить вміння координувати свою поведінку з поведінкою інших, ставати в активне відношення з поведінкою інших, нападати і захищатись, шкодити і допомагати, розраховувати наперед результат свого ходу в загальній сукупності всіх гравців. Така гра є живим соціальним, колективним досвідом дитини, і в цьому відношенні вона є абсолютно незамінним знаряддям виховання соціальних навичок та вмінь. Занурюючи дитину в нові ситуації, підпорядковуючи її новим умовам, гра змушує дитину нескінченно урізноманітнювати соціальну координацію рухів і вчить такій гнучкості, еластичності і творчим умінням, як жодна інша область виховання» [1, 125–127]. З цим твердженням ми цілком погоджуємося. Якщо гра за Л.С.Виготським, у широкому розумінні, є ефективним засобом розвитку соціальних навичок та вмінь, то, на нашу думку, економічну гру можна розглядати як ефективний засіб економічного виховання.

Л.С. Виготський вказує на умови виникнення і розвитку мислення, свідомості в ході гри: «Гра перша вчить розумній і свідомій поведінці, підпорядковуючи всю поведінку певним правилам. Вона є першою школою мислення для дитини. Мислення виникає як відповідь на певне ускладнення, в наслідок нового зіткнення елементів середовища. Там, де ускладнення немає, там, де середовище відоме до кінця, там немає мислення, там всюди працюють

Звідси, наприклад, визначальні фахові потреби оцінюються так: які повністю відповідають вимогам з певними зауваженнями; які відповідають з суттєвими зауваженнями; які не відповідають вимогам.

Оцінювання рівня компетентності визначених освітніх потреб відбувається на основі тестування з урахуванням інших форм опитування з метою порівняння знань і умінь на вході та виході для оцінювання результативності процесу навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. – К.: "Україна", 1998. – 339 с.
2. Старченко К.М., Пуцов В.І., Гадзецький Б.В. Технологія управлінської діяльності завідуючих районним (міським) методкабінетом. – К.: "Полісся", 2003. – 211 с.
3. Старченко К.М. Педагогічна діагностика професійної компетентності педагогічних працівників // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 52-57.

The article is about the educational needs of adults, as well as scientific and methodological bases of thein defining and estimating.

УДК 373.61: 371.695 (043.3)

Шевчик О.Г.
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти

РОЛЬ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано роль навчально-ігрової діяльності у процесі неперервної економічної освіти. Визначена навчально-ігрова діяльність. Детально розглянуто такі засоби навчально-ігрової діяльності як економічні ігри, їх значення для економічного навчання і виховання. Матеріал статті може бути корисним науковцям в галузі економічної освіти, вчителям і викладачам економічних дисциплін.

Сьогодні системи освіти провідних країн світу спрямовані на те, щоб виробити в учнів, студентів вміння мислити і діяти, а не запам'ятовувати. Відповідно до цієї тенденції має розвиватись і неперервна економічна освіта України, початковою ланкою якої є школи, ліцеї, гімназії економічного профілю. Актуальними є питання: як навчити мислити і діяти? Які організаційно-методичні засоби сприятимуть цьому?

На жаль, у масовій практиці все ще залишається поширеним репродуктивним навчанням, коли шкільний вчитель чи викладач ВНЗ читає лекцію, а учні (студенти) повинні все запам'ятати, успішно здати тест чи екзамен. Зрозуміло, що навчити мислити та діяти за таких умов неможливо. У той же час, має місце інша тенденція – запровадження у навчально-виховний процес активних організаційно-методичних засобів, що поєднують у собі навчання і діяльність. А саме: економічні ігри різних типів, дидактичні дискусії, аналіз

банальним звучить запитання: "Чому ми бідні в багатій країні?" Більш актуальним є питання: "У якому стані зараз знаходиться така галузь як освіта?"

Аналіз останніх досліджень. Освіта в Україні, а точніше її проблема, адже зростання ролі освіти, як однієї з складових, що обумовлюють соціально-економічний рівень країни, на сьогодні є актуальною. Останнім часом зросла кількість науковців, що займаються саме цією проблемою (Ашин Г.К. [2], Єрошин В.І. [3], Носков І. [4], Бутенко І.А. [5], Дмитренко Г.А. [6], Руденко В. [7] та багато інших), зросла кількість публікацій, періодичних видань, що розкривають дану проблему. Науковці стверджують, що система освіти в Україні потребує інноваційного характеру розвитку, їй потрібна системна перебудова, спрямована не на просте вкладання в голови дітей знань, а на отримання практичних навичок, спрямованих на економічний, політичний та культурний розвиток як окремої галузі, так і всієї країни.

Формування мети та завдань дослідження. Однак питання щодо формування загальнодержавної стратегії, орієнтованої на отримання конкретних кінцевих результатів, здатних спрямувати стратегічний вектор нашої країни до її сталого розвитку, досі є відкритим. Сучасному українському суспільству конче необхідна єдина модель формування, перш за все, управлінської еліти в системі освіти, адже країні потрібні справжні владні лідери, здатні спрямувати вищезазначений вектор у прогресивне русло. Мова йде про розбудову системи становлення нової управлінської культури в управлінських структура та організаціях, де похідним джерелом є саме заклади освіти, у яких починається творення управлінської еліти. У рамках цієї системи вдасться розпочати створення справжньої управлінської еліти для трьох галузей організації суспільства: економічної, культурної та політичної, але все ж таки у першу чергу – економічної. Сформувати нову управлінську еліту за умов сучасної технократичної культури (без чіткого зворотнього зв'язку) навряд чи можна.

На початку сьогоднішнього століття з'явилися перші спроби вирішувати проблему формування управлінської еліти в Україні та інших східнослов'янських державах із урахуванням нашої ментальності та необхідності її зміни чи перетворення на основі застосування в організаціях жорстко-демократичної культури цільового управління [6]. У рамках цієї культури під впливом жорсткого зворотнього зв'язку за результатами праці та поведінки особистості в соціумі здійснюється природній відбір ціннісної (а не функціональної) еліти всередині організації.

Система освіти займає найважливіше місце у відтворенні та виробництві професійної структури суспільства, не є винятком й формування управлінського ресурсу країни, адже якість еліти здебільшого залежить від того, як вона формується, тобто як здійснюється соціальна мобільність, наскільки вона відкрита для найбільш талановитих та освічених людей із усіх прошарків суспільства та чи діють фільтри для людей "випадкових", морально нечистоплотних.

Ми вважаємо, що еліта виконує свої функції, якщо:

- вирішує питання, що стоять перед країною, тобто якщо у її діяльності домінують не особисті вузько корпоративні інтереси, а інтереси усього суспільства;

- вона забезпечує участь представників різких соціальних прошарків в управлінні суспільством, тобто вектор її діяльності спрямовано на поширення демократичних начал;

- вона здатна забезпечити оптимальне для даних умов поєднання демократизму та професіоналізму в соціальному управлінні;

- вміє налагоджувати «демократичний» тип відносин не лише із громадянським суспільством, але й з іншими елітами, поважаючи їх відносну самостійність та професіоналізм, не застосовуючи по відношенню до них ідеологічний диктат та політичне насильство;

- їй вдається збудувати демократичну (перш за все моральну та толерантну) систему зв'язків та відносин всередині себе, між різними суб'єктами, що входять до її складу;

- вона забезпечує розвиток технологічної бази суспільного виробництва, підйом економіки, розвиток освіти, науки, культури, тобто обертання еліти із соціально-класового інструменту в професійний.

Отже, починати треба із освіти, де й формуються ефективні механізми та технології управлінської еліти. Перший, хто застосував систему відбору та навчання ефективних управлінців, був Конфуцій, що першим відкрив приватну школу, яка була доволі доступна усім учням, поза залежністю від соціального положення. Найвищою ціллю управління Конфуцій проголосив інтереси народу, але при цьому він вважав, що народ без опіки еліти, освічених інтелектуалів-управлінців із духовним началом, обійтись не зможе.

Подібні ідеї висказували давньогрецькі мислителі Платон та Аристотель. Платон був впевнений, що одне з головних завдань правителів держави є регулярне навчання моралі та її виявлення, починаючи з дитинства. Аристотель також велике значення приділяв навчанню правителів, які, на його думку, повинні докорінно виховуватися та навчатися бути управлінською елітою. Значний вклад в теорію управління було внесено Н. Макіавеллі. В західноєвропейських країнах в XVII–XVIII ст. основне навантаження із формування управлінського класу несли спеціальні навчальні заклади – коледжі (Франція), граматичні школи (Англія), гімназії (Германія). У цей же час з'явилися дворянські або рицарські академії.

Сьогодні також існують навчальні заклади, що формують, навчають майбутню управлінську еліту: Ітон, Оксфорд, Кембридж, Гарвард. Деякі престижні навчальні заклади безкоштовно навчають обдарованих дітей, так як вважають, що це зумовлює підйом рівня освіти, та ще корисно для суспільства.

Слід зазначити, що формування особистості, здатної стратегічно мислити, тобто орієнтованої не лише на особистий розвиток, а й розвиток суспільний, починається саме в родині. Сім'я є тим первинним базисом, на якому "розгортається" боротьба за особистість, гідну представляти управлінську еліту в країні. Очевидно, що саме гармонійна сім'я, яка основана на взаєморозумінні двох суб'єктів сім'ї та їх найближчого оточення, є базисом формування нової особистості, яка у ній з'являється. У цьому контексті вже на стадії становлення сім'ї потрібно враховувати два фактори гармонізації сімейних стосунків: любов та сумісність, вступивши до шлюбу. Високий ступінь сумісності забезпечує стабільність відносин та допомагає збереженню любові на довгі роки. Очевидно, у такій сімейній атмосфері в родині, після відповідного навчання, є усі шанси на формування у дитини з наймолодшого віку базисних якостей ціностної еліти – моральних, до них у першу чергу належать повага до людей (через повагу до дорослих, тобто до батьків) та природи, а також відповідальність та вольові якості. Саме педагогічним технологіям формування у малолітніх дітей цих якостей у первинному соціумі – сім'ї, а також поглибленому пізнанню самого

- Причини недоліків у професійній компетентності та обмежень у професійному розвитку встановлюються додатково після аналізу та висновків результатів тестування. Це стосується і інших освітніх потреб.

- Тести вхідного та вихідного діагностування професійної компетентності за змістом – адекватні, за формою та структурою – різні. Це дає змогу уникнути певних речей та визначати динаміку зростання рівня професійної компетентності.

- Відомі слухачам тести можуть бути використані у процесі тренінгу та самоконтролю.

- Персональні результати тестування не підлягають масовому оприлюдненню.

- Визначені стандарти оцінювання доводяться до відома слухачів.

Оцінювання результатів тестування відбувається за такими орієнтовними параметрами, в основу яких покладені правильні відповіді.

- від 0 до 0,5 правильних відповідей (14-15 тестових завдань) – до 50 балів. Це оцінка незадовільна, рівень професійної компетентності – незадовільний;

- від 0,51 до 0,7 правильних відповідей (15-20 тестових завдань) – до 80 балів. Це оцінка задовільна. Рівень професійної компетентності – задовільний;

- від 0,71 до 0,95 правильних відповідей (20-24 правильних відповідей) – до 96 балів. Рівень професійної компетентності – середній;

- від 0,96 до 1 правильних відповідей (до 100 балів). Рівень професійної компетентності – високий.

4. Технологія діагностування.

Організаційно-методичний аспект діагностування педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою має здійснюватись як цілеспрямований процес виконання послідовних взаємопов'язаних стадій з використанням оптимальних для конкретної ситуації діагностичних методів:

- активно-мотиваційний та опитувальний;

- комп'ютерне тестування;

- аналітико-оцінний та узагальнюючий;

Отже, можна виділити загальні поняття *"технології діагностування"*:

- технологія має цільове призначення, тобто спрямована на певний кінцевий результат;

- технологія діагностування передбачає системний підхід до її побудови;

- технологія діагностування має свій алгоритм з використанням необхідних засобів;

- технологія діагностування розгортається у формі цілеспрямованого усного і письмового опитування.

Отже, розглянуті основи науково-методичних засад діагностування у системі ППО дозволяють з високим рівнем достовірності визначити освітні потреби педагогічних працівників у межах моделі професійної компетентності та сприйняти їх як особистісні потреби для реалізації на рівнях курси – науково-методична робота – самоосвіта.

Оцінювання та самооцінювання за результатами діагностування освітніх потреб педагогічних працівників відбувається, як правило, виходячи з того, що потреби – це те, чого ще не вистачає для мотивованої професійної діяльності.

2. Організація методичної роботи як системи: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

3. Педагогічна діагностика в системі методичної роботи: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

4. Педагогічний досвід: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

5. Експериментально-дослідна робота в кабінеті: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

6. Системний аналіз занять: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

7. Оцінювання результатів методичної роботи: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

8. Розвиток творчої активності педагогічних працівників у системі методичної роботи: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

9. Готовність до здійснення процесу навчання у системі методичної роботи: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

10. Самоосвітня діяльність: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

Після чого відбувається вибіркове усне чи письмове опитування з визначення конкретних професійних потреб слухачів.

Тестування є основним методом вимірювання рівня професійної компетентності методичних працівників і в поєднанні з іншими діагностичними методами створює умови для одержання результатів з достатньо високим рівнем достовірності.

До тестів та тестування для вхідного і вихідного діагностування професійної компетентності методичних працівників, які неодноразово перевірялися в ході експериментально-дослідної роботи і оцінювались з використанням критеріїв об'єктивності, надійності та валідності, нами висунуті ряд обґрунтованих вимог:

- Тестування є основою технології педагогічного діагностування професійної компетентності і доповнюється іншими діагностичними методами.
- Зміст тесту підпорядковується його цільовому призначенню – що буде вимірюватись.
- Зміст тесту має охоплювати понад 80% основних питань визначеної складової професійної компетентності, а тому має бути назва, яка визначає його сутність. Наприклад, "Функціонально-посадові обов'язки завідувача (методиста) РМК". Фрагментарність та введення тестових завдань інших складових професійної компетентності значно знижує цінність тесту як засобу вимірювання, а тому є недоречним.
- Завдання тесту мають бути короткими і однозначними. 25-30 тестових завдань та 4-5 варіантів вибору відповіді є рекомендованим орієнтиром в умовах підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою навчання. На наш погляд, більш оптимальним є варіант тесту на 25 завдань та 4 варіанти вибору відповіді. Це ґрунтується на певних висновках та розрахунках.

По-перше. На тестування відводиться одна академічна година – 45 хвилин. Це заняття вимагає підготовки слухачів до тестування в т.ч. з орієнтиром одна хвилина на завдання – 25 хвилин, а підсумки тестування – аналіз та обґрунтоване коментування правильних відповідей. П'ять варіантів вибору відповіді дещо обтяжує тест, а при умові, що далеко не всі методичні працівники вільно користуються комп'ютером, – це додаткові 10 хвилин витрати часу.

- Правильна відповідь серед варіантів вибору має бути однозначною з будь-яких точок зору.
- Результати тестування переважно не потребують корекції.

себе й повинні бути присвячені спецкурси навчання батьків основам формування управлінської еліти.

Таке виховання моральних якостей та відстеження тих або інших рис характеру та здібностей в сім'ї прокладає місток зв'язку між батьками та вихователями дошкільних навчальних закладів. Мається на увазі, що наступним етапом формування управлінської еліти є перебування дитини у дошкільному навчальному закладі – дитячому садку. В останньому (у рамках цільового управління) діяльність завідуючого та вихователів орієнтована на підвищення рівня знань, творчого, морального та фізичного розвитку та здоров'я, а також відстеження рис характеру та здібностей дітей. При цьому особливої уваги потребує відстеження швидкості та глибини мислення, лідерських та організаторських здібностей, які діти проявляють у спеціальних іграх.

На рис. 1. подано макет субмоделі формування управлінської еліти у дитячому садку на базі кваліметричного виміру усіх вищеназваних параметрів із записом результатів у спеціальний документ – паспорт особистості. Саме використовування кваліметричних факторно-критеріальних моделей для оцінки параметрів особистості, враховуючи риси характеру та здібності, надає можливість керівнику та вихователям не лише спостерігати динаміку змін (Д), але й керувати процесом свідомо, спостерігаючи конкретні результати своєї діяльності, у даному випадку, управлінської та педагогічної.

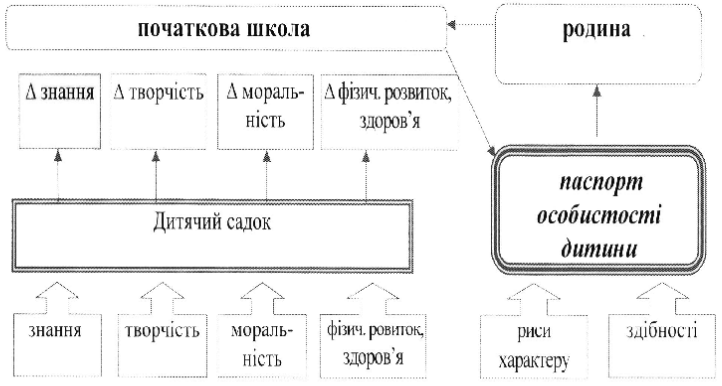


Рис. 1. Макет субмоделі формування особистості у дошкільному закладі на основі виміру її параметрів

Аналогічним чином процес формування управлінської еліти може бути організовано у рамках цільового управління у школах, гімназіях, ліцеях, ПТУ, коледжах, технікумах, а також вищих навчальних закладах із певними особливостями та видачею паспорта особистості людині, що навчається, після завершення кожного ступеня освіти. При цьому у системі шкільної освіти особливу увагу слід надати вчителю початкової школи, як педагогу "від бога" (із відповідним підвищенням його статусу і …оплати праці), який повинен привити учню бажання не тільки отримувати знання, але й прагнення до самопізнання як сукупності характерних рис особистості, здібностей та потреб.

Формуючи ринкову соціально орієнтовану економіку в Україні, конче необхідно подбати про підготовку підростаючого покоління, молоді до роботи в умовах конкуруючого середовища. Це потребує забезпечення навчальних закладів новітніми технологічними засобами навчання з урахування норм і потреб педагогічного процесу. Для стабільного фінансового забезпечення освіти слід ширше використовувати поряд з бюджетним асигнуванням кошти виробничих підприємств, комерційних структур, фондів.

Висновки. Формування управлінської еліти, здатної до прискорення розвитку усіх галузей суспільства, процес не простий та дуже довготривалий, адже організаторські здібності формуються у ранньому дитинстві й удосконалюються протягом усього життя. Цей процес повинен стати безперервним, потрібно удосконалювати систему підвищення кваліфікації фахівців із усіх галузей, а суспільство повинно бути зацікавлене у цьому, надавши пріоритет саме системі освіти. Потрібно не лише своєчасно відстежувати та аналізувати здібності дитини, спрямовувати її у необхідне русло, а й підвищувати її інтелектуальний та кваліфікаційний рівень протягом усього життя у межах безперервної освіти. Тому зростання престижу освіти, починаючи із дитячого садка та молодшої школи, а потім зробивши її неперервною, повинно стати пріоритетним у державній кадровіц політиці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Куценко В.І. Людський капітал і шляхи його зміцнення //Україна на зламі тисячоліть: історичний екскурс, проблеми, тенденції та перспективи / Щокін Г.В., Попович М.В. та ін. - К.:МАУП, 2000. – 384 с.
2. Ашин Г.К. Элитное образование // Общественные науки и современность. – 2001. – № 5. – С. 82–99.
3. Ерошин В.И. Взаимосвязь управления и экономики образования // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 22–39.
4. Носков И. Образовательный чек: реальность и перспектив // Нар. образование. – 1999. – № 1–2. – С. 32–41.
5. Бутенко И.А. Способствуют ли программы высшего образования становлению гражданского общества? // Вестн. Моск. ун-та. - Сер. 18. Социология и политология. – 2001. – № 4. – С. 109–118.
6. Дмитренко Г.А. Ерудиція замість особистості // Інформ столиця. – 2006.– № 3. – С. 58–59.
7. Руденко В. У попередньому вагоні? // Інформ столиця. – 2006. – № 3 – С. 50–52.

In the article is offered and grounded the general model of the system forming of administrative elite in Ukraine within the framework of continuous education, the strategic vectors of policy of management by community development are selected on the base of perfection of educidative field.

Мотиваційно-стимулююча функція проявляється у підтримці інтересу до самого процесу та результатів педагогічного діагностування як передумови прогнозування особистого професійного розвитку.

Нормативно-регулююча функція передбачає опору на нормативні вимоги та проявляється у можливості корегування процесів особистого професійного розвитку.

Прогностична функція дає змогу визначити кожному слухачеві особисту програму професійного розвитку у системі післядипломної педагогічної освіти щодо поетапного підвищення рівня професійної компетентності.

3. Діагностичні методи виявлення освітніх потреб та вимірювання професійної компетентності педагогічних працівників тісно пов'язані з об'єктом пізнання, а тому мають бути адекватними специфіці досліджуваного предмета.

Нами визначено три групи таких методів:

Методи репродуктивно-констатуючі (діагностика спостереження, діагностична бесіда та констатуюче опитування).

Методи особистісно-оцінні (діагностичне самооцінювання та діагностичне анкетування).

Методи тестування (розв'язання ситуацій та виконання завдань класичних тестів).

Діагностичне спостереження супроводжує всі інші методи діагностування. Для його реалізації визначається 3-5 запитань подібного характеру: Як реагують слухачі на поставлене запитання чи оформлюване завдання? Як включаються в роботу? тощо. Діагностичне анкетування (усне чи письмове) має конкретне спрямування для одержання інформації та поєднує в собі початкове і підсумкове самооцінювання з конкретними відповідями на відповідні запитання.

Для прикладу наведемо фрагмент діагностичної анкети.

Мета: "Виявлення реального стану самоосвітньої діяльності".

В особистому професійному розвитку провідне місце належить самоосвітній діяльності.

1. Оцініть рівень особистих умінь самостійно навчатися:

а) високий; б) середній; в) низький.

2. Які уміння навчатися у Вас сформовані найкраще?
3. Якими методами самоосвіти Ви володієте?
4. Які мотиви спонукають Вас до самоосвіти?
5. Які освітні потреби Ви реалізуєте в самоосвіті (рік – два)?
6. Провідна тема (питання) Вашої самоосвіти у цьому році?
7. Наведіть приклади опрацювання джерел стосовно названої теми.
8. Визначте найсуттєвіше із названих джерел.
9. …

15. Ваша оцінка стану і результативності самоосвіти після опрацювання анкети за 10-ти бальною системою.

Метод самооцінювання, як правило, не має самостійного характеру, а поєднується з іншими, чи використовується в інших як дидактичний прийом.

Для зав. РМК: самооцінювання групи функціонально-посадових обов'язків.

Оцініть за 10-ти бальною системою рівень особистих знань та умінь з таких питань:

1. Управління методичним кабінетом: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

дистанційною формою навчання має свої особливості, цільове та функціональне призначення.

Розглянемо основні науково-методичні засади діагностування освітніх потреб педагогічних працівників.

1. Сутність педагогічного діагностування.

Діагностика освітніх потреб педагогічних працівників це є:

· організаційна форма процесу навчання з цільовим призначенням та відповідними вимогами до її проведення, а діагностування є процесом;

· технологічна стадія процесу навчання дорослих.

Процес педагогічного діагностування як співвідношення діагностичних методів та визначеного алгоритму фактично розгортається в усному і письмовому опитуванні слухачів курсів підвищення кваліфікації. У системі післядипломної педагогічної освіти має суто прикладний характер і співвідноситься з моніторингом та контролем.

Педагогічне діагностування освітніх потреб педагогічних працівників ми розглядаємо як інноваційну методику чи технологію виявлення відповідних освітніх потреб та рівня конкретних знань та умінь, особистісних обмежень і перешкод (труднощів, недоліків) та їх причин у зв'язку з оцінюванням і прогнозуванням їх професійного розвитку у системі післядипломної педагогічної освіти.

Реалізується у вхідному (стартовому), поточному (дистанційний етап) та вихідному (фінішному) контролі. У навчальних планах вхідний та вихідний контроль закладений в організаційну форму процесу навчання-діагностику.

2. Основні принципи та функції.

Процес педагогічного діагностування професійності, компетентності відбувається на основі принципів, які детермінують його специфіку. Це:

- *принцип гуманізму,* реалізація якого не перетворює діагностування у форму авторитарного контролю;

- *принцип наукової об'єктивності* передбачає нівелювання впливу суб'єктивного фактору через врахування науково-методичних засад;

- *принцип модульності та забезпечення пріоритетів* означає об'єднання визначених пріоритетів і обсягу змісту за певною логікою, що дозволяє спрямувати діагностування на найактуальніші освітні потреби педагогічного працівника;

- *принцип актуалізації результатів* вимагає своєчасного визначення завдань щодо особистого професійного розвитку на певну перспективу;

- *принцип зіставлення (порівняльного аналізу)* стартового і фінішного діагностування дозволяє визначити динаміку та тенденції у зростанні рівня професійної компетентності за певний період.

Реалізація у процесі педагогічного діагностування освітніх потреб педагогічних працівників ряду обґрунтованих функцій безпосередньо впливає на його дієвість. Особливого значення функції діагностування набувають в умовах очно-дистанційного навчання.

Функції контрольно-оцінна та навчальна є обов'язковими для реалізації і багато в чому визначають методику діагностування професійної компетентності.

АНДРАГОГІКА: ТЕОРІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ

УДК 373.512.63:004

Алексєєв О.М.
Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються актуальні для сучасної вищої школи проблеми вдосконалення навчального процесу із застосуванням засобів обчислювальної техніки і впровадження систем комп'ютеризованого контролю знань, коли студент і викладач не знаходяться в безпосередньому особовому контакті, а їх взаємодія здійснюється через технічні засоби навчання, яким передана частина освітніх функцій.

Реалізація Болонського процесу в Україні, курс на підвищення ролі самостійної роботи студентів, висувають підвищені вимоги до якості методичного забезпечення навчального процесу. Важливим у зв'язку з цим є вдосконалення методики тестового контролю і застосування комп'ютеризованого контролю, оскільки саме вони можуть надати ефективний засіб самодіагностики і забезпечити можливість самостійно підтвердити або спростувати власне, можливо помилкове, уявлення студента про рівень отриманих в результаті самопідготовки знань.

Аналізуючи зведення про конкретні реалізації тестового контролю знань [1–5] можна відзначити, що у вітчизняній і зарубіжній ВНЗ науці спостерігається прогресуючий інтерес до систем тестового контролю, а також зробити висновок про досягнення значних результатів в частині вдосконалення його методів і засобів.

Така увага до тестового контролю цілком виправдана, тому що традиційна система контролю у ВНЗпереживає певну кризу. Недоліки традиційних методів контролю багато в чому очевидні. Простота і універсальність усного контролю привертає увагу, проте він вибірковий, не дає можливості вислухати відповіді всіх студентів і в умовах постійного скорочення обсягу навчальних занять приділити кожному з них достатній час. Крім того, така перевірка знань, будучи в своїй основі експертною системою, оперує експертними оцінками, проставленими єдиним експертом-викладачем, і лише у виняткових випадках створюються експертні комісії (залучення декількох викладачів обмежене економічними міркуваннями і реалізується в окремих випадках, коли створюються різного роду контролюючі комісії для констатації неможливості для студента освоїти навчальну дисципліну, в спірних випадках і т.п.). Обмеженість часу проведення іспиту, погана зіставність результатів, різні умови контролю знижують можливості досягнення високого рівня знань багатьма студентами.

Відзначимо також, що тестовий контроль знань є єдино можливим в системі дистанційної освіти, де істотно підвищені вимоги до самостійного набуття знань. Вдосконалення методики тестового контролю дозволяє при дистанційному навчанні частково зняти з викладача функцію контролю знань і перенести її в звичне для такої форми навчання комп'ютерне середовище.

Метою даної статті є узагальнення результатів комплексних досліджень щодо вдосконалення методики тестового контролю знань і проектування інструментальних засобів, призначених для діагностування успішності засвоєння знань, що самостійно набувають студенти в процесі навчання, і для підбиття його підсумків.

За наслідками досліджень пропонується доповнити існуючі методики тестового контролю знань такими процедурами.

- Класифікувати тестові питання щодо вигляду контрольованого навчального матеріалу і при розробці тестових завдань використовувати саме той тип тестів, який найбільшою мірою відповідає змісту контрольованої дисципліни або теми. Так, якщо потрібно проконтролювати знання однієї з хронологічних дат, то питання можна сформулювати за типом множинного вибору – привести у відповіді декілька дат, одна з яких буде правильною. Проте правильно використовувати тип питання на введення символів. У цьому випадку студент при відповіді повинен сам написати в полі введення правильну дату. Перевага такого формулювання питання в тому, що студент не бачить і, як наслідок, не запам'ятовує неправильні відповіді. Крім того, він не може відгадати відповідь. Аналогічно, якщо потрібно проконтролювати знання деякої хронологічної черговості подій, то слід використовувати тип тесту на відтворення правильної послідовності і т.д. Усього в запропонованій класифікації виділено 12 типів тестових питань, з них три пропонуються вперше – на позиціонування малюнка, на послідовність дій і на послідовний вибір.

- Застосовувати математичний апарат нечіткої логіки з тим, щоб при відповіді студент міг оперувати не тільки класичними значеннями логічних змінних "неправильно" і "правильно", але і вживати їх проміжні значення, які плавно переходять від одного крайнього значення ("неправильно") до іншого крайнього значення ("правильно"). При традиційному тестовому контролі завжди потрібно дати однозначну відповідь на поставлене питання, вибравши один із запропонованих варіантів відповіді або сформулювавши з обмеженого набору слів, літер, цифр або графічних символів власний варіант відповіді. Відповідаючи, студент повинен створити формулювання, яке містило б висновок про істинність пропонованої думки в термінах строгої логіки, не маючи можливості висловити сумнів, або вказати наскільки відповідь може відрізнятися від істини. Використання нечітких логічних тверджень усуває погрішність вгадування, пов'язану з необхідністю для студента давати однозначні відповіді навіть в тому випадку, коли вони не можуть бути ним сформульовані на основі знань, які він має.

- Визначати чисельні значення індексів складності питань на етапі проектування тестових завдань (проектувальний розрахунок) і за підсумками тестування (розрахунок коректування). При проектувальному розрахунку пропонується проводити експертне оцінювання, побудоване на базі методу попарних порівнянь. Застосування такої експертизи найбільш виправдане при великоій кількості питань в тестовому завданні, коли складно витримати загальну стратегію і встановити для кожного з питань зіставну міру складності. Розрахункові значення індексів складності пропонується коректувати з урахуванням результатів, що досягнуті студентами при відповідях на дане питання. Остаточне значення індексу складності питання рекомендується призначати, виходячи з інтегрального рангу, величина якого встановлюється тим вище, чим більше правильних відповідей на питання дали студенти.

ЦІППО АПН України. Процес навчання як послідовність стадій організації навчальної діяльності дорослої людини розпочинається, продовжується і завершується діагностуванням тих, хто навчається. Діагностика у андрагогічній моделі є важливим, самостійним і відносно довготривалим етапом процесу навчання. За Змієвим С.І. вона передбачає чотири основні операції: визначення освітніх потреб тих, хто навчається; з'ясування визначення фізіологічних і психологічних особливостей тих, хто навчається.

На наш погляд, така форма діагностування є більш доречною для процесу навчання дорослих, які вперше опановують професійними знаннями чи здобувають другу спеціальність.

Враховуючи те, що в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників все більшого значення набуває принцип компетентнісного підходу та сучасні форми організації навчання, як очно-дистанційна, визначення рівня їх професійної компетентності є пріоритетним. Фактично мова йде про конкретизовані і усвідомлені освітні потреби педагогічних працівників.

Освітні потреби педагогічного працівника ми поділяємо на дві групи:

Духовні потреби, які є визначальними у напрямку розвитку особистості педагогічного працівника. Це, насамперед, ***моральні потреби*** – потреби у спілкуванні з іншими людьми, дотримуючись загальноприйнятих правил поведінки. Модальність цих потреб може бути виражена у різних рангах – від домінуючого до індиферентного. ***Естетичні потреби*** як необхідність знаходити, сприймати та насолоджуватися прекрасним.

Професійно-інтелектуальні потреби: інноваційні (бажання пізнавати нове), загальнопедагогічні, методичні (технологічні), фахові, посадові.

Що ж таке освітні потреби педагогічного працівника?

Освітні потреби педагогічного працівника – це потреби пізнавати нове у науковій, соціально-економічній, культурній, освітній сферах; в оволодінні конкурентноспроможними знаннями, уміннями та навичками професійної діяльності, передбаченими у прогностичній моделі компетентності спеціаліста.

Як правило, освітні потреби педагогічного працівника пов'язуються з життєвими і професійними цілями. Їх реалізація планується у системі підвищення кваліфікації, системі науково-методичної роботи, науково-дослідній та самоосвітній діяльності. Це підтверджується результатами опитування. Проте, понад 76,5% опитаних слухачів курсів підвищення кваліфікації при ЦІППО АПН України не змогли ідентифікувати і конкретизувати освітні потреби в ієрархії мотивів. Тобто, мотиви і потреби в цілому проявляються, а сутність освітніх потреб усвідомлення недостатня. Цей недолік усувається в процесі здійснення технології навчання дорослих – діагностуванні.

На наш погляд, у системі навчання заочно-дистанційною формою діагностування передбачає, насамперед, діагностування освітніх потреб педагогічних працівників у межах визначеної моделі професійної компетентності спеціаліста.

Тому до вхідного, поточного та вихідного діагностування додається обов'язкове діагностування у процесі навчання відповідно до певної теми.

Вважаємо доречним вживання терміну "педагогічна діагностика" стосовно системи післядипломної педагогічної освіти. Педагогічна діагностика освітніх потреб педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації за очно-

Упровадження андрагогічних ідей, технологій навчання дорослих передбачає визначення, оцінювання і корекцію освітніх потреб тих, хто навчається. Низка дослідників: Браже Т.Г., Вершловський С.Г., Громкова М.Т., Змієв С.І., Протасова Н.Г., Пуцов В.І. та інші, звертаючи увагу на освітні потреби дорослих, не розкривають їх сутність та структуру на рівні, необхідного для визначення і оцінювання.

Спрямованість дорослої людини у сфері освіти необхідно розуміти як особливу її якість, яка забезпечує стійку орієнтацію щодо досягнення бажаного незалежно від конкретних ситуацій.

Психологи визначають три типи спрямованості особистості, які певною мірою впливають на визначення освітніх потреб: на себе, на задачу, на взаємодію. Важливою домінантною спрямованості є активність, а джерелом активності – *потреби особистості.*

У мотивованій діяльності дорослої людини завжди знаходяться певні потреби. За теорією А. Маслоу розрізняють екзистенціальні потреби та потреби вищої організації. До освітніх належать і освітні потреби дорослої людини. Узагальнюючи, можна визначити, що потреби – це фізіологічні або психологічні недоліки чого-небудь. У той же час, потреби безпосередньо пов'язані із внутрішніми та зовнішніми спонуканнями. Спонукання у свою чергу – це відчуття недостачі у чому-небудь, що має спрямування. Це поведінковий вияв потреби, яка реалізується за законом результату через збудження.

Отже, у дорослої людини завжди прослідковується ланцюговий процес: мотивована діяльність – потреби – спрямовані спонукання.

В андрагогічній моделі, як систематизованому комплексі основних закономірностей того, хто навчається, і того, хто навчає, провідна роль належить саме тому, *хто навчається.* Головною характеристикою навчальної діяльності дорослих, на думку більшості дослідників: П. Джарвіса, С.І. Змієва, М.Ш. Ноуіза, В.І. Пуцова та ін., є активна, провідна роль того, хто навчається, у побудові і здійсненні програми навчання та спільна діяльність того, хто навчається, і того, хто навчає. При цьому виникає закономірне питання: Чи кожна доросла людина готова до навчання за такою моделлю? Наша відповідь: скоріше "ні", ніж "так". Існує низка чинників, які можуть негативно впливати на навчання дорослих.

Насамперед, це чинники історичного аспекту розвитку освіти у нашому суспільстві і сформований під його тиском певний досвід дорослої людини. Друга група чинників пов'язана з можливими особистими обмеженнями (перешкодами) *того, хто хоче навчатися.* Третя група чинників стосується специфіки видів, варіантів і форм задоволення освітніх потреб дорослої людини у професійній і непрофесійній сферах.

Фахівців системи післядипломної педагогічної освіти цікавлять, насамперед, особливості застосування андрагогічної моделі саме у цій системі. Ці особливості зумовлені цільовим призначенням системи післядипломної педагогічної освіти, яка центрується на педагогічно професійній підготовленості дорослої людини з певним рівнем професійної компетентності, професійних запитів та ціннісних орієнтацій.

Власне цими особливостями застосування андрагогічної моделі навчання у системі післядипломної педагогічної освіти з точки зору науково-методичного обґрунтування займається кафедра теорії та методики післядипломної освіти

- Розраховувати кількість питань, що включаються в тестове завдання. Завищення кількості питань і їх складності, з одного боку, може привести до того, що зайві питання не уточнять оцінку знань, а просто продублюють вже отримані результати. З іншого боку, збільшується час, необхідний студентові для відповіді тесту, які складаються з великої кількості питань. Це приводить до стомлюваності студента, його реакція затупляється і як наслідок - він може при відповідях допустити помилки, пов'язані не з незнанням навчального матеріалу, а з неуважністю. Важливо, особливо для вітчизняних ВНЗ, і збільшення машинного часу, який необхідно виділити в комп'ютерному класі для проведення тестового контролю. Необґрунтоване зменшення кількості питань приводить до того, що оцінка, яка отримується студентом за наслідками тестування, багато в чому стає випадковою, оскільки питання не охоплюють всього матеріалу теми і той навчальний матеріал, який студент засвоїв в недостатній мірі, може виявитися не включеним в питання тесту. Методика вибору найбільш раціональної кількості питань будується, виходячи з очевидного припущення, що при формуванні тестового завдання слід враховувати як кількість, так і складність кожного з питань, що входять в загальну систему тестування.

- Оптимізувати тестові завдання з використанням генетичних алгоритмів. Як правило, питання тестового завдання мають різний ступінь складності, що відбивається при призначенні індексів складності, величина яких також може бути неоднакова. Якщо врахувати, що питання для включення в тестові завдання відбираються випадковим чином, а методика розрахунку кількості питань виходить з того, що їх сумарна складність є величиною детермінованою, застосування генетичних алгоритмів для формування тестових завдань буде виправданим. При цьому процес формування завдання розглядається як послідовна зміна популяцій, в ході яких послідовно застосовуються оператори відбору, схрещування, мутації і виживання. Якщо по завершенню репродуктивного циклу рішення не отримане, то він повторюється по відношенню до нової популяції відповідно до встановленого генетичного алгоритму. Таке циклічне виконання операторів повторюють до тих пір, поки не буде досягнутий оптимальний рівень сукупної складності тестового завдання або ж не пройде встановлений еволюційний період.

- Розраховувати чисельні значення критеріїв, при яких слід організовувати додаткові сесії контролю знань. Встановити математично точні критерії для проведення додаткової сесії контролю можна за допомогою апарату статистичного аналізу, традиційно використовуваного в машинобудуванні для розробки планів вибіркового приймального контролю. При цьому висновок про рівень успішності навчання робиться на підставі статистичної обробки результатів тестування і обчислення математичного очікування значень приймального і бракувального критеріїв. У разі, коли набрана студентом кількість балів більша приймального числа, то знання студента оцінюються як достатні для відповідного рівня успішності. Якщо кількість балів менша числа бракування, робиться висновок, що студент знає контрольований матеріал нижче, ніж передбачено оцінкою даного рівня успішності. При кількості балів в інтервалі між приймальним і бракувальним числами ухвалюється рішення про неможливість винести думку про істині знання студента і проводиться додаткова сесія контролю. Якщо сума балів, набрана за підсумками основної і додаткової сесій контролю більша приймального числа, то робиться висновок, що студент

знає контрольований навчальний матеріал на відповідному рівні. Інакше вказується на те, що знання студента недостатні. Тестовий контроль припиняється і вважається, що знання студента оцінені.

- Запропонувати для чотирибальної шкали оцінювання (незадовільно, задовільно, добре, відмінно) спосіб розрахунку чисельних значень критеріїв, що дозволяють перевести кількість набраних балів до показників успішності навчання. Для перекладу кількісної оцінки, вираженою нормованою сумою балів, до показників успішності навчання авторами робіт [3, 4] рекомендовано декілька шкал оцінювання. Відповідно до них відсоток правильних відповідей зіставляється з критеріями успішності з урахуванням вірогідності відгадування відповідей. Використання подібних шкал оцінювання виправдане, якщо передбачувана ними вірогідність випадкової правильної відповіді може бутти (студент, не знаючи відповіді на питання, дійсно почне вгадувати відповідь). Проте оцінка знань буде явно занижена, якщо вірогідність вгадування не наступає (студент знає відповідь і правильно відповідає на питання). Крім того, дані шкали не є універсальними, оскільки вірогідність вгадування безпосередньо залежить від кількості варіантів відповідей, що містяться в питанні.

У роботі [5, 24] на основі висновку про те, що результати тестового контролю знань підкоряються нормальному закону розподілу, пропонується зв'язати градацію шкали успішності навчання з генеральним середнім арифметичним (Хср) і генеральним середнім квадратичним відхиленням (s) оцінок, отриманих студентами (табл. 1):

Таблиця 1

Діапазон кількісних оцінок	[Хср +2σ, Хср +3σ]	[Хср +σ, Хср +2σ]	[Хср + σ, Хср – σ]	[Хср – σ, Хср – 2σ]	[Хср – 2σ, Хср – 3σ]
Оцінка успішності	A	B	C	D	F

За аналогією з приведеною таблицею можна для чотирибальної шкали запропонувати градацію оцінок:

Таблиця 2

Діапазон кількісних оцінок	більше Хср +3σ	[Хср, Хср +3σ]	[Хср, Хср -3σ]	меньше Хср -3σ
Оцінка успішності	Відмінно	Добре	Задовільно	Незадовільно

Відповідно до неї вважається що студенти, які набрали кількість балів більшу, ніж абсолютна більшість інших студентів (відповідно до властивостей нормального розподілу діапазон [Хср-3s, Хср +3s] включає 99,7% всіх відповідей), заслуговують оцінки "відмінно", тобто визнання їх відмінності в здібності до навчання. І, дзеркально, успішність навчання студентів, що набрали при тестуванні суму балів меншу інших студентів, повинна бути визнана "незадовільною". Навчання студентів, що отримали кількісну оцінку знань, таку ж, як і більшість студентів тестованої групи, але, все-таки вищу, ніж середній показник по групі, вважається добрим. У студентів за тих же умов балів, що набрали, менше, ніж в середньому по групі, успішність навчання оцінюється на «задовільно». При необхідності оцінки успішності «добре» і «задовільно» можна диференціювати, вводячи проміжні інтервали, кратні s.

Можливі й інші варіанти побудови шкали переходу від кількісної міри знань до якісних показників успішності. Проте загальний підхід для

модернізації основних підсистем мовної підготовки магістрів на факультетах української філології визначено науково-дослідну роботу, яка проходить наскрізним вектором через усю теоретичну і практичну підготовку, гармонійне поєднання традиційних форм (участь в олімпіадах, підготовка магістерських робіт), а також та виконання різноманітних проектів у науково-дослідній лабораторії; креативної центрації самостійної роботи, застосування рейтингової системи контролю й оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності; педагогічну практику, організовану на принципах співтворчості, індивідуально-диференційованого підходу; професіоналізацію виховних впливів позааудиторної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загнітко А.П., Домрачева І.Р. Основи мовленнєвої діяльності (навчальний посібник). – Донецьк, Український Культурологічний Центр, 2001. – 56 с.
2. Клочек Г. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу: Методичне есе. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – 48 с.
3. Нікітіна А.В. Текст. Педагогічний дискурс // Методичні рекомендації до вивчення курсу для магістрантів філологічного факультету.-Луганськ, 2006. – 46 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.98 № 65 "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) // Офіційний вісник України. – 1998. – № 3. – С. 202–207.
5. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: Моногр. –Черкаси: Вид-во Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.
6. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). – Одеса, 2004. – 21 с.

The features of educational and scientific elements of training future magisters on faculties of Ukrainian philology in High Pedagogical Educational Establishments are discovered in the article.

УДК 374.7

Старченко К.М.
ЦППО АПН України

ОСВІТНІ ПОТРЕБИ ДОРОСЛИХ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ВИЗНАЧЕННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ

У статті розглядаються питання освітніх потреб дорослих, насамперед, педагогічних працівників, діагностичних технологій їх визначення і оцінювання як важливої складової процесу навчання системи післядипломної освіти.

Андрагогіка, наука про освіту дорослих, сьогодні розглядається як потужний канал збагачення системи післядипломної освіти. У зв'язку з цим освіта дорослих постає однією із найактуальніших теоретичних і практичних проблем функціонуючої системи.

методичної, організаційно-керівної діяльності, культури педагогічного спілкування, умінням застосовувати набутий досвід у професійній діяльності та подальшій самоосвіті, формування інтегративного стилю мислення, необхідного вчителеві-досліднику має відбуватися під час педагогічної практики. Вона, як правило, проводиться в закладах освіти нового типу, а також при фахових кафедрах у вищому педагогічному навчальному закладі.

Завданням практиканта на цей період є ознайомитися з нормативно-правовою базою, науково-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу; функціональними обов'язками й формами діяльності (навчально-предметною, науково- і організаційно-методичною, психолого-педагогічною, культурно-просвітницькою, виховною) вчителів-словесників, викладачів мовознавчих дисциплін, передовим педагогічним досвідом; формами організації навчально-виховного процесу; психологічними основами навчання в закладах освіти нового типу і вищій школі, психолого-педагогічними особливостями студентського віку; особливістю навчальної, науково-дослідницької роботи викладача; організацією індивідуальної, самостійної роботи студентів; професійною, розвивальною і гуманітарно-, духовно-виховною спрямованістю навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі; своєрідністю лекцій, практичних, семінарських занять; інноваційним досвідом ВНЗ щодо впровадження освітніх технологій на заняттях з лінгвістичних дисциплін. Магістранти проводять усі заняття з фахової дисципліни, передбачені навчальним планом; розробляють і апробовують експериментальну методику з проблеми дослідження.

Зміст і організація практики будується на принципах науковості (відбір змісту занять у різних типах освітніх закладів з урахуванням закономірностей педагогіки і психології, сучасних вимог дидактики); креативності (актуалізація і стимулювання творчого підходу магістрантів до проведення занять з опорою на розвиток суб'єктів навчання), врахування наукових інтересів магістрантів.

Гострих проблем у магістерській підготовці залишається чимало. Відсутні програми, посібники, далеко недостатнім залишається інформаційно-методичне забезпечення. Створюючи такі книги, як показує практика, автори мають враховувати умови безперервної освіти, наступність і узгодженість компонентів освітнього процесу, розвиток інтелектуальних здібностей і продуктивного мислення користувачів. При створенні навчальних книг для магістрів важливо враховувати діяльнісний принцип, багатоманітність теоретичного й методологічного плюралізму у висвітленні питань, дискусійність і полемічність викладу, фахову підготовку, високу інформаційну культуру, знання іноземної мови, можливість індивідуального навчання, здатність до постійної самоосвіти, потребу в активному користуванні науковою періодикою й монографічною літературою, міждисциплінарний характер навчання.

Отже, освітньо-кваліфікаційний етап магістра педагогічної освіти передбачає широку ерудицію в основних галузях гуманітарного знання, володіння фундаментальною науковою базою, опанування логіки розвитку наукового знання, психології наукової творчості, оволодіння професійними вміннями і навичками викладання обраного предмету, методикою підготовки і проведення різноманітних форм навчальних занять у закладах різних типів з урахуванням закономірностей педагогіки і психології, сучасних вимог дидактики, власних наукових інтересів. Перспективними тенденціями

встановлення градації оцінок повинен бути єдиним і ґрунтуватися на порівнянні результатів навчання, отриманих в приблизно однакових умовах. Студенти, здатні досягти кращого рівня знань в тих же умовах, що і інші студенти, заслуговують вищої оцінки успішності.

Всі пропоновані нововведення доведені до рівня комп'ютерних реалізацій. За наслідками досліджень розроблений програмний комплекс контролю знань студентів SSUquestionnaire V4.2. Виконуючим середовищем є платформа Microsoft.NET 2.0, програми розроблялися на мові C#, в середовищі Microsoft Visual Studio 2005. Комплекс складається з оболонки для набору і редагування тестів і WWW-модуля. Коректність роботи гарантується на платформі Microsoft Windows 2000/XP/2003. WWW-сервер Microsoft Internet Information Services 5.1 і вище. Браузером при здачі тесту може бути Internet Explorer версії 5.5 і вище (тестувалося в Microsoft Internet Explorer 6.0).

Пакет програм SSUquestionnaire V4.2 дозволяє проводити тестовий контроль знань в умовах розподіленої комп'ютерної мережі в режимі реального часу. Крім того, база тестових питань може згенерувати у форматі HTML для проведення тестового контролю на локальних машинах і в текстовому форматі для безмашинного контролю знань. Робота з програмою можлива на трьох мовах (російський, український і англійський).

На програмне забезпечення тестового контролю отримано свідоцтво департаменту інтелектуальної власності про реєстрацію авторського права №9856 від 22.04.2004.

Формування тестових завдань з використанням пропонованих процедур і проведення двоетапного комп'ютеризованого тестового контролю знань дає можливість удосконалити систему контролю і підвищити за рахунок цього достовірність його результатів. Перспективним завданням дослідження є аналіз інших підходів до проектування адаптивних методів контролю і доведення їх до рівня практичного використання. Крім того, вимагає подальшого дослідження питання про раціональну організацію навчального процесу, уточнення місця і ролі самостійної роботи студентів в загальній системі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вимірювання навчальних досягнень школярів і студентів: гуманістичні, методологічні, методичні, технологічні аспекти. І Міжнародна науково-методична конференція. Тези доповідей. – Харків: ОВС, 2003. – 112 с.
2. Олійник М.М., Романенко Ю.А. Тест як інструмент кількісної діагностики рівня знань в сучасних технологіях навчання. – Донецьк: Донецький національний університет, 2001. – 83 с.
3. Airasian P. W. Classroom assessment, 3rd ed. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 416 p.
4. Linn R. L., Gronlund N. E. Measurement and assessment in teaching, 8th ed – Upper Saddle River, N.J.: Merrill, 2000. – 574 p.
5. TenBrink T. D. An educator's guide to classroom assessment. – Boston: Houghton Mifflin, 2003. – 55 p.

Problems of the educational process perfection that are relevant for the modern higher school are examined in the article. Computer engineering and introduction of the systems of computerized knowledge control techniques are introduced. The techniques used become relevant when the student and the teacher are not in the direct personal contact and their interaction is carried out by technical means of education, which are partly given educational functions.

УДК 612.821

Басанець Л.М., Іванова О.І., Сергієнко О.В.
Сумський державний педагогічний університет

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АДАПТАЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ УЧНІВ СЕРЕДНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО НАВЧАЛЬНИХ НАВАНТАЖЕНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Досліджувались психофункціональні показники учнів середніх освітніх закладів різного типу в динаміці їх адаптації до навчальних навантажень. За результатами порівняльного аналізу ефективності розумової діяльності обстеженого контингенту виявлені певні особливості в характері пристосувальних реакцій учнів залежно від форми їх професійної підготовки і тривалості навчання у відповідному закладі.

Вступ. Серед головних напрямків реформування загальної системи освіти особливої уваги заслуговує модернізація професійного навчання молоді. В умовах широкої інформатизації сучасного суспільства, переходу до ринкової економіки, інтенсифікації промислового виробництва значно зростає соціальний попит на кваліфіковані кадри середньої ланки, в першу чергу, робітничих професій. Проте, на сьогодні рівень початкової професійної підготовки через систему середніх спеціальних закладів не відповідає вимогам ринку праці. Перш за все, це пов'язано з низьким матеріально-технічним забезпеченням даних закладів, недостатнім рівнем професійного самовизначення молоді, її орієнтацією на оволодіння лише професіями, які в суспільстві вважаються престижними [5–7]. Відсутність ефективної системи профорієнтації в середній школі призводить до того, що вибір майбутньої професії учнями часто відбувається випадково, без урахування своїх функціональних можливостей, з низькою мотивацією до навчання, а це негативно позначається на успішності навчальної діяльності [1–3]. У зв'язку з цим назріла необхідність у підвищенні рейтингу робітничих професій серед учнівської молоді з огляду їх корисності для суспільства, створення належних умов навчання для самореалізації кожного учня. При цьому успішне оволодіння обраною професією можливе лише за умов врахування особистісних і психофізіологічних якостей учнів і їх професійної дієздатності [1, 5–7]. Отже, з'ясування особливостей адаптації учнів до навчально-трудових навантажень в процесі їх професійної підготовки вважається вкрай важливим для наукового обгрунтування оптимальних режимів навчальної діяльності відповідно до функціональних можливостей кожного учня.

Метою даної роботи було провести порівняльний аналіз психофункціональних показників учнів на початковому етапі їх спеціальної професійної підготовки в різних умовах організації навчально-виховного процесу.

Методи дослідження. Визначались показники розумової працездатності учнів середніх освітніх закладів різного типу. В експерименті брати участь школярі X–XI класів загальноосвітньої середньої школи – ЗОСШ (контрольна група) і педагогічного ліцею, учні I–II курсів ПТУ і машинобудівного коледжу; всього 267 осіб. Дослідження проводилось на початку і наприкінці навчального року протягом дворічного періоду навчання. Показники розумової

мовленнєвого повідомлення; ґрунтовно характеризувати лексичні, семантичні та фонетичні явища під час мовленнєвої діяльності; чітко визначати граматичні та стилістичні проблеми мовленнєвого акту; проводити порівняльний аналіз текстів; досліджувати мовленнєвий етикет і культуру спілкування мовців тощо [1; 3; 5].

Студенти здійснюють аналіз діючих програм, навчальних посібників, збірників вправ із сучасної української літературної мови для різних спеціальностей, визначають ступінь висвітлення в них здобутків сучасної науки, реалізації лінгвістичного і культурологічного принципів навчання, з'ясовують стан викладання лінгвістичної теорії та історії мовознавства в навчальних закладах різних типів акредитації. Аудиторні форми навчання варто збагатити: розвиваємо уміння студентів доцільно обирати форми, методи і прийоми організації навчання відповідно до теми, мети, складності і значущості навчального матеріалу; розробляти конспекти лекцій, практичних занять, уроків; готувати систему діагностуючих завдань, навчальну, навчально-методичну, наукову, довідкову літературу; створювати й використовувати різні види наочності, комп'ютерні програми, електронні посібники; організовувати самостійну, індивідуальну, науково-дослідну роботу студентів тощо. Тематика індивідуальних завдань має включати реферування, конспектування, рецензування, анотування різних текстів, розробку практикумів професійного спілкування в реальних і модельованих умовах, конструювання технічних засобів для виконання лексичних, фонетичних, орфоепічних та ін. вправ тощо.

Цілком згодні з Г.Клочеком, що лекції, всі заняття мають стати своєрідним "майстер-класом", формою самовираження викладача як ученого, де інструктивно-оглядовий виклад навчально-наукового матеріалу гармоніює з інтенсивним, де відбувається "відкриття нового" і всі види робіт спрямовані на кінцевий результат – підготовку креативної особистості викладача [2].

Найважливішим системостворюючим механізмом індивідуального професійного становлення на цьому етапі є магістерське дослідження – самостійна науково-дослідницька робота, спрямована на аналіз перспективних і актуальних проблем, розкриття творчого потенціалу виконавця, його вмінь інтерпретувати різні концепції і теорії, здатності до творчого осмислення аналізованого матеріалу, вияву ступеня володіння професійною мовою. Ефективним психолого-педагогічним механізмом підвищення якості фахової підготовки виступає науково-дослідна лабораторія викладача. Педагогічний працівник вищої школи повинен стати не стільки носієм і передавачем наукової інформації, скільки організатором пізнавальної діяльності студентів, їхньої самостійної роботи і наукової творчості.

На сьогодні, як показує практика, набуває пріоритетності безперервний особистісний і професійний розвиток викладачів, їх проектувальні здібності, зокрема здібності моделювати зміст навчального матеріалу курсу, форми і методи викладання теми з урахуванням її місця і ролі в загальній програмі фахової підготовки філологів. Зростає вага дослідницьких здібностей, серед яких – необхідність вивчати, узагальнювати і впроваджувати в навчальний процес нові форми, методи і технології навчання, в т.ч. комп2 ютерні програми, електронні посібники.

Оволодіння магістрантами сучасними освітніми технологіями, методикою проведення занять з фахових дисциплін, набуття досвіду самостійної, науково-

української мови й мовознавства; з'ясовуються підходи А.Кримського, І.Огієнка, І.Свєнціцького, С.Смаль-Стоцького, Є.Тимченка, Л.Булаховського, Ю.Шевельова, О.Горбача, В.Русанівського, В.Німчука, Г.Півторака, О.Тараненка стосовно низки актуальних проблем мовознавства; пропонується студіювання праць з української діалектології, етнолінгвістики, фонетики і фонології, опрацьовуються питання співвідношення та взаємозв'язку лексикології та фразеології, словотворення та морфології української мови; розглядаються сучасні підходи до вивчення різних рівнів української літературної мови.

На заняттях з курсів "Методологічні основи дослідження лінгвістичних об'єктів", „Методика проведення філологічних досліджень" скеровуємо увагу студентів на аналіз сучасних методів, прийомів і процедур лінгвістичних досліджень: поглиблюємо знання молодих дослідників про описовий метод, спрямований на з'ясування особливостей будови і функціонування мовних одиниць з урахуванням різних перехідних випадків; дистрибутивний аналіз як метод вивчення властивостей мовних одиниць на основі контексту; трансформаційний аналіз як закономірну зміну основної мовної моделі на вторинну мовну структуру; компонентний аналіз. Виконання проблемно-пошукових завдань вибудовуємо за дискурсивною методикою як джерелом логічних міркувань, детальніше розглядаємо порівняльно-історичний метод як цілісний комплекс дослідницьких прийомів відносної хронології, зовнішньої та внутрішньої реконструкції, ширше застосовуємо зіставний метод як науковий прийом порівняння двох і більше мов з метою пізнання їх подібності і відмінності та методи математичної лінгвістики. Для аналізу регіонального мовного матеріалу використовуємо лінгвогеографічний метод та лінгвістичне картографування.

Використовуються ці методи і при викладанні методики української мови у вищій школі. Новітні технології представлення сучасної української літературної мови на основі досягнень лінгводидактики, передового досвіду учителів, викладачів-словесників вищих навчальних закладів, розвиток мовної, соціокультурної, функціонально-комунікативної компетенцій студентів – така мета цього лекційно-практично-лабораторного курсу. У професійний простір магістранта важливо включити актуальні теми і питання, що стосуються опанування сучасних підходів до вивчення лексико-семантичних категорій на функціональній основі, української фонетики та орфоепії, здобутків української граматичної науки, ефективних методів вивчення морфології, синтаксичної будови мови.

Важливим підґрунтям магістерської підготовки є спецкурси, спрямовані на поглиблення мовнокомунікативної компетенції, розвиток творчої, активної мовленнєвої особистості, котра вміє застосовувати отримані знання і сформовані вміння в нових постійно мінливих умовах. Принципово новими є в окремих педагогічних університетах уведення "Основ редагування" (Т.Симоненко, Черкаський НУ), що сприяє розвитку критичного ставлення до чужого і власного тексту, "Педагогічного дискурсу" (А. Нікітіна, Луганський НПУ), де відбувається ознайомлення із законами та механізмами текстотворення, психолінгвістичними основами сприймання, відтворення й створення тексту, дискурсом як багаторівневим процесом, "Основ мовленнєвої діяльності" (А. Загнітко, Донецький НУ), в межах якого студенти опановують лінгвістичне моделювання мовленнєвої діяльності; навчаються простежувати фази розгорнутого

працездатності визначались за загальноприйнятими методиками психофізіологічного тестування з використанням коректурних таблиць Анфімова. За результатами тестування учнів проводилась комплексна оцінка їх психофункціонального стану і визначались їх адаптаційні можливості [4]. Отримані дані підлягали статистичній обробці методом варіаційної статистики.

Результати та їх обговорення. Як відомо, навчання в закладах початкової професійної підготовки суттєво відрізняється від умов навчання за традиційною системою середньої освіти, що обумовлено поєднанням навчальних навантажень за програмою загальної середньої школи із специфічною підготовкою на виробництві [5]. У зв'язку з цим було доцільно порівняти показники розумової працездатності школярів X–XI класів ЗОСШ з відповідними віковими групами учнів, які навчались в різних спеціальних навчальних закладах.

Таблиця

Показники розумової працездатності учнів різних спеціальних навчальних закладів в динаміці навчання

Заклад		ЗОСШ		Ліцей		ПТУ		Коледж	
Показники		X клас	XI клас	X клас	XI клас	I курс	II курс	I курс	II курс
Кільк. обстеж		33	22	48	34	27	26	40	37
Початок навчального року	$P_{заг.}$	549,3 ±23,1	570,6 ±26,7	626,9 ±20,3	624,7 ±24,3	570,9 ±23,9	554,6 ±25,4	578,5 ±18,9	576,7 ±16,2
	P_2	151,0 ±12,9	171,7 ±14,2	195,5 ±6,10	220,9 ±10,5 *	178,0 ±14,0	179,7 ±13,9	181,9 ±8,45	163,7 ±7,24
	$n/_{500}$	7,06 ±1,10	9,32 ±1,41	7,20 ±0,90	8,32 ±0,83	7,19 ±1,22	12,8 ±2,95	5,86 ±0,73	7,96 ±0,74 *
	$n_2/_{200}$	7,61 ±1,43	9,73 ±1,64	5,75 ±0,71	5,72 ±0,54	7,61 ±1,44	8,24 ±1,68	5,86 ±0,79	7,91 ±1,37
	Q	48,9 ±2,40	48,4 ±2,31	55,2 ±1,83	53,5 ±2,13	50,4 ±2,33	45,3 ±1,84	52,2 ±1,85	50,2 ±1,64
Кінець навчального року	$P_{заг.}$	630,0 ±23,5 **	672,6 ±27,8 **	700,5 ±20,5 **	659,0 ±17,9	626,3 ±14,9 **	627,5 ±29,6	687,4 ±22,5 **	600,6 ±19,1 *
	P_2	174,6 ±10,0	190,9 ±11,0	218,8 ±8,50 **	212,2 ±8,75	166,7 ±8,00	193,4 ±16,5	209,4 ±10,0	184,6 ±8,81
	$n/_{500}$	5,24 ±0,60	6,88 ±1,05	5,35 ±0,54	6,20 ±1,01	5,24 ±0,74	7,02 ±0,89	4,18 ±0,65	7,15 ±0,83 *
	$n_2/_{200}$	6,14 ±0,88	5,92 ±0,91	4,49 ±0,58	4,97±0 ,72	6,05 ±0,92	5,78 ±0,59	4,28 ±0,88	6,74 ±1,00
	Q	57,6 ±0,88 **	59,7 ±2,86 **	63,7 ±2,04 **	59,3 ±1,95 **	57,1 ±1,70 **	55,7 ±3,06 **	63,8 ±2,17 **	52,9 ±1,80 *

Примітки: 1. $P_{заг}$ – загальна кількість проглянутих знаків;
P_2 – кількість проглянутих знаків у II завданні з диференціюванням;
n/500 – кількість помилок на 500 проглянутих знаків;
$n_2/200$ – кількість помилок на 200 проглянутих знаків у II завданні;
Q – загальна продуктивність розумової діяльності;
2. * – достовірні відмінності між експериментальними групами в різних навчальних закладах;
* * – достовірні відмінності в динаміці навчального року.

За результатами тестування учнів контрольної групи протягом двох років їх навчання за традиційною системою виявлено, що у школярів і X і XI класів ЗОСШ в динаміці навчального року достовірно збільшується швидкість розумової роботи і підвищується її якість. Проте, слід зазначити, що більш позитивні зміни характерні для XI– класників, чим обумовлені вищі показники загальної продуктивності розумової діяльності в старшій віковій групі (табл.).

У ліцеїстів X і XI класів показники розумової працездатності на початку навчального року перевищували відповідні параметри у школярів, тоді як наприкінці року більш суттєві відмінності спостерігались між учнями X класів цих закладів. Порівняльний аналіз результатів тестування учнів різних класів ліцею показав, що на початку навчального року як кількісні, так і якісні характеристики розумової роботи учнів обох експериментальних груп майже не відрізнялись між собою, тоді як наприкінці навчального року нижчими виявились показники розумової працездатності у XI-класників (табл.). Це, можливо, пояснюється збільшенням і ускладненням навчальних навантажень у випускному класі.

Показники розумової працездатності першокурсників ПТУ виявились майже однаковими в порівнянні з контрольною групою як на початку, так і наприкінці року, тоді як результати тестування учнів II курсу були гіршими, ніж у школярів XI класу ЗОСШ. Відмінності між експериментальними групами в ПТУ за показниками розумової працездатності полягали в тому, що ефективність розумової діяльності в учнів II курсу протягом року була нижче, ніж у першокурсників (табл.). Причиною цих відмінностей можуть бути особливості організації навчальної діяльності учнів ПТУ на другому році навчання із збільшенням кількості спеціальних дисциплін у навчальному процесі, пов'язаних з виробництвом, що обумовлює збільшення рухового компоненту в процесі соціально-психологічної адаптації [5].

Результати виконання тестових завдань учнями першого року навчання за програмою коледжу показали, що швидкісні і якісні показники розумової роботи у них були вищі, ніж у X–класників ЗОСШ. Можливо, це пояснюється кращою шкільною підготовкою даного контингенту учнів, що дало їм можливість навчатись у цьому закладі на основі конкурсного відбору. Проте, на другому році навчання в учнів коледжу в порівнянні з XI-класниками контрольної групи виявились вищими лише якісні параметри розумової роботи, виконаної на початку навчального року, тоді як наприкінці року в учнів коледжу об'єм опрацьованої зорової інформації був достовірно менше, ніж у школярів ЗОСШ; гіршими виявились і якісні характеристики роботи, що, загалом, визначило достовірно нижчі показники продуктивності розумової діяльності в учнів цього навчального закладу.

Порівняльний аналіз психофункціональних характеристик учнів коледжу першого і другого років навчання дозволив виявити суттєві відмінності між цими експериментальними групами. Так, на початку навчального року кількість помилок, допущених під час виконання тестових завдань, в учнів старшої вікової групи була у 1,3–1,4 рази більше, ніж у першокурсників. Наприкінці навчального року відмінності між експериментальними групами виявились достовірними за всіма показниками, що може свідчити про більш виражене функціональне напруження організму учнів II курсу на цьому етапі їх професійної підготовки, який характеризується суттєвим збільшенням навчально-трудового навантаження (табл.).

З метою визначення функціонального стану учнів різних навчальних закладів проведена комплексна оцінка індивідуальних показників їх розумової

апробовано технологію педагогічного супроводу в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки. Науковці розкривають окремі питання підготовки кваліфікаційної роботи магістрів, у т.ч. філологічних факультетів (Ю.Білогуров, В.Зінченко, М.Краснянський, Г.Токмань), окреслюють шляхи модернізації вищої літературної освіти в контексті Болонського процесу (Г.Клочек), досліджують особливості мовно-комунікативної компетентності на етапі магістратури (Т.Симоненко). Однак потреба у працях, де б розглядалися питання фахової підготовки національної еліти, залишається досить гострою.

У статті зупинимося на особливостях навчальної та наукової складових лінгвістичної магістерської підготовки на факультетах української філології вищих педагогічних навчальних закладів.

Виходячи з освітніх документів [4, 206], ступінь магістра педагогічної освіти і кваліфікацію викладача української мови та літератури можна отримати на основі кваліфікації "бакалавр" (термін навчання – два роки) або "спеціаліст" (термін навчання – один рік) за умови оволодіння поглибленими фундаментальними, психолого-педагогічними і методичними знаннями інноваційного характеру, досвідом застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань у галузі середньої і вищої освіти. Досвід показує, що однорічний термін навчання в магістратурі не дає яскравого позитивного ефекту, до того ж різниця в навчальних планах спеціаліста і магістра залишається мінімальною.

Зміст кожної навчальної дисципліни магістратури формується з урахуванням наукової галузі знання, вимог професійної діяльності, безперервної самоосвіти і професійного саморозвитку магістранта і проектується на майбутню професійну діяльність (викладача вищої школи, вчителя гімназії, ліцею, колегіуму тощо) та розвиток складових професійної компетентності.

Зупинимося детальніше на особливостях мовної підготовки. Лінгвометодичний блок у педагогічних університетах, як правило, представлений такими курсами: "Актуальні проблеми сучасного мовознавства", "Методологічні основи дослідження лінгвістичних об'єктів", "Методика проведення філологічних досліджень", "Методика викладання української мови у вищій школі". Якість магістерської підготовки забезпечується, якщо робота викладачів як названих вище дисциплін, так і курсів гуманітарного, психолого-педагогічного блоків відбувається у тісному взаємозв'язку. Основними принципами побудови навчального матеріалу виступають цілісність, системність, педагогізація, особистісно-діяльнісний, компетентнісно-орієнтовний підхід.

Студенти знайомляться з новою інформацією в галузі лінгвістики; поглиблено вивчають структуру української мови, особливості її функціонування в синхронічному і діахронічному аспектах; закцентовують увагу на прикладному характері української мови, розвитку культури мови, мислення, формуванні почуття мовного обов'язку національно свідомої особистості в суспільстві; вчаться здійснювати критичний аналіз різних соціо- і психолінгвістичних концепцій; опановують методологію, методику і практику науково-дослідницької діяльності в цій галузі, набувають навички викладання лінгвістичної теорії й актуальних проблем українського мовознавства в освітніх закладах різних типів.

Зокрема, курс „Актуальні проблеми сучасного мовознавства" подає двовекторний аналіз мовознавчих поглядів щодо становлення української мови у просторі й часі: здійснюється характеристика основних етапів розвитку

3. Готовність дорослої людини вчитися визначається потребою у вирішенні її конкретних життєвих проблем. Основною організацією процесу навчання у зв'язку з цим є індивідуалізація процесу навчання, індивідуальні програми навчання, які б переслідували конкретні цілі того, хто навчається.

4. Отримані знання, вміння, навички і якості в навчанні доросла людина намагається застосувати негайно. Відповідно курс навчання будуєтьсяі орієнтується на вирішення конкретних життєвих завдань дорослої людини. Діяльність викладача зводиться до надання допомоги тим, хто навчається, у відборі необхідних знань. Навчання будується за міждисциплінарними модулями.

5. Процес навчання дорослої людини будується на спільній діяльності "вчителя" і "учня". Без цієї форми діяльності навчання дорослої людини малоефективне.

Таким чином, андрагогічна модель навчання передбачає і забезпечує активну діяльність того, хто навчається, його високу мотивацію в навчанні, що, в свою чергу, приводить до високої ефективності і результативності процесу навчання.

Отже, визначення та осмислення сутності післядипломної освіти педагогів, її місця в системі безперервної освіти, цілей та завдань, рушійних сил та закономірностей, особливостей навчання дорослих дають можливість усвідомити природу процесів, що в ній протікають, й є, по суті, теоретико-методологічними основами розвитку системи післядипломної освіти педагогів як особливого суспільного та освітнього явища.

The meaning of the teacher's professional coming–to–be in the post– graduate training is discovered in this article, the regularities and the structure are based, the attention is accentuated on the qualitative qualifying of the post–graduate training on the basis of the androgogical educational model.

УДК 378.016: [811.161.2+821.161.2]

Семеног О.М.
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ НА ФАКУЛЬТЕТАХ УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

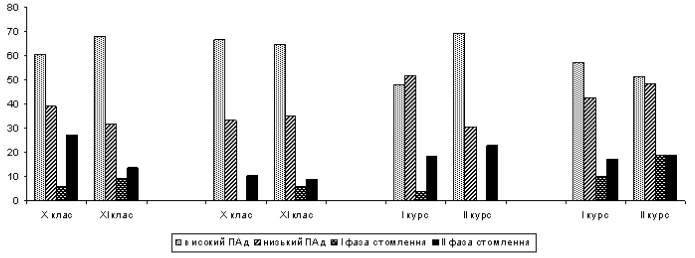
У статті розглядаються особливості навчальної та наукової складових мовної магістерської підготовки на факультетах української філології вищих педагогічних навчальних закладів.

Розробка магістерської підготовки в Україні стала відображенням загальносвітової тенденції, спрямованої на співставлюваність навчальних програм і дипломів про вищу освіту. Разом з тим ми цілком згодні з науковцями, котрі вважають, що вивчати багатий західноєвропейський та північноамериканський досвід варто обережно, не допускаючи ігнорування кращих традицій національної вищої школи.

Досліджень в Україні, присвячених проблемам підготовки магістрів, поки що недостатньо. У кандидатській дисертації Р.Цокур [6] експериментально

працездатності, що дозволило визначити адаптаційні можливості учнів в процесі їх навчання в різних умовах організації навчального процесу і виявити контингент осіб групи „адаптаційного ризику", до складу якої умовно віднесені учні з ознаками стомлення різного ступеня.

За даними проведеного аналізу встановлено, що зміни розумової працездатності учнів X і XI класів ЗОСШ в процесі навчання суттєво відрізняються між собою, а саме: кількість учнів з позитивною динамікою розумової працездатності була достовірно більшою в старшій віковій групі, тоді як з негативною – в молодшій групі. Щодо показників адаптивності (ПАд), значної різниці між цими групами не виявлено. Проте, загальна чисельність групи „адаптаційного ризику" серед десятикласників була у 1,5 рази більшою, ніж в XI класі. До того ж, слід зауважити, що найбільшу частину в групі „адаптаційного ризику" у десятикласників складали учні з ознаками вираженого стомлення (II фаза); в XI класі таких школярів було вдвічі менше (рис.).



ЗОСШ, ліцей, ПТУ, коледж

Порівняння індивідуальних показників розумової діяльності ліцеїстів показало, що кількість учнів з позитивною динамікою розумової працездатності достовірно перевищує їх кількість в загальноосвітній школі, тоді як осіб з негативною динамікою було в 2 – 3 рази менше, ніж серед школярів ЗОСШ. За показниками адаптивності відмінностей між учнями ліцею і ЗОСШ не виявлено. Звертає на себе увагу, що серед ліцеїстів кількість осіб з ознаками стомлення різного ступеня була достовірно меншою, ніж в ЗОСШ. Суттєвої різниці між ліцеїстами різних експериментальних груп за визначеними показниками не спостерігалось (рис.).

Результати психофізіологічного тестування, проведеного серед учнів ПТУ, показали, що у першокурсників група учнів з позитивною динамікою розумової працездатності виявилась більш чисельною у порівнянні з десятикласниками ЗОСШ, проте, на II курсі учнів з такими змінами розумової працездатності було достовірно менше, ніж в XI класі ЗОСШ. Як відомо, показники адаптивності (ПАд), розраховані на основі якісних параметрів розумової роботи і їх змін у процесі навчання, є відображенням здатності підтримувати певний рівень уваги, тобто ці показники значною мірою характеризують функціональний стан організму під час виконання розумової роботи [4]. Отже, наявність серед учнів I курсу ПТУ більше 50% осіб з низьким рівнем адаптивності може свідчити про нижчі, ніж у школярів ЗОСШ відповідної вікової групи, функціональні можливості ЦНС, але чисельність

групи „ризику” на І курсі ПТУ вказує на менш виражене функціональне напруження першокурсників у порівнянні з їх однолітками із ЗОСШ. Відмінностей за показниками адаптивності між учнями ІІ курсу ПТУ і XI–класниками не має, проте, серед учнів ПТУ старшої вікової групи виявлено вдвічі більше осіб з ознаками вираженого стомлення (ІІ фаза), ніж в XI класі ЗОСШ (рис.), що, можливо, пояснюється особливостями пристосувальної діяльності учнів до різних умов організації навчання.

Аналіз індивідуальної динаміки показників розумової працездатності учнів ПТУ різних експериментальних груп показав, що на І курсі переважали учні з позитивною спрямованістю змін цих показників в процесі навчання, тоді як на ІІ курсі, навпаки, з негативною динамікою. Незважаючи на те, що чисельність учнів ІІ курсу з високим рівнем адаптивності була майже у 1,5 рази більшою, ніж на І курсі, в цій експериментальній групі виявлено більше осіб з ознаками вираженого стомлення (рис.). Це може бути наслідком збільшення виробничого компоненту в навчальному процесі на наступному етапі професійної спеціалізації.

Першокурсники машинобудівного коледжу мали більш сприятливу динаміку розумової працездатності протягом навчального року в порівнянні з учнями X класу традиційної школи. За показниками адаптивності суттєвих відмінностей між учнями цих закладів не спостерігалось. Слід додати, що ступінь функціонального напруження учнів (за чисельністю групи „ризику”) виявився меншим, ніж у школярів ЗОСШ, особливо це стосується випадків вираженого стомлення: кількість осіб з такими ознаками складала 17,5% в коледжі і 27,3% в ЗОСШ. Спрямованість адаптаційних реакцій учнів на інформаційні навантаження протягом другого року навчання в умовах коледжу можна оцінити як негативну, про що свідчать результати порівняльного аналізу динаміки розумової працездатності, рівня адаптивності і чисельності групи „ризику” в цій експериментальній групі з даними, отриманими під час тестування як учнів XI класу ЗОСШ, так і першокурсників коледжу (рис.). Отже, навчання в коледжі на наступному етапі професійної підготовки (на ІІ курсі) супроводжується значно більшим функціональним напруженням організму учнів як у порівнянні з контрольною групою, так і з учнями інших спеціальних навчальних закладів.

Висновки. Таким чином, результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що характер і спрямованість адаптаційних реакцій учнів на навчальні навантаження значною мірою залежать від форми професійної підготовки в освітніх закладах різного типу. Вищі показники розумової працездатності на початковому етапі дослідження мають учні тих закладів, де застосовується їх відбір на конкурсній основі, а саме, в педагогічному ліцеї і машинобудівному коледжі. В динаміці другого року навчання учнів, особливо в освітніх закладах професійно-технічної спеціалізації (ПТУ і коледж) спостерігаються негативні тенденції перебігу адаптаційних процесів, які проявляються у зниженні ефективності розумової діяльності, підвищенні рівня функціонального напруження організму з проявами ознак вираженого стомлення. Виявлені відмінності психофункціональних показників між учнями різних навчальних закладів пояснюються, перш за все, специфікою початкової професійної підготовки у відповідних закладах, різними функціональними можливостями

У визначенні специфіки системи велике значення має її структура.

Тому одним із важливих напрямів розвитку сучасної системи післядипломної освіти кафедри педагогіки теорії та методики післядипломної освіти ЦІППО вбачає в теоретичному обґрунтуванні структурних компонентів, які складають систему післядипломної освіти.

Як відомо, найбільш загальною ознакою цілісної системи є те, що вона складається з сукупності взаємопов’язаних, взаємодіючих елементів. Способи, за допомогою яких ці елементи пов’язані між собою, називають структурою.

Структура обумовлює функціонування та розвиток системи, визначає її якість, особливості її взаємодії з зовнішнім середовищем, напрями і способи дії складових частин.

З загальної теорії системи відомо, що пізнання структури системи починається з виявлення її елементів, з їх класифікації, з їх якісної характеристики, виявлення відмінностей між елементами, які складають систему. Якщо не виявлено елементів, їх відмінностей, то система розвалюється, а процес функціонуватиме формально і неефективно.

Структура – це, перш за все, засіб впорядкованості, спільного існування елементів в межах певної системи.

До номенклатури елементів структури післядипломної освіти педагогів ми відносимо п’ять елементів: підвищення кваліфікації, перепідготовку, підготовку, аспірантуру і докторантуру, самоосвіту. Кожен з названих елементів має свою мету, яка визначає специфічність його функціонування, особливості змісту, форм, методів навчання. Але в той же час, мета кожного елементу спрямована на виконання загальної мети післядипломної освіти: збагачення професійної і загальної культури педагога, яка є системоутворюючим фактором.

Подана структура післядипломної педагогічної освіти є структурою процесу розвитку та збагачення сукупної культури педагога. Таке бачення структури післядипломної педагогічної освіти відображає її специфіку, дозволяє розглядати її як складну, відкриту і динамічну систему, що активно взаємодіє з оточуючим середовищем та є органічною складовою безперервної освіти.

Важливим напрямом якісного функціонування післядипломної освіти є знаходження ефективних шляхів навчання дорослої людини. Цей шлях називають “андрагогікою” – мистецтвом надання допомоги дорослій людині у навчанні. Виникнення андрагогіки як самостійної науки про навчання дорослих людей обумовлено цілим рядом причин різного характеру: соціально-економічного, соціокультурного, едукологічного, особистісного.

Які ж основні теоретичні положення андрагогічної моделі навчання?

1. В андрагогічній моделі провідна роль в організації процесу навчання на всіх етапах планування, організації, реалізації належить тому, хто навчається.

Дорослий, який навчається, є активним елементом, рівноправним суб’єктом навчання. Основною характеристикою процесу навчання є процес самостійного включення тими, хто навчається, параметрів навчання і пошуків знань, потрібних для особистісного самоудосконалення.

2. Накопичений життєвий досвід дорослої людини є значним джерелом у навчанні. Функцією викладача у цьому випадку є надання допомоги у виявленні наявного досвіду “вчителя”.

Основними формами занять при цьому є ті форми, які використовують досвід “учнів”: тренінги, лабораторні, дискусії, рішення конкретних задач і т. ін.

2. Єдність та взаємозв'язок розвитку та збагачення в процесі післядипломної освіти загальнокультурної (загальноосвітньої), фахово-кваліфікаційної та функціональної складових сукупної культури педагога.

Розвиток загальної культури фахівця, його фахово-кваліфікаційної та функціональної сфери – взаємообумовлені процеси. Оскільки фахово-кваліфікаційна та функціональна спроможність педагога об'єктивно залежать, зумовлюються його загальнокультурним (загальноосвітнім) рівнем, а функціональна діяльність обумовлена рівнем володіння професією. Разом з тим, тут є як прямий, так і зворотній зв'язок. Тобто підвищення рівня володіння професією, вдосконалення функціональної діяльності впливає на розвиток загальної культури педагога.

Єдність та зв'язок трьох основних складових сукупної культури педагога в процесі її розвитку та збагачення забезпечує гармонійний, всебічний розвиток особистості.

3. Взаємозв'язок післядипломної освіти педагога з активною самоосвітою, саморозвитком, самовихованням.

Післядипломна освіта педагогів може так і залишиться уривчастою, якщо не буде пов'язана з самоосвітою. В широкому розумінні освіта є самоосвіта особистості, у вузькому розумінні самоосвіта пов'язує усі ланки освітньої системи і забезпечує її безперервність. У свою чергу, післядипломна освіта теж знаходиться в колі самоосвіти, крім того, самоосвіта є й окремою підсистемою системи післядипломної освіти, тому цей зв'язок є закономірним і забезпечує її розвиток.

4. Залежність ефективності післядипломної освіти педагогів від доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування в її процесі.

Основною метою післядипломної освіти педагогів є розвиток особистості, а, як відомо, особистість розвивається у діяльності та спілкуванні, тому ефективність післядипломної освіти знаходиться у закономірному зв'язку з тим, наскільки доцільно організована діяльність педагогів у процесі навчання та тим, наскільки змістовним, цінним є спілкування в його процесі з колегами, викладачами, методистами, консультантами тощо.

5. Залежність змісту післядипломної освіти від суспільних та індивідуальних освітніх потреб, врахування при цьому прискорення темпів застарівання й оновлення знань, реальних можливостей та особливостей освіти дипломованих спеціалістів.

Зміст післядипломної освіти, безумовно, пов'язаний з реалізацією соціального замовлення, але не тільки. Сьогодні набуває особливої актуальності задоволення у процесі післядипломної освіти і індивідуальних освітніх потреб, в протилежному випадку, післядипломна освіта втрачає свою доцільність, а, отже, й не виправдовує своє існування. Разом з тим, ефективність післядипломної освіти закономірно пов'язана з мобільними трансформаціями її змісту відповідно до темпів застарівання та оновлення знань і забезпеченням змісту освіти необхідним випередженням. Зв'язок ефективності післядипломної освіти з адаптованістю її змісту до особливостей навчання дорослих людей теж є цілком закономірним, оскільки ці особливості обумовлюють змістовність самої освіти, нехтування ними не тільки заважає ефективності навчання, а фактично принижує особистість.

Врахування закономірних зв'язків розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів дозволяє оптимізувати плани, програми, проекти, рішення, управління системою взагалі для забезпечення її розвитку.

контингенту учнів, які в них навчаються, а також особливостями організації навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим перспективними напрямками удосконалення системи початкової професійної підготовки як проміжного етапу фахової спеціалізації може бути створення регіональних центрів професійно-технічної освіти на базі існуючих закладів [5, 8] з метою ефективного використання їх матеріально-технічного потенціалу, що дозволить не тільки суттєво підвищити рівень професійної підготовки молоді, а й забезпечити оптимальні умови для навчання і відпочинку, що сприятиме збереженню і зміцненню здоров'я підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берзінь В.І., Бевз Р.Г., Хохлова З.І. та ін. Медико-психологічні та психофізіологічні аспекти профорієнтації, профвідбору та профтехосвіти підлітків на сучасному етапі // Гігієна населених місць. – 2005. – Вип. 46. – С. 585–586.
2. Карасев В.И. Характеристика умственной работоспособности старшеклассников при профильной системе обучения в учебно-воспитательном комплексе с лицеем // Гігієна населених місць. – 2004. – Вип. 43. – С. 507–512.
3. Козарян І.П., Сисоєнко Н.В., Дядічева Т.В. та ін. Стан здоров'я та зміни психофізіологічних показників і розумова працездатність в учнів технічного ліцею // Гігієна населених місць. – 1999. – Вип. 35. – С. 483–493.
4. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки / Под ред. М.В.Антроповой, В.И.Козлова. – М., 1984. – 67 с.
5. Научно-методические основы изучения адаптации детей и подростков к условиям жизнедеятельности / Под ред. В.Р.Кучмы, Л.М.Сухаревой. – М.: Изд-во Научного Центра Здоровья Детей РАМН, 2006 – 238 с.
6. Пріла Н.А. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в навчально-виховному середовищі сільських шкіл // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – С. 120 – 125.
7. Сухарева Л.М., Павлович К.Э., Рапопорт И.К., Шубочкина Е.И. Профессиональная ориентация молодежи: медицинский и психофизиологический аспекты // Гигиена и санитария. – 2000. – № 1. – С. 48–52.
8. Харковенко Н.М., Мухин В.В., Шелех Г.П. и др. Профессиональное обучение подростков в Донецкой области, его состояние и перспективы // Материалы Всероссийской. научно-практической конференции с международным участием. – М., 2006. – С. 119 – 120.

Psychofunctional indices of pupils in the dynamics of studying at secondary specialized educational institutions have been invesnigated. The results of the research reveal the peculiarities of the tendency of teenagers' adaptive processes depending on the form of primary professional training and the course of studying at educational institutions various types.

УДК 378.22.016

Єременко О.В.
Сумський державний
педагогічний університет

ПРОГНОСТИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ У СИСТЕМІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються пріоритетні прогностичні напрями підготовки фахівців магістерського рівня. Пропонуються змістові аспекти підготовки магістрів до художньо-педагогічної та науково-дослідницької діяльності у сучасних умовах.

Забезпечення цивілізованого рівня прогресу та існування будь-якої країни, її політичної та економічної незалежності вимагає відлагодженої системи вищої освіти.

Реалізація модернізованих підходів до розбудови освіти в вищій школі має передбачати можливість їх прогностичного охоплення як «уявного конструювання майбутнього стану освітньої практики на основі передбачення характеру і темпів технологічного і соціально-економічного розвитку» [7, 226]. На наш погляд, вирішення цього завдання пов'язано з необхідністю окреслення перспективних орієнтирів удосконалення професійного навчання.

Мета даної статі компонується у напряму окреслення провідних ідей щодо розгляду прогностичних орієнтирів підготовки магістрів мистецького профілю в системі педагогічного навчального закладу.

Обрана проблема ще не знайшла детального висвітлення. Проте, аналіз наукової літератури свідчить про посилену увагу до з'ясування проблеми прогнозування. У цьому плані інтерес для нашої роботи становить науковий доробок Б.С. Гершунського, І.В. Бестужева-Лади, Е.Г. Костяшкіна [3].

Висвітлення питань педагогічного прогнозування, педагогічного моделювання, педагогічного цілепокладання знайшло своє відображення в працях цих науковців. Зазначений підхід відіграв особливу роль у реалізації праксеологічних ідей, використання яких «при вивченні професійної праці вчителя спрямовується на досягнення в ній практичної досконалості, майстерності за допомогою правильної її організації – вироблення системи заходів, оптимальних умов, засобів для досягнення максимальних результатів» [4, 59].

У літературі існують різні тлумачення категорій «прогноз», «прогнозування», «прогностика», які хоч і принципово не відрізняються, але визначають і підкреслюють різні аспекти цього поняття. Так, «Філософська енциклопедія» інтерпретує поняття прогнозу як визначення тенденцій і перспектив розвитку тих чи інших процесів на основі характеристики їх минулого і теперішнього стану [8, 377]. У сучасних тлумачних словниках «прогноз» (від грецьк. *pro* – наперед + *gnosis* – пізнання) тлумачиться як усяке конкретне передбачення, судження про стан будь-якого явища в майбутньому; «прогнозування» (від грецьк. – передбачення) розуміється як прояв найвищої форми випереджального відображення в процесі мислення, як передбачення очікуваного майбутнього на основі врахування динаміки явища, що прогнозується [7, 226].

функціонування та розвиток можливі лише за умов тісного взаємозв'язку з іншими освітніми сферами.

Проблеми післядипломної освіти педагогів піднімалися в різні часи і з різною активністю. Але дослідження післядипломної освіти педагогів як цілісного явища почалось порівняно недавно. Таке становище зумовлено використанням в реальному житті телекомунікаційних технологій, економічною і соціальною розбудовою держави, високими техніками розвитку науки різних галузей, це по-перше. А, по-друге, не розробленістю концептуальних підходів до навчання дорослої людини з урахуванням її віку, досвіду, виробничих інтересів, фізіологічних особливостей. Актуальність дослідження проблеми, що обумовлена як змінами в системі національності освіти, так і зростанням вимог до рівня кваліфікації сучасного педагога. Ці чинники спонукали до цілісного дослідження проблем післядипломної педагогічної освіти як складової неперервної професійної освіти.

Провідною ідеєю післядипломної освіти має бути цілісний розвиток та збагачення сукупної культури педагога як інтеграційних якостей: професійних і особистісних.

Швидкість технологічних змін, модернізація і оновлення техніки нині така, що знань, які людина одержала одного разу, вистачає лише на декілька років, і тому тенденція до неперервної освіти постає справді масовою. Той хто безпосередньо зайнятий виробничою діяльністю, повинен постійно вдосконалювати власні знання та вміння відповідно до вимог своєї професії.

Орієнтація на можливість разового отримання знань в сучасних умовах стає безперспективною. Тому справедливі твердження вчених про те, що неперервну освіту педагогічних працівників слід розглядати як двофазний процес: перша фаза – формування професійної культури фахівця, яка відбувається у ВНЗ, і друга фаза – процес збагачення його професійної та загальної культури, який відбувається у післядипломній освіті.

Будь-яке явище, що пізнається цілісно, обов'язково й об'єктивно залежить від стану функціонування частин, компонентів, що до нього входять. Наявністю між цими компонентами залежностей виступають закономірності. Закономірність – це, насамперед, певна впорядкованість подій, відносна постійність, сталість головних детермінуючих факторів, регулярність зв'язків між речами. Закономірності є теоретичною основою регулювання ефективного перебігу певного процесу, у даному випадку - післядипломної освіти.

Н.Г. Протасова закономірностями розвитку післядипломної освіти вбачає:

1. Залежність післядипломної освіти як особливого освітнього утворення від сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів суспільного середовища.

Ми вже показували, який вплив на розвиток системи післядипломної освіти педагогів мали пануюча політична ідея, економічний розвиток суспільства. Ця залежність детермінує розвиток будь-якої галузі освіти, оскільки вона є явищем соціальним. Не менш впливовими для післядипломної освіти педагогів є її зв'язки з системами неперервної освіти та педагогічної освіти.

Як і будь-яка інша суспільна система, післядипломна освіта піддається управлінню й управляється людьми, що породжує низку суб'єктивних факторів впливу на її розвиток.

Таким чином, залежність розвитку післядипломної освіти від сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів суспільного середовища є закономірністю.

індивідуальних цілей навчання тощо. У табл.1 наведено приклад плану індивідуальної стратегії самонавчання студентів для дисципліни „Історія України".

Таким чином, в якості дидактичної моделі управління навчально-творчою діяльністю студентів доцільне запровадження педагогічної технології модульно-рейтингового навчання, яка дозволяє студентській аудиторії більш активно і самостійно оволодівати певною сумою знань і умінь, стимулює пізнавальну діяльність, створює об'єктивні умови для розкриття творчих компонентів діяльності особистості, що, безумовно, позначиться на загальній ефективності фахівців у майбутньому.

Впровадження моделі управління навчально-творчою діяльністю повинно позитивно змінити стосунки між викладачем і студентом, створити умови для особистісно-індивідуального творчого зростання майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
2. Лемківський К. М. Сухарніков Ю. В. Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу //Вища школа. - №5-6. - 2004. – С. 88 – 106.
3. Решетова З. А. Процесс усвоения как деятельность // Сборник избранных трудов Международной конференции «Современные проблемы дидактики высшей школы». – Донецк ДонГУ, 1997. – С. 3-12.
4. Нагаєв В. М. Управління навчально-творчою діяльністю студентів: модульно-рейтинговий підхід // Збірник наукових праць «Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка». – Вип. 46. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2002.- С. 35-40.
5. Яресько К. В. Культура управління навчальною діяльністю студентів: Монографія. – Харків: ХНУРЕ, 2004. 279с.

The article points out the necessity to develop a managerial model of academic and creative students activities basing on the module and rating technology.

УДК 374.7(08)

Пуцов В.І., Котенко О.В.
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА – СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

В статті розкривається значення післядипломної освіти в професійному становленні педагога, обґрунтовуються закономірності та її структура, акцентується увага на якісному удосконаленні післядипломної освіти на основі андрагогічної моделі навчання.

Система неперервної освіти об'єктивно пов'язана з освітою дорослих. Тому складовою частиною неперервної освіти є система післядипломної освіти фахівців, що мають вищу освіту, певний професійний та життєвий досвід; її

В інших роботах прогноз характеризується як імовірна оцінка можливих шляхів і результатів розвитку тих чи інших явищ і процесів; специфічно аргументовану інформацію про майбутнє; результат наукового передбачення про можливу реалізацію явищ, процесів, що вимагає аналізу відомостей, в яких висвітлюються тенденції і закономірності розвитку об'єкта, що прогнозується, від минулого до теперішнього часу та від сьогодення до майбутнього. Загалом, в тлумаченнях простежуються в тій чи іншій мірі основні характерні ознаки прогнозу, а саме: інформативність, зв'язок з майбутнім, використання попереднього досвіду, врахування умов майбутнього.

За Б.С. Гершунським, на відміну від «прогнозу», що розглядається як результат передбачення і вимагає врахування певних часових меж, в яких здійснюється явище, що прогнозується, поняття «прогнозування» трактується як процес отримання випереджальної інформації, що передбачає використання тих чи інших прогностичних методів і процедур… [3, 24]. Під «педагогічним прогнозуванням» науковець розуміє процес отримання випереджальної інформації про об'єкти педагогічних досліджень з метою оптимізації змісту, форм і методів навчально-виховної діяльності [3, 25].

Аналіз наукового досвіду в контексті нашого дослідження уможливлює узагальнення про те, що прогнозуючи хід і результати процесу підготовки фахівців магістерського рівня, ми передбачаємо низку пріоритетних заходів щодо досягнення цілей підготовки магістранта як професіонала. Такий підхід уможливлюється твердженнями науковців про сутність прогнозування як способу судження про майбутнє, що базується на глибинному аналізі стану та науковому обґрунтуванні шляхів досягнення визначених завдань. Крім того, наукове прогнозування – це конструювання моделі об'єкта, умов його ефективності існування на засадах розкриття та моніторингу об'єктивних закономірностей розвитку й тенденцій розвитку освітнього процесу та його окремих компонентів [2, 10].

Сучасні дослідження доводять, що процес прогнозування передбачає такі дії:

– усвідомлення й обґрунтування кінцевої мети, перспективне бачення результатів діяльності;

– передбачення варіативних можливостей у застосуванні форм, методів організації діяльності з метою її результативності;

– забезпечення комфортності спілкування між учасниками освітнього процесу [2, 12].

Визначення та реалізація прогностичних тенденцій підготовки фахівців магістерського рівня обґрунтовуються позиціями сучасної філософської концепції розвитку, ідеї якої знайшли своє втілення у теорії самоорганізації (І.П. Пригожин, Г. Хакен, П.К. Анохін, О.Н. Князєва, С.П. Курдюмов). Найважливіші положення у розумінні процесів розвитку – нелінійність та багатоваріантність, конструктивна роль хаосу та випадковості у виникненні нового – кладуть кінець будь-яким ідеям про абсолютно контрольоване суспільство, про можливість планового передбачення розвитку [9, 412]. З цих позицій уможливлюється бачення лише тенденцій, напрямів, орієнтирів у процесі прогнозування.

У контексті з вищевказаним, студенти магістратури «включаються у педагогічну систему, видозмінюючи кожного разу поле її можливих станів. Перед майбутнім фахівцем в процесі навчальної діяльності кожного разу виникає

можливість вибору деякої лінії розвитку із множини шляхів еволюції системи» [9, 411]. Акцентуючи увагу на неможливості передбачити унікальність результату кожного елемента дії, зокрема навчальної під час професійної підготовки, синергетична методологія наполягає на негайному аналізі кожного результату конкретної педагогічної щодо поставленої мети, можливості того, що «дана педагогічна дія, як утворююча сила, вийшла за свою межу і перетворилась на руйнуючу, потребуючи суттєвих коректив процесу педагогічної діяльності й мети, що його визначає» [2, 82].

За результатами нашого дослідження, перспективні орієнтири професійної підготовки магістрів узгоджуються з чотирма основними суб'єктами, що сформують якісні характеристики майбутнього століття і параметри розвитку його освіти, а саме:

- вчений, який утвердить новий суспільний статус науки, а разом з нею – характер і зміст перебігу суспільних процесів;
- політик, який завершить формування політичної єдності Європи й розпочне політичну консолідацію світу на демократичних засадах;
- виробник, який принципово змінить контури сучасного виробництва, здійснить масовий перехід до ринкових відносин;
- духівник, який сформує нову духовну атмосферу на континенті й у світі, задасть параметри розвитку культури в національному і загальному вимірах [1, 11].

Така класифікація уможливлюється вивченням досвіду прогностичного аналізу розвитку сфер суспільного життя (Д. Белл, Е. Тоффлер, М. Гадеггер, Ф.Фукуяла), трансформація яких зумовлює нові вимоги до освіти.

Багатоаспектний аналіз досліджень провідних аналітиків щодо визначальної ролі науки у розвитку суспільства XXI ст., один із перспективних орієнтирів підготовки фахівців магістерського рівня спрямовує у русло наукового осмислення освіти. «Усвідомлення нової ситуації, пов'язаної зі створенням технологічного суспільства і його переходом в інформаційне, вимагає розробки відповідної наукової парадигми сучасної національно освіти, яка сприятиме самореалізації індивідів і цілих спільнот» [6, 22]. На сучасному етапі важливим показником перспективних тенденцій освітнього процесу є принципова «зміна самої сутності науки, … яка буде розвиватись як частина духовної культури людства, помітно наближаючись до людини, морально одухотворюватись, розгортати свою пізнавальну енергію у напрямі культуро- і людинотворення» [1, 12].

Серед перспективних інновацій, які торкнулися організаційно-методичного забезпечення процесу навчання майбутніх фахівців, набуває активне впровадження високих навчальних (педагогічних) технологій (із їхньою потужною науковою забезпеченістю, інформаційною наповненістю, мовною розмаїтістю), толерантності та дискурсних підходів [1, 13]. Саме в такому контексті стратегія перспективної розбудови вищої мистецької освіти має орієнтуватись на розвиток наукової думки у напряму розробки оригінальних і ефективних методик навчання. Крім того, практичне застосування навчальних цінностей має супроводжуватись їх теоретичним осмисленням. Отже, для досліджень в галузі теорії і методики навчання «все ще лишається актуальною проблема проведення концептуальних мостів» між методологією, теорією і практичним спрямуванням методичних віднайдень [6, 20].

Визначення прогностичних напрямів підготовки магістрів у системі музично-педагогічної освіти у нашому дослідженні узгоджується з принципом

вийти на вищий рівень засвоєння, одержати вищу „плату'' за це у вигляді балів рейтингу. Для переведення балів рейтингу у традиційну чотирибальну шкалу оцінок (або шкалу ECTS) можна запропонувати модель, використовуючи яку студент має можливість самостійно визначити стан своєї успішності на будь-якому етапі процесу одержання знань. Принципову модель рейтингової оцінки навчально-творчої діяльності студенів можна подати формулою (1):

РО = Мо + Бар + Бср + Бнтд, де

РО – рейтингова оцінка навчально-творчої діяльності за окремим модулем;

Мо – вагомий коефіцієнт модуля (враховує зміст та обсяг модуля, значущість навчального матеріалу в системі фахової підготовки спеціаліста);

Бар – бали рейтингу аудиторної роботи за програмним навчальним матеріалом;

Бнтд – бали рейтингу, якими оцінюються індивідуальні види навчально-творчої діяльності (участь у роботі наукових конференцій, олімпіадах, захист творчих проектів).

За модульно-рейтинговою технологією бали рейтингу відповідно до кожного окремого виду діяльності студента визначаються трудомісткістю щодо виконання ним завдання з певним рівнем складності. За одиницю виміру трудомісткості пропонується взяти академічну годину, а за базову оцінку одиниці трудомісткості – п'ятибальну рейтингову оцінку.

Якщо задати певний рівень складності завдання та необхідний час на його виконання, можна розрахувати рейтингову оцінку кожного елемента НТД (реферату, тесту, кросворду, наукової роботи тощо) за формулою (2):

РО = БТ х БО, (2),

де РО – рейтингова оцінка певного елемента НТД,

БТ – базова трудомісткість певного елемента НТД,

БО – базова оцінка одиниці трудомісткості (5б).

Таблиця 1

Приклад плану індивідуальної стратегії навчально-творчої діяльності студентів з дисципліни„Історія України"

Навчальний модуль 1			Навчальний модуль 2			Індивідуально-творча робота	Заліково-контрольна робота	Всього балів
Аудитор. робота	Самост. робота	Тестування	Аудитор. робота	Самост. робота	Тестування			
9-10	9-10	4-5	13-15	13-15	4-5	25-30	8-10	85-100
7-8	7-8	3-4	12	12	3-4	20-25	7-8	70-84
6-7	6-7	3-4	10-12	10-12	3-4	15	6-7	55-69
5	5	3	8	8	3	13	5	50

Наприклад, для того, щоб визначити рейтингову оцінку реферату, необхідно його базову трудомісткість (5-6 годин) помножити на базову оцінку одиниці трудомісткості (5 балів), що дорівнюватиме 25 – 30 балів.

Для самооцінки знань на кожному етапі вивчення дисципліни студенти мають можливість планувати свою індивідуальну стратегію навчання залежно від попереднього рівня знань, можливостей щодо темпу засвоєння матеріалу,

Об'єкт (керована система) виступає у ролі процесора, який відчуває цей вплив у якості відповідних видів діяльності викладачів і студентів, які направлені на створення і ефективне функціонування підсистем планування, організації навчального процесу, мотивації та контролю.

Керована система ставить за мету перетворити наявний потенціал студента (здібності, мотиви, потреби, індивідуальні задатки, характер, темперамент, рівень підготовленості тощо) у якісний результат – забезпечити необхідну кваліфікацію з визначеним фаховим рівнем знань, умінь та навичок. Корегування управлінського впливу здійснюється дидактичними процесами (педагогічні технології, методи активізації навчального процесу), які впливають як на керовану систему, так і на систему, якою керують. Це знаходить своє відображення у конкретних формах організації навчання і контролю [5].

Високий рівень управління навчально-творчою діяльністю здійснюється модульно-рейтинговою програмою вивчення дисципліни, у якій представлено стратегію і тактику отримання студентом відповідного рівня знань, умінь, навичок та досвіду творчої діяльності. Важливо зазначити, що відповідно до рівнів сформованості творчого досвіду у цій програмі представлено різноманітні індивідуальні форми навчально-творчої діяльності студента в системі реалізації функцій управління.

Функція планування. Студент самостійно планує індивідуальну стратегію навчання відповідно до модульного банку інформації. На установчій лекції студент отримує модульно-рейтингову програму, де вказуються вагомі коефіцієнти окремих модулів, критерії оцінки, рівні рейтингу, що відповідають конкретним балам і оцінкам. Тобто модульна програма поєднує банк інформації і методичні рекомендації її самостійного, індивідуально-орієнтованого засвоєння. Важливо зазначити, що планування навчально-творчої діяльності здійснюється студентом індивідуально.

Організація навчально-творчої діяльності передбачає, перш за все, побудову системи функціонального забезпечення делегування дидактичних функцій: інформаційно-ілюструючої, тренажерної, мотиваційної, контролюючої. Педагогу належать такі функції, як: корегування навчальною діяльністю, консультативна, координуюча, комунікативна та виховна. Студенти виконують крім навчально-комунікативних функцій – функції планування і організації особистої стратегії навчання, забезпечення досягнення цілей.

Функція мотивації – забезпечується рейтингом, у якому можна врахувати будь-яку форму діяльності студента (якість аудиторної і самостійної роботи, рівень мислення, інтелектуальний потенціал тощо). Зміст цієї діяльності полягає у побудові мотиваційної системи за високим рівнем індивідуалізації, застосування інноваційних методів навчання і контролю знань, а також в одержанні студентами „заробітної плати" у вигляді балів рейтингу. Суть цього процесу полягає в тому, що кожен елемент навчально-творчої діяльності (практична робота,семінарське заняття, виконання самостійних вправ, написання реферату, участь у наукових конференціях, складання тестів, кросвордів та ін.) має свою „вартість", яка враховується і оцінюється відповідною кількістю балів рейтингу.

Функція контролю. Відповідно до сучасної концепції якості освіти, рівень засвоєння знань визначається спеціально розробленими тестовими завданнями, що мають різні рівні складності. Відповідно до кожного рівня змінюється вагомий коефіцієнт тестового завдання, що проявляється у мотивації студента

опори на навчальний досвід та на перспективні тенденції підготовки магістрів. Він передбачає таку побудову навчального процесу в магістратурі, яка ґрунтувалась би на актуалізації вже набутого досвіду в процесі попереднього навчання студентів із завданнями наступних етапів їх професійного становлення в контексті суспільних потреб.

Опора на попередньо набутий досвід трактується в нашому дослідженні як актуалізація потенційних можливостей студентів у напрямках музичної, педагогічної і дослідницької діяльності, яку зумовлено мотивами навчання на більш високому рівні.

Урахування потреб подальшого розвитку магістрантів виступає як система прогностично-професійного спрямування навчального процесу. Ці прогностичні тенденції зумовлюються як потребами майбутньої діяльності магістрантів, так і особливостями суспільного розвитку музичної освіти. Зазначимо, що опора на існуючий навчальний досвід і врахування потреб професійного становлення студентів взаємодіють як належне в навчальному процесі магістратури.

Основними функціями принципу опори на навчальний досвід в єдності з орієнтацією на потреби майбутньої професійної діяльності визначено такі, як діагностична і прогностична.

Діагностичну функцію спрямовано на з'ясування рівня музично-педагогічної підготовки магістрантів, досягнутого в процесі попереднього навчання, який визначається за допомогою застосування трьох груп критеріїв: музично-фахових, практично-педагогічних, науково-дослідницьких, що стосуються провідних напрямів навчального процесу в магістратурі. Група музично-фахових критеріїв передбачає з'ясування ступеню історико-теоретичної компетентності та розвитку виконавських умінь магістрантів. Групу практично-педагогічних критеріїв спрямовано на визначення ступеню розвитку педагогічної ерудиції в галузі педагогіки і методики музичного виховання, а також сформованості практичних умінь педагогічної діяльності у магістрантів. Група науково-дослідних критеріїв має застосовуватись з метою визначення ступеню теоретичної та практичної обізнаності в методиці проведення педагогічних досліджень.

Прогностична функція вказаного принципу дозволяє визначати перспективи і умови подальшого удосконалення магістерської підготовки і включає аналогічні діагностичні напрямки перевірки готовності магістрів до здійснення професійної діяльності. Група музично-фахових критеріїв стосується з'ясування міри здатності магістрів до визначення власної позиції в питаннях історії і теорії музики та творчої самореалізації в музично-виконавському мистецтві. Групу практично-педагогічних критеріїв спрямовано на визначення ступеню практичного оволодіння різними технологіями та рівень сформованості індивідуального стилю викладання музичних дисциплін. Група науково-дослідних критеріїв передбачає виявлення міри дослідження, аналізу та теоретичного викладу його результатів.

Прогностичні орієнтири підготовки магістрів у галузі музичної педагогіки моделюються нами в контексті з новими вимогами до розвитку освіти у напряму активізації особистісно-соціального підходу, суть якого полягає в забезпеченні професійної самореалізації окремої особистості як члена громадянського суспільства України.

Вибір перспективних пріоритетів професійної підготовки в контексті світових стандартів «має мотивуватись потребами забезпечення професійної

компетентності випускників, яка в сучасних умовах тісно пов'язана з дотриманням принципу культуровідповідності навчання, а також із створенням поліхудожнього простору фахової підготовки» [6, 17].

Стильова різноманітність світової музичної спадщини і складність сучасного мистецтва, тенденції розвитку педагогічної науки і практики вимагають досягнення загальнокультурної орієнтації у змістових та технологічних параметрах навчального моделювання магістерської підготовки. Прогностичні тенденції музично-педагогічної освіти фахівців магістерського рівня закономірно передбачають єдність загальнокультурного і фахового в процесі підготовки. У сучасному динамічному і інтегрованому світі усе вузькоспеціальне виявляє свій зв'язок із загальнокультурним, музично-фахове акумулює загальнокультурне в професійній діяльності: чим повніше і глибше здійснюється музично-фахова підготовка магістрантів, тим більше вона відображає культурологічне. Формування загальнокультурного досвіду активно сприяє музично-художньому розвитку студентів магістратури, проектуючись в подальшому на площину їх стратегічних орієнтирів мистецько-педагогічної діяльності.

Оскільки майбутня професійна діяльність студентів магістратури прямо і безпосередньо пов'язана із творенням і трансляцією духових культурно-мистецьких надбань людства в учнівському середовищі, культурологічна спрямованість педагогічної підготовки, формування здатності їх до творчого самовираження в педагогічній діяльності набуває особливо суттєвого значення.

Підготовка магістрантів до проведення дослідної роботи в галузі педагогіки має відбуватись з урахуванням стратегічних орієнтирів у розвитку не лише їх наукової інформативності, а і загальнокультурних орієнтацій. Прогностичні виміри дослідницької діяльності магістрантів повинні сягати забезпечення єдності абстрагованого і конкретного, логічного та інтуїтивного мислення, оволодіння магістрантами операціями аналізу та узагальнення досліджуваних явищ, способів викладу матеріалів тощо.

Розвиток мистецької освіти як єдиної системи все більше актуалізує поліхудожні підходи в естетичному розвитку магістрантів. Узгоджене системне опанування художніх напрямів та різних видів мистецтва сприяє розвитку здатності у студентів магістратури до проведення художньо-образних порівнянь, стильових мистецьких аналогій.

Прогностичні тенденції мають узгоджуватись із більш конкретними цілями розвитку мистецької освіти в вищих навчальних закладах. Зокрема, значний інтерес викликає проблема забезпечення єдності пізнавально-пошукової, оцінювальної і творчої діяльності магістрантів.

Визначаючи специфічність кожного з різновидів діяльності, ми не протиставляємо їх як такі, що виключають одна одну. Єдність їх забезпечено системним характером функціонування в навчальному процесі. Іманентна сутність пізнавальної, оцінювальної і творчої діяльності також створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій магістрантів. Пізнавальна діяльність містить можливості для оцінювання отриманої інформації, для реалізації творчих підходів магістрантів до оволодіння певними знаннями. Оцінювальні дії не можуть не супроводжувати процеси пізнання і творчості. Творчі підходи, в свою чергу, суттєво збагачують пізнавальну діяльність, а також створюють умови для продуктивного оцінювання результатів пізнання.

5) принципи навчання, які набувають розвитку у зв'язку з ускладненням об'єкту управління;

6) форми, методи і засоби навчання, адекватні рівням засвоєння навчально-творчої діяльності;

7) дидактичні процеси, які покликані органічно зв'язувати всі вищеназвані елементи з метою формування творчих здібностей фахівців [4].

Відповідно до системного підходу, модель управління навчально-творчою діяльністю студентів повинна базуватися на сучасних дидактичних принципах Болонського процесу, об'єднувати інноваційні педагогічні технології та реалізовувати загальні та специфічні функції менеджменту: планування, організація, мотивація, контроль, корегування.

Дидактичною оболонкою цієї системи, на наш погляд, повинна бути модульно-рейтингова технологія – це комбінована система умов організації навчально-творчої діяльності студентів, серед яких виділяються:

- структурований поділ навчального матеріалу на окремі тематичні блоки (модулі);
- технологічна послідовність вивчення дисципліни,
- система дидактичного забезпечення навчання;
- мотиваційні умови навчально-творчої діяльності студентів.

Вона обов'язково повинна включати підсистему адаптивного програмованого управління (самоуправління), елементом якої є модуль.

Модель управління НТД, на нашу думку, включатиме такі елементи: цілі навчання; суб'єкт управління; об'єкт управління; дидактичні процеси; результати освіти (рис.1).

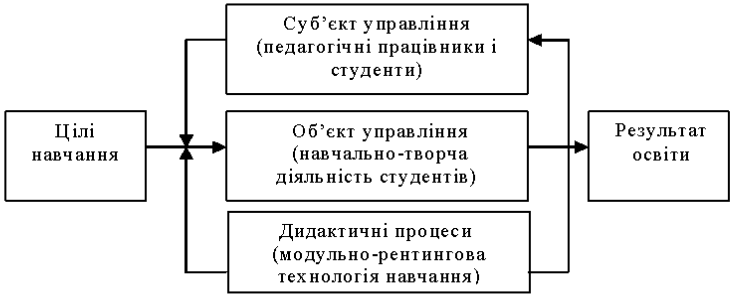


Рис. 1. Модель управління навчально-творчою діяльністю

Методологічною основою реалізації моделі повинен стати гуманістичний підхід. Для цього потрібно забезпечити високий рівень децентралізації управлінського впливу, створити таку структуру дидактичного процесу, за якої студенти матимуть можливість самі надавати ідеї щодо удосконалення змісту освіти; за власною ініціативою, самостійно або разом з викладачем творчо виконувати завдання фахової підготовки. Педагогічний вплив суб'єкта (керуючої системи) забезпечується виконанням загальних та спеціальних функцій управління, які повинні реалізовуватися не тільки викладачами і студентами, але й інформаційними змістовими модулями з відповідним банком інформації та методичним забезпеченням.

що відповідають інтенсифікації виробництва та передовим досягненням світової науки і техніки.

Особливо актуально постає питання підготовки менеджерських кадрів економічного профілю, які повинні вміти в умовах невизначеності та ризику приймати творчі управлінські рішення з високим рівнем компетентності, брати на себе роль лідера, вести за собою інших. У сучасних умовах реформування економіки виробництву потрібні якісно нові кадри, здатні бути не просто керівниками і технологами, але й підприємцями, які володіють виробничим менеджментом, здібними глибоко аналізувати і прогнозувати господарську діяльність, які безперервно працюють над поновленнями своїх знань і умінь [2].

Крім того, згідно з сучасними соціальними замовленнями підготовка фахівців економічного профілю вищої кваліфікації повинна ґрунтуватися на методологічній основі їх майбутньої професійної діяльності. Сучасний фахівець вищої економічної освіти повинен мати не тільки належну професійну підготовку, але й вміти навчати інших розробляти основи управління освітнім процесом в системі підготовки і перепідготовки кадрів.

Володіти вищезазначеними навичками та досвідом творчої діяльності можна лише за умов створення відповідної системи підготовки фахівців-професіоналів, яка б базувалася на концепції якості. Під час розробки програм якості у вищому навчальному закладі маємо на увазі, що інтегральна якість фахівця з перспективними властивостями визначатиметься такими чинниками: якістю управління системою освіти і професійної підготовки; ефективністю політики зарахування абітурієнтів; ефективністю дидактичної концепції вищої освіти; якістю дидактичного забезпечення навчального процесу; якістю науково-педагогічного персоналу; ефективністю політики забезпечення якості оцінювання навчальних досягнень студентів; сумісністю змісту та структури освітньої програми відносно відповідних характеристик студентів (інтелектуальний розвиток, професійно важливі якості тощо); відповідністю реального навчального навантаження студента вимогам законодавства.

Враховуючи вищезазначені особливості і вимоги розвитку системи підготовки кадрів, за сучасних умов необхідно розробити модель підготовки спеціалістів на основі управлінських концепцій. Цей напрям пов'язаний з проблемою управління навчально-творчою діяльністю студентів, яка може вирішуватися тільки на основі системного підходу. Останнє положення є найбільш актуальною проблемою розвитку вищої національної освіти. Як зазначає З.А.Решетова: "У другій половині XX століття ідеї управління системами проникають у всі сфери науково-практичних розробок. Не залишилася осторонь і педагогіка. Для неї настав період активних пошуків таких дидактичних підходів і засобів, які могли надати гарантоване досягнення цілей навчання"[3].

Проблема управління навчально – творчою діяльністю (НТД) може вирішуватися дійсно тільки на основі системного підходу – охоплювати всі елементи педагогічної системи:

1) колектив викладачів;

2) колектив студентів;

3) цілі навчання, що задаються у вигляді моделей результатів навчально творчої діяльності;

4) зміст освіти, орієнтований на розвиток творчої спрямованості;

Розглянуті в статті аспекти уможливлюють висновок про необхідність і своєчасність дослідження проблеми обґрунтування прогностичних тенденцій підготовки магістрів музично-педагогічного профілю та дозволяють висвітлити ряд питань щодо з'ясування специфічних підходів до перспективного розвитку вищої мистецької освіти.

Насамкінець підкреслимо, що дана робота актуалізує далеко не всі аспекти реалізації прогностичних тенденцій. Потребують подальшої наукової розробки шляхи забезпечення конкурентноспроможності фахівців магістерського рівня в процесі професійної музичної підготовки; технологічне і методичне втілення рефлексивних основ осягнення мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 6 – 19.
2. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике. – К.: «Вища школа», 1974. – 208 с.
3. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти // Вища освіта України. – № 1. – 2006. – С. 8 – 14.
4. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр «Майстр S» Творч. спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
5. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 1 (6). – 2004. – С. 15 – 20, 21 – 25.
6. Словарь по социальной педагогике: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Автор-сост. Л.В. Мардыхаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
7. Философская енциклопедия. – М.: Советская енциклопедия. – т. 4. – С. 377.
8. Філософія: Підручник для вищої школи. – Харків: Прапор, 2004. – 736 с.

Priority prognostic directions of the master's degree level specialist' training in system of the music-pedagogical education are examined in the paper. Notional aspects of master's degree holder's training for artistic-pedagogical and research activity in modern environment are proposed.

УДК 378.62

Корж З.О.
Сумський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

У статті визначаються основні умови та подаються результати формування професійної компетентності студентів-фізреабілітологів четвертого та п'ятого курсів під час проходження виробничої практики.

Вступ. Сучасний період розвитку освіти в Україні характеризується активністю процесів модернізації і глобалізації. Перехід на ринкові відносини

потребує виховання фахівця нової генерації, для цього треба ставити нові вимоги до підготовки фахівців з фізичної реабілітації. Сьогодні мова йде не просто про передачу знань і умінь, а про формування професійної компетентності майбутніх фахівців, розвитку їх здібностей до самостійної інноваційної діяльності.

Останнім часом відбуваються активні пошуки нових технологій підготовки фахівців, спрямованих на формування їх особистості, розвитку навичок самостійної творчої роботи та професійної компетентності.

Поняття професійної компетентності, за визначенням К.К. Платонова, – це „сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці" [9, 121].

Є. Гогунов у модельованому просторі професійну компетентність подає як:

1) певне інформаційне поле (теоретичні знання);

2) галузь практичних вмінь та навичок (практичний досвід);

3) перелік професійно значущих рис особистості (особистісно діяльнісні якості) [5, 42].

Питання про сутність, завдання, зв'язок та вплив виробничої практики на формування професійної компетентності ще недостатньо досліджене у сучасній науці. Так, І.В. Міщенко подає таку дефініцію поняття виробничої практики: „Виробнича практика покликана сформувати у студента професійні знання й навички, здатність приймати самостійні рішення на конкретній ділянці роботи в реальній виробничій обстановці шляхом виконання в умовах виробництва різних обов'язків, властивих його майбутній професійній організаційно-управлінській діяльності" [8, 15]. До розробки вказаної проблеми зверталась також А.М. Алексюк, І.В. Журавльов С.М. Петрушок, Л.В. Шевцов та інші, проте загального дослідження цього питання не існує. Саме цим і визначається актуальність роботи.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні ролі виробничої практики у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації.

Відповідно до мети визначаються такі **завдання**:

– проаналізувати процес формування професійної компетентності під час проходження студентами виробничої практики;

– розробити методику, яка сприятиме підвищенню якості виробничої практики майбутніх фахівців фізичної реабілітації.

Поняття „професійна компетенція" у педагогічній літературі, за А.М.Алесюком, трактується як єдність теоретичної та практичної підготовки студентів, за І.В.Міщенко – поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями. Різноплановість трактувань даного поняття зумовлено відмінністю наукових підходів (особистісно діяльнісного, системно-структурного, культурологічного тощо) до вирішення дослідницьких завдань.

Професор К. Астахова зауважує, що в різних сферах діяльності все частіше вимагається не кваліфікація, а компетентність, яку можна розглянути у вигляді своєрідної суми навичок, притаманних індивідууму, який сполучає в собі кваліфікацію в строгому розумінні цього слова, соціальні, поведінкові характеристики та здатність працювати в групі, ініціативність, готовність до ризику, здатність приймати рішення, прораховувати їх можливі наслідки і нести за них відповідальність [2, 36].

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєв Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н.А. Алексеев. – Ростов н /Д: Феникс, 2006. – 332 с.
2. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Издательский дом Ш.Амонашвили, 2000.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. дом, 2001.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во Московского университета, 1990. – 367 с.
5. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – К. – Донецк, 1993.
6. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
7. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. – К., 2000. – 326 с.
8. Пілігін А. Особистісно-орієнтована освіта. – М., 2003.
9. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: „Сентябрь", 2000.
10. Якиманская И.С. Технология личностно ориентованого образования. – М.,1999.

In the article the method of the personality-orientated studies opens up in post-diploma pedagogical education.

УДК 378.11:371.31

Новікова Л.М.
Західнодонбаський інститут економіки і управління

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ

У статті розглядається необхідність розробки моделі управління навчально-творчою діяльністю студентів на основі модульно-рейтингової технології.

Одним з пріоритетних завдань проблеми удосконалення змісту вищої освіти на етапі адаптації України до Болонського процесу є запровадження моделі управління навчально-творчою діяльністю студентів, яка має бути реалізована відповідно до сучасних принципів педагогіки з урахуванням таких функцій управління:

- планування стратегії освітньої діяльності;
- організації кредитно-модульної технології;
- мотивації регулярної активної навчально-дослідної роботи студентів;
- впровадження дієвої системи зворотнього зв'язку;
- моніторингу якості навчання тощо.

Враховуючи сучасні тенденції розвитку ринкової економіки, система підготовки сучасних кадрів вищого ґатунку повинна базуватися на замовленні суспільства у фахівцях, здатних володіти професійними знаннями та вміннями,

наші цілі і тим довше ми будемо працювати для їх досягнення. Рівень самоповаги визначає якість наших взаємовідносин з іншими людьми. Чим більше ми цінуємо себе, тим більше поважаємо інших, і тим краще вони ставляться до нас. Чим вищий ступінь самоповаги, тим кращою ви будете дружиною, матір'ю, педагогом. У батьків, вчителів з високою самооцінкою і діти виростають з почуттям власної гідності. У цих дітей розвивається впевненість в собі. Отже, самоповага – ядро нашого самосприйняття і нашої особистості. Самовдосконалення або покращення особистісних якостей збільшує почуття власної гідності і викликає ще більшу повагу до себе. Чим більше ми подобаємось собі, тим краще буде уявлення про себе, і тим швидше ми будемо наближатися до свого внутрішнього ідеалу. Чим більше ми будемо любити себе, тим правильніше станемо приймати рішення, і тим менше будемо звертати увагу на те, що думають і говорять інші.

В системі післядипломної освіти педагоги вчаться долати свої негативні емоції. Слухачі дізнаються, що існують 4 основні причини негативних емоцій: виправдовування; ототожнення; переживання; провина. Негативні емоції не приносять нам ніякої користі, негативні емоції гніву і незадоволення забирають в нас енергію. Для того щоб людина стала спокійна і врівноважена, необхідно абстрагуватися від будь-якої особистості або ситуації, які викликають гнів або розпач, необхідно спрямувати свою емоційну енергію в інший бік. Вчимо слухача дивитися на труднощі так, як нібито це трапилося з іншим, а не з ним. Особливо важливо позитивно і доброзичливо дивитися на світ. Якщо слухач готовий відповідати як за себе, так і за те, що з ним відбувається, то він дивиться на світ позитивно. І навпаки, коли слухач дивиться на світ негативно або недоброзичливо, він всюди бачить проблеми і несправедливість, утиски і зло. Всі люди в його уяві в чомусь винні, скрізь бачаться обмеження і перешкоди – замість сприятливих можливостей і надій. Він витрачає свій час, шукаючи винуватих і звинувачуючи їх у всіх смертних гріхах. Нездатність прощати тих, хто спричинив біль, породжує негативні емоції: гнів, стреси, духовні і фізичні хвороби. Уміння прощати звільняє нас від негативних емоцій. Слухачі пишуть листа, в якому прощають людину за все погане, що зробила вона для нього, і перераховують все те погане, і бажають їй всього доброго: „Благослови його, Господь, я прощаю і бажаю йому всього найкращого".

В особистісно зорієнтованому навчанні слухач стає суб'єктом, тобто, реально впливає на його хід: він ставить цілі, обирає форми і методи опрацювання змісту, рефлексує, оцінює роботу тощо. Слухачі вчаться досягати будь-якої мети. Для цього вони визначають, чого вони хочуть добитися; записують свої цілі; складають план; діють відповідно до плану; працюють над планом кожний день; ніколи не відступають від визначеної мети.

Отже, щоб змінити свідомість, потрібні глибокі знання для подолання догматичного мислення, необхідно все втратити – стереотипи, моральні переконання, установки, моральний стиль поведінки. Почати приймати все те, що роблять, не звинувачуючи себе, не критикуючи інших.

Таким чином, модернізація післядипломної освіти в контексті особистісно зорієнтованої освіти забезпечується психологічною готовністю до роботи в нових умовах, створенням умов для інтелектуальної праці, умінням керувати енергією думки, вмінням формувати позитивне мислення, осмисленням власних дій та їх закономірностей.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує компетентність як „якість, що пов'язана з достатнім рівнем знань у певній галузі" [3, 621]. Словник професійної освіти визначає „компетентність (від. лат. compretio – відповідний, схожий) як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію" [6, 188]. У державних галузевих стандартах вищої освіти компетентність визначається як необхідний обсяг і рівень знань, досвід із певного виду діяльності, і наголошується, що фахова компетентність характеризує якість особистості випускника вищого навчального закладу, під якою розуміють „цілісну сукупність характеристик особистості, що визначає зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей особи, яка закінчує вищий навчальний заклад" [5, 43].

В.І. Журавльов розглядає три варіанти стандартів професійної компетентності:

а) професійно-діяльнісні – ступінь володіння професійними знаннями;

б) рефлексивні – самооцінні та зовнішньо оцінні, зокрема, володіння технікою інтроспекції;

в) володіння знаннями про здоровий спосіб життя, озброєння засобами соціального та психологічного захисту від впливу несприятливих факторів професії [4, 12].

Л.Б. Волошко у своїх роботах дала визначення поняття „професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації". Вона, зокрема, стверджує, що це є інтегральна професійна особистісна характеристика, яка виявляється у певній системній організації професійної самосвідомості, володінні фаховими знаннями, уміннями і навичками, відповідними професійно значущими особистісними якостями, досвідом їх удосконалення, що в сукупності забезпечує успішне виконання професійних функцій у соціально визнаній і зафіксованій суспільством сфері реабілітаційно-оздоровчої діяльності [4, 6].

На нашу думку, „компетенція" як семантична категорія є вторинною по відношенню до „компетентності", тому що розкриває функціональний аспект діяльності фахівця як активного суб'єкта, що реалізує на практиці різні компетенції, якими він володіє.

Практичний інтерес становлять п'ять груп ключових компетенцій, визначених Радою Європи, що можуть розглядатися як критерії якості отриманої освіти. До них віднесено:

– політичні та соціальні компетенції – здатність брати на себе відповідальність, спільно розробляти рішення та брати участь у їх реалізації, поєднання особистих інтересів із потребами суспільства, участь у функціонуванні демократичних інститутів;

– міжкультурні компетенції – толерантність до різних етнокультур і релігій, що сприяє позитивним стосункам між людьми різних національностей, взаєморозумінню та повазі один до одного;

– комунікативна компетенція – володіння технологіями усного та письмового спілкування, у тому числі комп'ютерним програмуванням, включаючи спілкування через Internet;

– соціально-інформаційна компетенція – володіння інформаційними технологіями, критичне ставлення до соціальної інформації, розповсюджуваної засобами масової інформації;

– персональна компетенція – готовність до постійного підвищення освітнього рівня, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння, здатність до реалізації особистісного потенціалу.

У плані нашого дослідження цікавою видається думка Є.Ф. Зеєра [7, 186], який, спираючись на зарубіжний досвід, пропонує розрізняти базові (ключові) компетентності, якими має володіти майбутній фахівець:

– компетентність у сфері суспільної діяльності (виконання обов'язків громадянина, виборця, споживача тощо);

– компетентність у сфері соціально-трудової діяльності, зокрема, вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, володіти культурою професійних відносин;

– компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що базується на засвоєнні знань із різних джерел інформації;

– компетентність у побутовій сфері, включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного побуту та спілкування;

– компетентність у сфері культурно-дозвільної діяльності, зокрема, вміння використовувати вільний час з метою культурного та духовного збагачення.

Професійна компетентність – це не лише високий рівень знань, умінь і навичок фахівця, а й певна організація його самосвідомості, професійної "Я"-концепції особистості. Сфера прояву професійної "Я"-концепції пов'язана з розвитком професійного ставлення суб'єкта до діяльності.

Усвідомлюючи себе, суб'єкт розуміє рівень відповідності своїх особистісних властивостей професійним нормам. Керуючись самосвідомістю, він формує своїми діями нові властивості своєї особистості. Усвідомлення суб'єктом свого буття є переходом у якісно новий духовний стан. У цьому процесі він зіставляє себе з об'єктивним світом і знаходить у ньому своє місце та орієнтири для діяльності.

Усвідомлення зв'язку із зовнішнім світом, адекватності поведінки є основною ознакою наявності у суб'єкта самосвідомості. Самосвідомість є констатуючою ознакою особистості, яка формується разом із її становленням. Вона сприяє формуванню у людини системи цінностей, тобто тих духовних орієнтирів, які згодом знаходять своє вираження в конкретних цілях, усвідомленні типів відносин між людьми, ставленні до різних явищ соціальної дійсності.

За Є.Ф. Зеєром, професійну компетентність фахівця з фізичної реабілітації характеризують три компоненти:

а) когнітивний – професійні знання;

б) операційно-процесуальний – спеціальні вміння та навички, володіння технологіями (методиками) фізичної реабілітації з використанням різних методів і засобів відновлюючого впливу;

в) аксіологічний – інтерізовану систему професійних цінностей реабілітаційної діяльності, професійно значущі особистісні якості [7, 186].

Формування професійної компетентності студентів як мети професійного навчання регламентується відповідними державними документами: освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньою професійною програмою підготовки фахівців певного напрямку та спеціальності.

Практична підготовка студентів, вважає А. Алексюк, є обов'язковим компонентом професійної підготовки, її проходження необхідне для здобуття

навчання досягається: добором запитань і завдань для актуалізації суб'єктного досвіду, формування рефлексивних здібностей; трансформацією змісту, структури занять, що забезпечує засвоєння навчального матеріалу на діяльнісній основі; оптимальним поєднанням колективної, парно-групової та індувальної діяльності слухачів. Сукупність таких методичних підходів забезпечує реальну участь слухачів в освітньому процесі. Навчання слухачів в умовах особистісно зорієнтованої освіти потребує психологічної перебудови. Найперше слухачі мають виробити позитивне мислення, бо воно забезпечує духовне здоров'я й максимальну працездатність. Позитивне мислення підтримує бадьорість духу, ясність думки й позитивне ставлення до життя, а негативні думки забирають сили і заставляють себе почувати більш слабким і менш впевненим в собі. Якщо людина негативно думає або говорить – вона втрачає енергію.

Таким чином, в післядипломній особистісно зорієнтованій освіті необхідно знайомити слухачів із законами заміни негативних думок на позитивні, з законом звички: будь-яка думка, яку ви повторюєте, стане звичкою. Якщо людина день за днем думає позитивно – вона бере свою свідомість під повний контроль. Зусиллям волі і повторенням можна виробити звичку мислити і поступати по-новому, і стати всебічно позитивною людиною та змінити своє життя на краще. Цьому сприяє закон підсвідомої дії, який проголошує: те, що ви багаторазово повторюєте свідомо, буде прийнято вашою підсвідомістю. Для максимально ефективного позитивного ствердження думка повинна бути переконливою, позитивною і оформлена в теперішньому часі. Позитивне твердження „Я люблю себе" необхідно повторювати з повною впевненістю декілька разів на день, тоді ця інформація буде в підсвідомості. Необхідно стати власним натхненником, повторювати: „Я краща за всіх", „Я люблю свою роботу", „Я люблю себе і свою роботу". Отже, необхідно програмувати свій розум, записувати і продивлятися свої цілі, емоційно сприймати світ.

Уільям Джейм стверджував, що це закон мислення: якщо ви формуєте в своєму мисленні картину того, ким ви хотіли б стати, і досить довго зберігаєте там цю картину, то швидко зробитеся такою, якою себе уявляли.

Таким чином, все нове у нашому житті починається зі змін у самосвідомості, в образі наших думок і почуттів відносно власної особистості і всього світу.

Особистісно зорієнтована освіта вимагає знайомити слухачів з елементами самовиховання. Так, слухачі на заняттях дізнаються, що саме сприйняття складається з трьох частин, в сумі які складають нашу особистість. Саме вони визначають, що ви думаєте, відчуваєте, як дієте, а також все, що з вами відбувається. Ідеальне уявлення про себе – це перша частина нашої особистості і нашого самосприйняття. Цей образ складається з усіх наших надій, мрій, устремлінь і ідеалів, а також із цінностей і якостей, якими ми більш усього захоплюємось в собі та інших. Друга складова нашого самосприйняття – це власний імідж. Це те, як ми дивимося на себе і що думаємо про себе, що називається нашим внутрішнім дзеркалом. Внутрішні образи діють на наші емоції, поведінку, життєву позицію і навіть на те, як реагують на нас інші люди. Розвиток позитивного внутрішнього іміджу є важливою частиною нашого мислення і способу життя, простіше кажучи, самоповага – це те, наскільки ми подобаємося собі. Самоповага – це серцевина „реактора" нашої особистості. Це джерело енергії, яка визначає рівень впевненості в собі й ентузіазму. Чим більше ми собі подобаємося, тим вищі будуть вимоги до себе, тим масштабніші

методичних працівників; забезпечення інтеграції педагогічної науки і практики; апробація різних нововведень. Особистісно зорієнтована освіта сприяє модернізації післядипломної освіти, вона відображає гуманістичну сутність педагогічної діяльності, її спрямованість на навчання, виховання та розвиток особистості, а також обґрунтування сукупності вмінь, які сприяють професійному розвитку педагогів. Провідною умовою професійного розвитку педагогів є готовність до оцінювання особистого досвіду з критичним його осмисленням.

Особистісно зорієнтована освіта віддзеркалює тенденції гуманізації та демократизації освіти, на практиці дає можливість реалізувати у післядипломній освіті принципи андрагогіки, зробити слухачів курсів активними суб'єктами навчання, посилити практичну спрямованість набутих знань, які сприятимуть їхньому професійному розвитку.

За таких умов зміст навчання педагогів спрямовується на вироблення нових процесуальних умінь: розвиток здібностей оперування інформацією: творчого підходу до розв'язання проблем педагогічної практики, зорієнтованої на індивідуалізацію освітніх програм.

Таким чином, в особистісно орієнтованому підході до навчання педагогів постає завдання збудити їх пізнавальну активність, сприяти становленню самостійності в мисленні та діяльності, допомогти педагогу пізнати себе, самовизначитись і самореалізуватися; сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначити лінії життя.

Особистісно зорієнтована освіта, в основі якої гуманістичний підхід до особистості, не применшуючи значення знань, сприймає людину як неповторну унікальну цінність, що володіє певним ступенем свободи, спрямовує на розвиток і реалізацію потенціалу людини. Отже, головне в особистісно зорієнтованій освіті – не сформувати і навіть не виховати, а закласти в неї механізми самореалізації, саморозвитку, самовиховання.

Синергетика – „теорія хаосу" – може виступати в якості методологічної основи для прогностичної та управлінської діяльності у сучасній освіті. Синергетика орієнтована на пошук деяких універсальних законів еволюції і самоорганізації складних систем, законів еволюції неврівноважених систем будь-якої природи. З позицій синергетики, навчання – це засіб зв'язку того, хто навчається з тим, хто навчає: встановлення психологічного клімату; організація різних форм взаємодії педагогів в процесі навчання; використання вербальних та невербальних засобів у навчанні дорослих.

У сучасних умовах ефективне навчання дорослих значною мірою залежить від створення умов для прояву особистістю своєї самобутності. Таким чином, змінюються і функції викладача в післядипломній педагогічній освіті. Основними функціями викладачів є такі: вироблення нової інформації, ознайомлення слухачів з можливими кількома інформаційними джерелами; розвиток умінь самостійного пошуку необхідної інформації. Отже, основне завдання викладачів – допомогти слухачам в самоорганізації навчальної діяльності, тобто сам слухач стає організатором і творцем власної освіти, а не пасивно сприймає запропоновану інформацію. Відтак визначаємо основні ознаки особистісно зорієнтованого навчання педагогів: опора на суб'єктний досвід слухачів; суб'єкт-суб'єктні взаємини учасників навчального процесу; діяльнісна основа навчання. Таке

кваліфікаційного рівня та має на меті набуття студентами професійних умінь і навичок [1, 365].

У бюджеті всього навчального часу виробнича (фізреабілітаційна) практика становить 25% навчального часу.

Виробнича (цільова) практика (на 4-5 курсі) надає можливість студенту виконувати обов'язок фахівця на робочому місці. Він здійснює весь цикл обов'язків за своєю спеціальністю, усвідомлює механізм дії підрозділу, в якому проводиться виробнича практика, загальну картину всього об'єкту практики.

Виробнича практика – один із основних блоків навчально-професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, методи та засоби якої спрямовані на формування професійної компетентності випускників. Для студентів 4 та 5 курсів спеціальності „Фізична реабілітація" вона проводиться в спеціальних установах: лікувально-профілактичних закладах, реабілітаційних центрах та загальноосвітніх і спеціальних дитячих закладах.

Під час виробничої практики проходить перевірка та закріплення теоретичних, професійних знань, практичних навичок, умінь, одержаних під час вивчення основних фахових дисциплін навчального плану із спеціальності.

Виробнича практика, яка є одним із найважливіших видів навчальної роботи, покликана максимально підготувати майбутніх спеціалістів до практичної діяльності, підвищити рівень їхньої професійної кваліфікації, забезпечити одержання та подальше поглиблення і вдосконалення навичок та умінь під час роботи у спеціальних установах, ознайомити студентів з умовами праці фахівця з фізичної реабілітації у закладах різного підпорядкування, сформувати, розвинути та закріпити комплекс морально-психологічних якостей як невід'ємної частини професійної підготовки, сприяти вибору сфери майбутньої професійної діяльності.

Виробнича фізреабілітаційна практика проходить на базах, де працюють висококваліфіковані спеціалісти і лікується відповідний контингент хворих з різною патологією (захворюваннями опорно-рухового апарату, серцево-судинної, ендокринної, сечовивідної, дихальної, нервової систем як у дорослих, так і у дітей).

Студенти комплектуються у групи по 4–5 чоловік, що дає змогу методисту з фаху індивідуально забезпечувати консультації, контроль, підбір пацієнтів для кожного студента. Виробнича практика на 4 курсі триває шість тижнів по 10-14 днів на кожній базі практики. На 5-ому курсі – на одній базі, де студенти заздалегідь самостійно обирають собі місце її проходження відповідно до обраного напрямку майбутньої професійної реабілітаційної діяльності.

У період проходження виробничої практики студент зобов'язаний:

– виконувати всі види професійної діяльності, передбачені навчальною програмою (під час проведення процедур з лікувальної фізкультури, фізіотерапії, масажу здійснювати індивідуальний підхід до пацієнта);

– дотримуватися чинних правил внутрішнього розпорядку, техніки безпеки та охорони праці в лікувальних, реабілітаційних і навчальних закладах;

– відповідально ставитися до хворих, своєчасно складати індивідуальні фізреабілітаційні програми для пацієнтів;

– співпрацювати з іншими фахівцями і вміти спільно планувати та реалізовувати реабілітаційні програми;

– надавати консультативну допомогу батькам та іншим членам сім'ї щодо здорового способу життя;

– проводити науково-дослідницьку роботу у формі підготовки рефератів, курсових, дипломних робіт, доповідей, повідомлень при проведенні групових засідань.

Проведення дослідження рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації оцінюється за певними показниками.

Протягом перших двох днів проходження виробничої практики на кожній із баз серед студентів проводиться тестовий контроль теоретичних знань, умінь та навичок, необхідних для виконання реабілітаційних заходів. Щоденно контролюються і оцінюються завдання, які ставляться перед студентами (проведення сеансів масажу, індивідуальних та групових занять з лікувальної гімнастики,фізіотерапевтичних процедур, складання індивідуальних реабілітаційних програм для пацієнтів, проведення бесід, лекцій з хворими та їх рідними, ставлення до роботи, вміння спілкуватися з хворими та ін.).

Підсумкова робота з фізіореабілітаційної практики оцінюється за результатами написання реферату, який повинен бути творчою, самостійною, практичною та науковою працею студента.

Результати анкетування, проведеного після проходження виробничої практики студентами-фізреабілітологами 4 курсу у 2006 р., засвідчили, що серед факторів, які стимулювали практичну діяльність, 80% студентів назвали інтерес до даного виду праці. Новизна діяльності, умови праці та можливість експериментування викликали інтерес у 45% опитаних, довіра пацієнтів важливою була для 45% студентів. Особистий приклад та підтримка з боку керівників практики були значущими для 40% опитаних.

На запитання „Чи змогли Ви проявити свої знання та уміння, реалізувати власний професійний потенціал в ході проходження виробничої практики?" відповіли „Так" 75% студентів, „Не в повній мірі" – відповідно 25% студентів. Задоволення від практики відчули 50% опитаних, зрозуміли гостру потребу у своїй спеціальності 20% студентів; у 70% опитаних відбулося підвищення рівня самооцінки.

Стосовно набуття професійної компетентності – 85% студентів зазначило, що вони набули певних професійних навичок, перш за все уміння самостійно розробляти реабілітаційні програми, проводити реабілітаційні заходи тощо. Про підвищення рівня моральних якостей відзначили 95% студентів. Вони визнали, що стали більш уважними до людей, чуйними та милосердними до хворих.

Підвищення у себе навиків спілкування визнали 100% студентів. У емоційно-вольовій сфері позитивні результати відмітили 95% опитаних. На думку студентів, виробнича практика вносить певні позитивні зміни в опанування спеціальності фізичного реабілітолога. Так, 75% студентів вважає, що вона сприяє систематизації та удосконаленню професійних знань, а 85% – набуттю професійного досвіду.

Висновки. Отже, виробничу фізреабілітаційну практику ми розглядаємо як спеціально організований процес, під час якого удосконалюються теоретичні знання, відпрацьовуються практичні навички та уміння, професійно значущі особистісні якості, які безпосередньо формують професійну компетентність майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. Визначена проблема залишається ще мало дослідженою і є одним із важливих напрямків подальших досліджень.

Всі ці іпостасі хоч і є самостійними суб'єктами історичної дії, але вони триєдині за своїм походженням, способом існування і умовами розвитку. Один без одного вони існувати не можуть. У свій час ми говорили про пріоритетність інтересів розвитку суспільства щодо інтересів розвитку окремої людини ("Раньше думай о Родине, а потом о себе").

Потім у своїх концепціях та ідеологіях ми почали переходити на протилежне: головне – це самореалізація людини, реалізуючи її інтереси, ми автоматично забезпечуємо інтереси розвитку суспільства.

В першому випадку ми бачимо людину як створення абстрактної спільноти, якій не обов'язково думати про людину, а в другому – людину як суб'єкт абстрактної, голої діяльності. Але ж людина – це унікальність. Кожна людина ідентична або тотожна сама собі, така ж Богом дана окремішність, як скажімо, сонячна система.

Життя людини – вже велика цінність, бо вона забезпечує не лише своє життя, а й життя інших, то ж виходить, що пріоритетним для особистості є не просто її самореалізація, а самореалізація в умовах комфортного життя. Таку комфортність можна забезпечити лише через сім'ю, родину.

Отже, головне для розуміння людини – відповідь на запитання, якого вона ріду-племені, звідки вона, хто вона така? Тобто "Пізнай себе, пізнаєш інших". Це потребує виховання сакральної людини. Сакральна людина – це "людина, яка здійснилася", досконала, довершена, така людина може бути вихована тільки в особистісно орієнтованій, індивідуально-особистісній освіті.

За таких умов зміст у системі післядипломної педагогічної освіти спрямовується на вироблення нових процесуальних вмінь: розвиток здібностей оперування інформацією, творчим підходом до розв'язання проблем науки і ринкової практики, зорієнтованої на індивідуалізацію освітніх програм, перед інститутами постає завдання збудити пізнавальну активність педагогів, сприяти становленню самостійності у мисленні та діяльності.

Відтак, метою системи післядипломної педагогічної освіти є не лише вдосконалення педагогічної техніки та опанування інноваційними технологіями, а й створення умов для досягнення педагогами високого рівня професіоналізму, набуття ними навичок творчої діяльності.

Особлива роль інститутів післядипломної педагогічної освіти – в перебудові психології педагогічних працівників, в перебудові системи професійних установок. Відомо, що зміна суб'єктивної системи ставлень даного педагога до певних явищ дійсності – це усвідомлена чи неусвідомлена педагогом готовність до певної діяльності.

Отже, підготовка педагогічних працівників у системі післядипломної освіти має відбуватися на засадах закономірностей андрагогіки, до яких належать особистісна зорієнтованість, самостійність, вмотивованість навчання дорослих, опора на їх життєвий та практичний досвід, спрямованість на вирішення проблем професійного розвитку педагогів.

У змінюваному соціально-педагогічному контексті України професійний розвиток педагогів має велике значення. Післядипломна педагогічна освіта розкриває, забезпечує переваги у забезпеченні цілісності, системності, неперервності підготовки педагогічних працівників та створенні умов для професійного розвитку: взаємодія із методичними кабінетами, що сприяє індивідуалізації і диференціації післядипломної освіти педагогічних та

– працювати в групі дорослих людей з різним рівнем підготовки (з різною базовою професійною освітою);

– за досить обмежений проміжок часу сформувати у дорослих актуальні компетенції;

– відбирати такий зміст навчального матеріалу, який важливий для тих, хто навчається;

– узгоджувати зміст навчального матеріалу із наявним досвідом тих, хто навчається;

– поєднувати традиційні й інноваційні методи навчання;

– підтримувати впевненість тих, хто навчається, у своїх силах і можливостях.

Одне з головних завдань викладача-андрагога – створення сприятливих умов для навчання та професійного зростання тих, хто навчається. Дуже важливо зробити навчання дорослих більш активним, творчим, таким, що розвиває їхній значний потенціал. Треба також пам'ятати, що викладач-андрагог лише супроводжує дорослих у процесі навчання, а вони самі вирішують, які саме знання для них дійсно важливі, корисні та необхідні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: Per Se, 2003. –207 с.
2. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых. – М.: Издательский центр „Академия", 2002. – 128 с.
3. Особливості навчання дорослої людини / Уклад.: В.І. Пуцов, Л.Я.Набока, М.І.Талапканич. – Ужгород: ЗІППО, 2004. – 50 с.
4. Сігаєва Л.Є. Андрагогіка в професійному навчанні. – К.: ПП „ЕКМО", 2003. – 47 с.

The substantive provisions of andragogic and the model of activity of the teacher-andragog are considered in article. Requirements to teacher-andragog are analyzed. The nomenclature of professionally important qualities of the teacher-andragog is represented.

УДК 374.7(08)

Ніколенко Л.Т.
Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається методика особистісно зорієнтованого навчання в післядипломній педагогічній освіті.

В умовах глобалізації у наш час багатьом країнам загрожує небезпека затьмарення самобутності і навіть втрата їхньої ідентичності. Боротьба за її збереження і є умовою збереження народу як такого, а саме: збереження ідентичності людини (особистості), родини, Батьківщини (суспільства).

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Астахова Е.В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях. – Х.: ХГИ «НУА», 1999. – 75 с.
3. Великий тлумачний словник української мови / Укл. і гол. ред. В.Г.Бусел. – К. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
4. Волошко Л.Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / НПУ ім. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
5. Годунов Е.Н. Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической культуре и спорту // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 4. – С. 42–44.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие. – М.: Академический проект, 2003. – 336 с.
8. Міщенко І.В. Дидактичні умови формування психо-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. – Житомир, 2004. – 20 с.
9. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.

The article contains a description of basic conditions and presents the results of forming the professional competence of fourth and fifth year students-rehabilitators during the practical training.

УДК 364.048.2:[376.2+37.013.77]

Лунгул І.В.
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України

ПРОБЛЕМА ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ НЕПРИЙНЯТТЯ ДИТЯЧОЇ ІНВАЛІДНОСТІ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу проблем психопрофілактики неприйняття дитячої інвалідності у системі неперервної освіти. Вона може зацікавити студентів вищих та середніх педагогічних і соціальних закладів освіти, працівників у галузі психології і педагогіки, батьків дітей з обмеженими можливостями та всіх, кого цікавлять проблеми пошуку перспективи в даній галузі. Також у статті проаналізована соціальна та психологічна абілітація людей з психофізичними вадами.

Українське суспільство, його національна освіта як один із соціальних і духовних феноменів, досягли нового етапу розвитку, пов'язаного зі зміною менталітету суспільства й особистості, зміною ціннісних орієнтацій, спрямованих на переосмислення сутності Людини, Душі, Духовності.

Суспільна свідомість в Україні кінця XX сторіччя характеризується специфічним феноменом – новим підйомом і розквітом педагогіко-гуманістичної думки. Процес гуманізації одержує свій розвиток у напрямку від прагматизму до духовності. Зросла цінність знань в екзистенціальному, політичному, економічному та прикладному сенсі. Тобто, певний рівень та вчасне, доречне і творче їх використання є головною ознакою освіченості сучасної людини і детермінують свідомий вибір.

Протягом десятиліть освіта та психолого-педагогічна просвіта розбудовувалися в системі післядипломного навчання дорослих. У межах педагогічних університетів, загальноосвітніх шкіл, гімназій та ліцеїв функціонують лекторії для батьків. В останні роки, у зв'язку з розвитком психологічної служби, цю функцію виконує і масова консультативна робота, тренінги, семінари та курси за певною методикою. Модною формою стає навчання в рамках міжнародних навчальних і тренінгових проектів та залучення батьків до гуманістично спрямованих програм (проектів) роботи соціальних служб.

Серед споживачів освітніх послуг слід виділити цільову групу – сім'ї з дітьми-інвалідами.

Психолого-соціальна робота з інвалідами – одна з концепцій і в той же час один з напрямків нормалізації їх життєдіяльності, розвитку їх соціальної самодостатності, компетентності й активності [8, 155].

Мета даної статті полягає в теоретичному аналізові, узагальненні й систематизації основних положень існуючої проблеми психопрофілактики неприйняття дитячої інвалідності у системі неперервної освіти, де організована методично запроваджена психо-соціальна праця на базі психологічних та соціальних служб, буде сприяти створенню позитивного життєвого сценарію й розкриттю позитивного потенціалу у родині дітей-інвалідів.

Прийняття ситуації життя з хворою дитиною, влаштування сімейного добробуту, планування часу роботи та відпочинку, реалізація або відмова від кар'єри – ці та багато інших питань постають як нагальні. Вони потребують вчасного конкретизування, переживання, вербалізації та певного вирішення. Групові зустрічі та корегування позицій дорослих сприятиме виробленню адекватних засобів для їх опрацювання, в цьому і полягає допомога психолога.

За класифікацією Фірсова М.В. та Шапіро Б.Ю., робота з інвалідами включає два концептуальні напрями – *психолого-соціальну реабілітацію і психолого-соціальну абілітацію*. **Концепція психолого-соціальної реабілітації** передбачає, що основою реабілітаційного процесу є психолого-соціальна корекція поведінки індивідуумів до соціальних груп. Вона може бути використана для повернення соціальної і соціально-трудової активності тим людям, які отримали інвалідність в дорослому стані, будучи зрілими, соціально активними членами суспільства. Ця концепція зумовлена також явищем, яке можна назвати ланцюговою реакцією відхилень поведінки або ефектом зараження – копіюванням неадекватної чи асоціальної поведінки людини оточуючими її людьми або їх неадекватними реакціями на її дезадаптивну поведінку. Таким чином, психолого-соціальні заходи використовуються не тільки для терапії індивідуальних, сімейних і групових поведінкових порушень, але і для запобігання їх розповсюдженню [7, 15–16].

Психолого-соціальна абілітація стає основним чинником досягнення успіху в тих випадках, коли обмеження життєдіяльності перешкоджають

– консультує дорослих з питань пошуку джерел, засобів, форм і методів навчання;

– організовує ефективну взаємодію всіх учасників процесу навчання;

– завжди підтримує дорослих у їхньому бажанні навчатися;

– створює комфортні умови для співпраці;

– забезпечує дорослих потрібною інформацією, є джерелом знань, умінь та навичок.

Для виконання своїх функціональних обов'язків андрагог повинен мати певний рівень компетентності, який дозволятиме йому ефективно здійснювати свою діяльність. На думку Л.Є. Сігаєвої [4, 32], компетентність викладача-андрагога, в свою чергу, має відповідати певним вимогам, а саме:

– викладач має бути чуйним до потреб і очікувань, тих, хто навчається, поважати їхні почуття і думки;

– уміти оцінювати потенціал дорослих, потрібний для навчання;

– аналізувати проблеми тих, кого він навчає;

– володіти набором дидактичних прийомів, щоб не тільки вибирати оптимальні, але й поєднувати їх і вдосконалювати;

– викладач повинен вміти організовувати роботу в групі, створювати відносини взаємної довіри.

До номенклатури професійно важливих якостей професіоналізму викладача-андрагога варто зарахувати професійно-педагогічну компетентність, доброзичливість, чуйність, толерантність, коректність, щирість, комунікативність, педагогічну емпатію, педагогічну рефлексію, педагогічний такт, емоційність, самокритичність, почуття гумору. Неприпустимими у педагогічній діяльності є неуважність, нестриманість, нерішучість, неорганізованість, дратівливість, нетактовність.

Запропонована С.І. Змейовим модель діяльності викладача-андрагога [1, 167] схематично представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Модель діяльності викладача-андрагога (за С.І.Змейовим)

№ п/п	Дії викладача	Функції викладача
1.	Спостереження, проведення діагностичних тестів, анкет, співбесід	Експерт з технології навчання дорослих
2.	Розробка індивідуальної програми навчання дорослого	Організатор спільної діяльності всіх учасників навчального процесу
3.	Створення комфортних умов та сприятливої психологічної атмосфери навчання, науково-методичне забезпечення навчального процесу	Співавтор (разом з тим, хто навчається) індивідуальної програми навчання
4.	Проведення діагностичних опитувань; пошук та відбір такого змісту навчання, який важливий для тих, хто навчається	Наставник, тьютор, консультант тих, хто навчається
5.	Використання різноманітних критеріїв, форм, методів, засобів контролю, аналізу й оцінювання успіхів в навчанні	Створення комфортних умов навчання
6.	Внесення змін у плани, зміст, форми, методи, засоби навчання та оцінювання	Джерело знань, умінь, навичок і необхідних якостей

Впливають на ефективність роботи та виступають передумовами успішності професійної діяльності викладача-андрагога такі вміння:

– працювати з різновіковою групою дорослих людей;

УДК 374.7:377

Наумова В.Ю.,
ЦІППО АПН України

АНДРАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто основні положення андрагогіки та модель діяльності викладача-андрагога. Аналізуються вимоги до викладача-андрагога. Наведена номенклатура професійно важливих якостей викладача-андрагога.

Останнім часом значно активізувалися дослідження у сфері освіти дорослих. Це пов'язано з утвердженням пріоритетності понять „професійна компетентність", „професійна мобільність", „професіоналізм". Суспільству потрібні компетентні спеціалісти, здатні застосовувати свої знання в умовах, що швидко змінюються.

Дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих займається андрагогіка. Поряд з цим терміном в педагогічній лексиці активно використовуються словосполучення „педагогіка дорослих", „теорія і методика освіти дорослих", „наука про освіту дорослих" тощо. Проблеми андрагогіки знаходять своє відображення в роботах вітчизняних науковців - Л.Я. Набоки, О.М. Пєхоти, Н.Г. Протасової, В.І. Пуцова, Л.Є. Сігаєвої.

Освіта дорослих є особливим типом навчання, де метою виступає не тільки засвоєння системи нових знань, умінь і навичок, а й удосконалення професійних якостей особистості. Освітні технології навчання дорослих базуються на основних положеннях андрагогіки [3; 4]:

– дорослій людині, яка навчається, належить провідна роль у процесі навчання;

– той, хто навчається, прагне до самореалізації та самовдосконалення;

– доросла людина, яка вчиться, неминуче спирається на власний життєвий досвід, що є одним із важливих джерел навчання як його самого, так і його колег;

– доросла людина навчається для того, щоб уміти розв'язувати життєві ситуації і проблеми та досягати конкретної мети;

– доросла людина розраховує на невідкладне застосування здобутих знань, умінь та навичок;

– навчальна діяльність дорослої людини зумовлюється часовими, побутовими, фаховими, соціальними чинниками, які сприяють навчанню або, навпаки, перешкоджають йому;

– навчання дорослої людини є спільною діяльністю того, хто навчається, і того, хто навчає, на всіх етапах цього процесу.

У системі післядипломної освіти процес навчання дорослих функціонує в умовах спеціально організованої діяльності за заданими метою і програмами, а організовує та керує процесом навчання викладач-андрагог. Досить широкий погляд на особливості діяльності спеціалістів-андрагогів виявляє російський вчений С.І. Змейов, який наголошує, що „викладач-андрагог – це, перш за все, головний спеціаліст у галузі роботи з дорослими людьми" [1, 162]. Викладач-андрагог виконує ряд функцій [2, 75]:

психічному і соціальному становленню особи, тобто якщо ці обмеження природні або виникли в достатньо ранньому віці, і їх не можна усунути сучасними медичними засобами.

Психолого-соціальна робота, таким чином, є головним інструментом *абілітації* інвалідів. На відміну від реабілітації, яка трактується як відновлення або, можливо, повніша компенсація обмежень життєдіяльності, що має на меті відновлення соціального статусу інваліда, абілітація припускає створення, формування можливостей і зв'язків, що забезпечують інтеграцію в суспільство людей, які ніколи в ньому не функціонували. Розкрити в процесі реабілітації соціофункціонування ресурси індивідуума більше, ніж вони були розвинені в період його нормального функціонування, практично неможливо. Абілітація ж дозволяє сформувати соціофункціональний потенціал індивідуума на основі діагностики й подальшого розвитку його психічних і соціальних можливостей. Реабілітація і абілітація, таким чином, – різні процеси, які мають різну методологію, і психолого-соціальна робота, як було зазначено вище, є основним методологічним підходом абілітації [7, 22].

Як зазначають Бернлер Г., Юнссон Л., характерною особливістю абілітації інвалідів, а отже, психолого-соціальної роботи з ними, є не підстроювання особистих можливостей і соціального потенціалу під якийсь полегшений низько кваліфікований професионально-трудовий стандарт, а розвиток тих індивідуальних можливостей, хай навіть і незвичайних, які можуть бути використані суспільством у професійному плані, стати соціальним внеском і способом інтеграції [1, 41].

Перше, що необхідно зробити батькам, які тільки-но дізналися про особливості своєї дитини, – вироблення системи понять для усвідомлення, що відбувається з їх дитиною, включаючи:

1. Дитина. Що з нею відбувається? На що це схоже? Що їй потрібне?

2. Ми самі як батьки особливої дитини. Чому вона з'явилася саме в нас? Що ми зробили не так? Як нам у цьому розібратися? Чому ми розуміємо свій стан таким чином?

3. Сім'я. Чому мій чоловік не відчуває так, як я? Як сказати про недоліки дитини членам сім'ї і друзям? Як вплине така дитина на інших дітей? Яке майбутнє чекає сім'ю і цю дитину?

Мамайчук І.І. виділяє п'ять фаз реакції батьків на народження дитини з проблемами розвитку.

1. *Шокова фаза.* Розгубленість і повна нездатність діяти, вимагаючи негайної емоційної підтримки.

2. *Реактивна фаза.* Туга, розчарування, скарги, тривога, дратівливість, заперечення очевидного. У цій фазі відбувається внутрішній особистісний конфлікт між бажаннями, очікуваннями і спостережуваною картиною поведінки та розвитку дитини. Тому реакції батьків слід розглядати як запобіжні стратегії, що допомагають їм з'ясувати свої можливості і перебудувати ситуацію. Заперечення очевидного дозволяє батькам контролювати кількість незрозумілостей і побоювань, які вони в змозі подолати в даний момент.

3. *Фаза реінтеграції.* Поволі перевіряються нові емоції. Батьки вчаться їх контролювати, взаємодіючи з іншими людьми і спостерігаючи за ними. У цій і попередній фазах їм необхідна людина, яка вислуховувала б їх і допомагала подолати емоції, пропонуючи альтернативні пояснення їх відчуттів і поведінки,

знімаючи відчуття провини, показуючи, що такі відчуття – не патологія, а нормальна реакція на ситуацію. Корисно, надаючи допомогу батькам на цьому етапі, використовувати методологію когнітивної терапії.

4. *Адаптивна фаза.* У батьків уже сформувалася система уявлень, що дозволяє в загальних рисах передбачати своє майбутнє.

Спочатку вони обирають напрям пошуків розв'язання нових проблем, а потім, у міру уточнення ситуації, формулюють виникаючі питання і шукають на них відповідь. У цій фазі доцільне сприяння у форм і технологій кризового підходу.

5. *Фаза орієнтування.* Характерна вмотивована поведінка. Батьки активно шукають допомоги, роблять адаптивні ситуативні дії, будують плани на майбутнє. У них склалася модель поведінки, і вони контролюють свої дії. Вони усвідомили, що з ними відбулося, і їх повсякденне сприйняття і діяльність збалансовані, передбачені і логічні [4, 362–363].

Як вважають Безух С.М., Лебедева С.С. та Несторова Г.Ф., щоб склався план дій, необхідна спільна оцінка можливостей сім'ї батьками і спеціалістами. Вона включає виявлення джерел стресу, можливостей його подолання, потреб, близьких і віддалених цілей, допоміжних стратегій досягнення цих цілей. Висвітлення прихованих цілей суттєве для оцінки успіхів батьків і спеціалістів [2, 62].

Ми цілком згодні з думкою цих авторів, що при роботі з даною категорію громадян особливу увагу потрібно приділяти ***характеристикам особистості***, оскільки порушення розвитку особистості затрудняють соціалізацію не менше, ніж інтелектуальна недостатність [2, 56].

Ретельність та індивідуальний характер діагностики особистості тим більш важливі, що прогноз особистісної реабілітації слід визнати більш обнадійливим у співставленні з прогнозом реабілітації інтелектуальної, а саме цей напрям реабілітації – більш результативним. З ним тісно пов'язана допомога в отриманні відносної або повної незалежності, здатності частково або повністю забезпечити своє існування в соціумі [2, 114].

Доцільно вимірювати наступні характеристики особистості: екстраверсію – інтроверсію, нейротизм і емоційну стійкість, фрустраційну толерантність, товариськість, мотиваційні характеристики, різні аспекти самооцінки, тенденцію до агресивного реагування, здатність узяти на себе відповідальність [9, 12].

Відповідно до Міжнародної номенклатури порушень і обмежень життєдіяльності термін соціальна недостатність означає ***соціальні наслідки*** порушення здоров'я, що призводить до обмеження життєдіяльності, неможливості виконувати повністю або частково звичайну для людини роль у соціальному житті ,що тим самим викликають необхідність соціального захисту.

Критерії соціальної недостатності – якісні. Вони істотно розрізняються в людей різних вікових категорій. ***Фізична незалежність*** – це здатність вести незалежне й ефективне існування. Вона виявляється в самостійності дотримання особистої гігієни, фізіологічних відправлень і харчування, в активності соціально-побутової діяльності, пізнавальної діяльності, гри, навчання, фізичних занять, творчості. ***Мобільність*** – це рухливість, здатність до самостійного активного пересування в просторі. ***Звичайна діяльність*** означає діяльність, загальноприйняту для певної статі, віку і соціально-культурної приналежності. Для дітей – це гра, навчання, прогулянки, розваги, спорт. ***Отримання освіти*** –

засвоєння нових знань в будь-якому віці, зокрема професійних. Професійна діяльність розглядається не тільки як ***професійна зайнятість*** яким-небудь видом праці, але і як процес набуття професійної освіти. ***Економічна самостійність*** – це наявність власних доходів і бюджету. ***Інтеграція в суспільство*** включає підтримку контактів з родичами, друзями, знайомими, оточуючими, вихователями, вчителями, участь в діяльності різних професійних, творчих, спортивних колективів, здійснення соціально корисної діяльності, адекватну соціальну самопрезентацію, які дозволяють зайняти значуще місце в соціальній ієрархії як члену інтеграційних соціальних груп [6, 37].

Таким чином, грамотно організована і проведена на ранніх стадіях психопрофілактична робота з неприйняття інвалідності сприяє не тільки створенню позитивного життєвого сценарію, але і подальшого довірливого ставлення до інших соціальних служб.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернлер Г., Юнссон Л. Теория социально-психологичческой работы. – М.: Педагогика, 1992.
2. Безух С.М., Лебедева С.С., Несторова Г.Ф. и др. Психолого-социальное сопровождение семей с больными детьми. – СПб.: Речь, 2005.
3. Зинкевич-Євстигнеева Т.Д. Нисневич Л.А. Как помочь "особому ребенку". Книга для педагогов и родителей. – СПб.: Речь, 2000.
4. Мамайчук И.И. Психокоректционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2003.
5. Программы и методики социальной реабилитации семей групп и "риска": Научно-методическое пособие / Под ред. Н.М. Платоновой. – СПб.: ГИПСР, 2002.
6. Психология социальной работы. Учебное пособие / Под ред. М.А. Гулиной. – СПб.: Пітер, 2002.
7. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики – М.: Академия, 2002.
8. Холостова Э.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация. Учебное пособие. – М.: Дашков И. К., 2004.
9. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Владос, 1998.
10. Ярская-Смирнова Э.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами – СПб.: Питер, 2004.

The problem of Psycho-Prophylaxis of Childish Disablement Untaking in the Light of Uninterrupted Education

The article is devoted to the analysis of the problem of psycho-prophylaxis of childish disablement untaking in the sphere of uninterrupted education.It can be interesting for students of higher and secondary educational establishments, employees in the sphere of psychology and pedagogy, parents with disabled children and everybody who is interested in the search of perspective in this branch.

The experience of social and psychical adaptation of people with psychical and physical disabilities was also analysed in this article.