

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

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН

Матеріали II Міжнародної
науково-практичної конференції

26–27 березня 2015 року

Том 1

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

УДК 378:005.591.6(082)

ББК 74.584я43

I 66

*Рекомендовано до друку вченою радою Сумського державного
педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 7 від 23.02.2015 р.)*

Редакційна колегія:

Ю. А. Картава – кандидат педагогічних наук, доцент;

О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;

С. М. Кондратюк – кандидат педагогічних наук, доцент;

С. Б. Кузікова – доктор психологічних наук, професор;

М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;

О. В. Листопад – кандидат педагогічних наук, доцент;

О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор;

Т. Б. Тарасова – кандидат психологічних наук, доцент;

І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент;

О. Ю. Щербина-Яковлева – доктор філософських наук, професор

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 392 с.

ISBN 978-966-698-190-8 (повне зібрання)

ISBN 978-966-698-191-5 (том 1)

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

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

УДК 378:005.591.6(082)

ББК 74.584я43

РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

К. Б. Авраменко

Миколаївський національний
університет імені В.О.Сухомлинського

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Перехід України до високотехнологічного інформаційного суспільства зумовлює необхідність модернізації системи освіти, яка є основою розвитку країни, запорукою майбутнього. Реформування системи освіти передбачає виведення її на світовий рівень, а тому стосується багатьох проблем, серед яких чільне місце займає професійна підготовка педагогічних кадрів.

У провідних державних документах (Закони України: «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», «Про інноваційну діяльність»; «Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті»; «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року») до першочергових завдань віднесено: розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства; забезпечення виробництва та сфери послуг кваліфікованими працівниками; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України. Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань належить педагогам, професійна праця яких у сучасних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні параметри. Ці вимоги актуалізують проблему підготовки майбутніх учителів до впровадження у власну педагогічну практику інноваційних технологій, їх готовність до реалізації інноваційної освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вітчизняних та зарубіжних учених дозволив нам визначити роботи, присвячені сутності й загальним закономірностям інноваційних процесів (К. Ангеловські, В. Беспалько, І. Богданова, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Козлова, М. Кларин, О. Пометун, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін.).

У багатьох тлумаченнях поняття «інновація» ототожнюється з термінами «вдосконалення», «оптимізація», «модернізація», «рефлексія», а також – як альтернатива традиційному, докорінна перебудова загальноприйнятих ідей, теорій, методів і технологій [1–3].

Традиційне трактування інновацій стало поширюватися завдяки появі та реалізації інновацій не тільки в технічній, а й соціальній сфері. Тому, окрім традиційної класифікації інновацій (за рівнем новизни, за масштабом, за часом використання тощо), виокремлюють інновації в технічній (пристрої, вироби, технічні засоби тощо) та соціальній (педагогіка, система управління, побут, дозвілля тощо) сферах життя людини.

При цьому найвищий рівень масштабних змін передбачає апробацію інновацій та експериментальну перевірку продуктивності та можливості їх застосування в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти в умовах глобалізаційних та інтегративних процесів.

Така організація навчально-виховного процесу в системі вищої педагогічної освіти узгоджується з Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, відповідно до якого, остання спрямована на розроблення, поширення й застосування освітніх інновацій, що вперше створені, вдосконалені або застосовані; освітні, виховні, дидактичні, управлінські системи або їх компоненти, що суттєво поліпшують результати педагогічної діяльності на всеукраїнському, регіональному чи місцевому рівнях із реалізації державної політики [4, с. 7].

На думку І. Дичківської, інноваційна діяльність будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює: процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, переведення його в якісно-новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння й застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем [2, с. 248].

Таким чином, інноваційна діяльність вищого навчального закладу виступає джерелом різноманітних нововведень, до яких належать: новітні форми фінансової, економічної, наукової, навчальної, дозвіллевої діяльності; відкриття нових напрямів підготовки та перепідготовки фахівців; застосування сучасних педагогічних технологій і форм організації навчально-виховного процесу.

Надання сучасним вищим навчальним закладам більшої автономії та повноважень викликало гостру потребу в реалізації таких *інновацій* у системі вищої педагогічної освіти:

- *стратегічних* (оновлення концепцій і стратегій розвитку кожного окремого навчального закладу, зміни в освітніх навчальних планах і програмах підготовки вчителів, розроблення траєкторій індивідуального розвитку студентів);

- *організаційно-управлінських* (запровадження нової моделі ВНЗ: оновлення загальної структури університету та його підрозділів, нововведення у системі управління, у тому числі – до вимог компетенцій педагогічних працівників);

- *технологічних* (запровадження нових методик і технологій реалізації освітнього процесу).

Аналіз сучасних розробок вітчизняних і зарубіжних учених дозволяє зробити висновок про закономірну циклічність та етапність у появі й поширенні інновацій в освітній галузі України. Так, наприклад, у розвитку інноваційних процесів визначають такі етапи:

1 етап – індивідуальної активності новаторів.

Характерною рисою першого етапу є індивідуальна творчість освітян, які дійшли до нових знань і реалізують їх у власній практичній діяльності. Прикладом може слугувати інноваційно-професійна діяльність відомих педагогів Г. Ващенко, С. Русової, І. Огієнка, С. Шацького (кінець XIX – перша половина XX століття), запровадження авторських методик педагогів-новаторів С. Лисенкової, В. Шаталова, П. Щетиніна та ін.

2 етап – планова спільна робота одноступенів.

На основі узагальнення досвіду минулого з урахуванням власних ідей і поглядів колективами педагогів розробляються концептуальні засади освіти. Яскравим прикладом такої праці стає обґрунтування системи розвиваючого навчання Д. Ельконіна – В. Давидова, Л. Занкова; системи виховання М. Монтесорі, ідеї вальдорфської педагогіки та багато інших нововведень.

Цікаво, що обґрунтування авторських педагогічних концепцій вплинуло на появу інновацій не лише в змістово-процесуальному плані навчально-виховного процесу, а й в організаційно-управлінському та структурно-функціональному аспектах. Так, з кінця XX ст. починають бурхливо розвиватися навчальні заклади нового покоління (гімназії, коледжі, комплекси школа – ВНЗ тощо), у яких реалізація нововведень є неодмінною умовою їх функціонування.

3 етап – послідовна та систематична робота суспільства з поширення інновацій.

Зацікавленість громадськості в нововведеннях викликає необхідність переходу від емоцій і побажань окремих педагогічних колективів до планової, науково обґрунтованої та прогностичної діяльності в межах суспільства. Яскравим прикладом минулого століття можна вважати реформи в освіті в 1958, 1972, 1984 роках; реформування системи національної освіти на засадах неперервності, гнучкості, поліваріативності (1994, 1996 рр.).

Це переконує нас у тому, що в діяльності сучасних закладів вищої педагогічної освіти України слід надавати перевагу інноваційним формам навчального процесу, що забезпечує ініціативність майбутніх педагогів, готує їх до самостійних дій, мобільного реагування в непередбачуваних обставинах, до розв'язання нагальних проблем навчання, розвитку й виховання учнівської молоді.

Саме тому, у стінах вищого педагогічного навчального закладу розвиток та реалізація ключових компетенцій у майбутніх педагогів стали нагальною потребою сучасності. З точки зору інноваційної педагогіки, новою якістю освіти є належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання, самостійного життя. Вхідження в інноваційний режим роботи майбутнього вчителя неможливі без оволодіння знаннями й уміннями, здібностями, інтегрованими компетенціями; формування здатності до їх упорядкування та збагачення

через власний досвід, творчого самовизначення; постійного бажання займатися самоосвітою задля професійного та творчого зростання.

Таким чином, теоретичний аналіз сучасних досліджень дозволяє зробити нам висновок, що інноваційна підготовка є компонентом професійної підготовки педагогів і водночас виступає проміжним етапом між професійною компетентністю та майстерністю фахівців освітянської галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Педагогіка : учебное пособие для студентов педагогических заведений / В. А. Сластьонин, Н. Ф. Исаев, А. Н. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Прес, 1997. – 512 с.

4. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Директор школи. – 2001. – № 4 (148). – С. 7.

В. В. Ачкан

Бердянський державний педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС І ЙОГО ХАРАКТЕРИСТИКИ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Відповідно до «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів», «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» сучасний етап розвитку національної освіти характеризується тим, що освіта має бути інноваційною та сприяти формуванню особистості, здатної до сприйняття змін упродовж життя, яка може застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Досягнення цієї мети неможливе без підготовки педагогів здатних до свідомого використання інноваційних методів, форм, засобів і технологій навчання, що вимагає розробки теоретичних основ створення педагогічних нововведень і підготовки вчителя (зокрема, вчителя математики) до усвідомленого вибору, апробації, адаптації та впровадження інновацій у навчально-виховний процес школи.

В останні роки активізувалися дослідження з педагогічної інноватики. Авторами досліджень інноваційні процеси в освіті вивчаються переважно у трьох основних аспектах: соціально-економічному, психолого-педагогічному та організаційно-управлінському. Серед учених, які проводили дослідження в цьому напрямі необхідно відзначити К. Ангеловські, М. Артюшину, Л. Буркову, Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківську, К. Завалко, О. Попову, В. Сластьоніна, А. Хуторського. Окремі аспекти використання інноваційних технологій у процесі навчання математики розглянуті в роботах І. Волощук, Ю. Триуса, Д. Юнусової та ін. У той же час питання підготовки до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів математики досі

залишається малодослідженим. Зокрема, потребує додаткового дослідження питання врахування в процесі такої підготовки поняття та основних характеристик інноваційних процесів.

Проблема впровадження інновацій в освіті певною мірою пов'язана з відсутністю єдиної позиції на ключові поняття педагогічної інноватики, зокрема, на інновацію та інноваційний процес. Так, інновацію розглядають як:

- форму організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання й навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, поширення та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- новизну, що істотно змінює результати освітнього процесу; кінцевий результат інноваційної (або (та) творчої) діяльності;
- реалізоване нововведення;
- оновлення; чинник, тенденція, механізм розвитку освіти, школи та педагогіки.

Вважаємо, що навіть якщо якась зміна не несе абсолютно нової ідеї, але в певний момент і в цій ситуації стимулює розвиток навчально-виховного процесу, то таку зміну необхідно вважати інновацією.

Інноваційний процес науковцями тлумачиться як:

- сукупність послідовних, цілеспрямованих дій на оновлення освіти;
- підготовку та здійснення інноваційних змін, процес перетворення наукових знань на інновацію;
- зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, у якому здійснюється їх життєвий цикл;
- комплексну діяльність щодо створення (розробки), засвоєння, використання й поширення нововведень.

Вважаємо найбільш вдалим у контексті впровадження інновацій у математичній освіті тлумачення запропоноване Г. Мусабековою. Дослідниця розглядає інноваційний процес як сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічні новації засвоюються педагогічним товариством та ефективно використовуються у практиці на науковій основі [3].

Для ефективного впровадження інноваційних процесів у педагогічну практику необхідно розглянути їх специфічні характеристики. До основних характеристик інноваційного процесу доцільно віднести закономірності перебігу та етапи інноваційних процесів.

У більшості наукових розвідок (зокрема [1]) виокремлюють чотири основні закономірності перебігу інноваційних процесів: незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища; фінальної

реалізації інноваційного процесу; стереотипізації педагогічних інновацій; циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій.

До основних етапів перебігу інноваційних процесів доцільно віднести такі: усвідомлення або прогнозування суспільних потреб; пошук концепції вирішення проблеми; зародження нової ідеї, виникнення нової концепції нововведення (старт); винаходу; реалізації нововведення; поширення нововведення (зрілість); насичення в конкурентній галузі; спаду (криза, фініш); іррадіація нововведення. Останній з етапів притаманний не кожному нововведенню. Ідеться про те, що з рутинізацією нововведення не зникає як таке, а модернізується й відтворюється, не рідко значно відчутніше впливаючи на розвиток навчально-виховного закладу. Наприклад, ідеї програмованого навчання в часи широкого розповсюдження ІКТ знайшли своє відображення в низці інноваційних методів і технологій навчання.

Продуктивність інноваційного процесу серед іншого безпосередньо залежить від інноваційного потенціалу педагога, під яким розуміють сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю готовність [4].

Важливою складовою поняття «інноваційний потенціал» є категорія «сприйнятливість до нововведень». На думку Е. Роджерса [5] процес сприйняття новацій – це багатостадійний мисленнєвий процес прийняття рішень, який триває від першого ознайомлення людини з нововведенням до його остаточного сприйняття. У ході цього процесу відбувається оцінка значення та наслідків прийнятого рішення. Дослідник виділяє п'ять етапів процесу сприйняття новації: 1) ознайомлення людини з новацією; 2) появи інтересу; 3) оцінки; 4) апробації; 5) остаточного сприйняття.

Як наслідок процесу сприйняття можливі чотири варіанти: а) сприйняття і наступне використання новації; б) повна відмова від новації; в) сприйняття з подальшою відмовою від новації; г) відмова від новації з подальшим сприйняттям [5]. На жаль, у шкільній математичній освіті вітчизняні педагоги іноді реалізують п'ятий варіант: використання новації без повного сприйняття й усвідомлення. Для викорінення таких випадків у процесі підготовки майбутніх учителів математики до інноваційної педагогічної діяльності необхідно не лише повідомляти студентів під час викладання методичних дисциплін та (або) педагогіки про закономірності та етапи перебігу інноваційних процесів, але й формувати в майбутніх учителів математики, починаючи вже з першого курсу готовність до свідомого, творчого подолання тих потенційних труднощів, які невід'ємно супроводжують роботу вчителя математики зорієнтованого на продукування, аналіз і впровадження інновацій у повсякденній роботі, сприяти розвитку їх інноваційного потенціалу. З цією метою підготовка вчителів математики повинна ґрунтуватися на: 1) адаптації студентів до навчання у ВНЗ, реалізації принципу наступності між старшою та вищою

школою; 2) максимальній реалізації в процесі вивчення дисциплін математичного циклу інноваційної діяльності, надання навчальному процесу студентів творчого, інноваційного характеру; 3) поглибленні інтеграції психолого-педагогічних і фахових знань майбутніх учителів математики; підготовці студентів з урахуванням специфіки діяльності вчителя математики; застосуванні в навчальному процесі інноваційних інформаційних технологій; 4) використанні системного принципу навчання майбутніх спеціалістів проектуванню, створенню та частковій перевірці моделей роботи вчителя математики у вигляді загальної схеми або плану діяльності під час здійснення навчального процесу, основу чого складає переважаюча діяльність учнів, організована та створювана вчителем; 5) розробці й застосуванні «прогностичної акмеологічної підготовки» (за О. Іваницьким [2]) майбутнього вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності. Прогностичність цієї підготовки означає її орієнтацію на школу майбутнього з урахуванням основних тенденцій розвитку технологій навчання математики. Її впровадження на контекстній основі передбачає узгоджене використання всіх видів підготовки майбутнього вчителя математики: пропедевтичної, базової математичної, загальнопедагогічної, методичної та спеціальної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К., 2004. – 352 с.
2. Іваницький О. І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання фізики» / О. І. Іваницький. – К., 2005. – 44 с.
3. Мусабекова Г. Т. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. Т. Мусабекова. – Шымкент, 2010. – 55 с.
4. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
5. Rogers E. Diffusion of Innovations / E. Rogers. – Simon and Schuster, 2010. – 518 p.

О. П. Верещагіна

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ

У системі фізичного виховання студентів за останні десятиріччя відбулися значні зміни. З погляду на збереження здоров'я, ефективність традиційних занять фізичною культурою низька. Адже традиційні організація, зміст і методи теоретико-методичного забезпечення фізичного виховання у вищій школі недостатньо відповідають сучасним вимогам і не забезпечують усебічної підготовки студента. Традиційна система навчання, як правило, негативно позначається на стані здоров'я студентів, призводить до втрати інтересу до занять. Перенавантаження функціональних систем через інтенсифікацію навчального процесу,

десинхроноз, зниження фізичної працездатності, виражена втома – це далеко не повний перелік результатів, характерних для стандартно-нормативної освітньої парадигми, враховуючи одне заняття на тиждень [1]. Ситуація ускладнюється переходом на кредитно-модульну форму навчання, що припускає зменшення кількості годин, відведених на фізичне виховання, і переміщення їх у розряд самостійної роботи, що за умови несформованій мотивації до занять може проявитися в зниженні рухової активності студентів у цілому. Тому важливим аспектом є формування у студентів звички до систематичних занять руховою активністю та здорового способу життя [2]. У цьому, а ще у використанні новітніх фізкультурно-оздоровчих технологій, полягає значне підвищення ефективності процесу фізичного виховання студентів.

Вивчення наукових досліджень О. Губаревої, Л. Лубишевої, Г. Попова, В. Селуянова з проблеми інноваційних технологій фізичного виховання студентів засвідчує, що вони розробляються таким чином, щоб бути оптимально розвивальними й під час їх застосування створювалися сприятливі передумови для перебігу виховного процесу. Це пов'язано з тим, що для студентів головною метою фізичного виховання є подальше покращення рівня фізичної підготовленості, поглиблення знань з основ фізичної культури, формування позитивного ставлення до систематичних занять фізичними вправами як зі спортивною, так і оздоровчою спрямованістю. Теоретичні ж засади здоров'язбережувальних технологій, підвищення фізичної підготовленості та рухової активності молоді мають визначальне значення у створенні інноваційних технологій фізичного виховання студентів [5].

Вивчення теоретичних джерел дозволило визначити інноваційні технології фізичного виховання студентів як новітні системи фізичного виховання, які є відтворюваними виховними системами зі спеціально розробленими методами й засобами підвищення рівнів сформованості в студентів особистісних якостей і фізичної підготовленості із запланованими результатами, що досягаються покроковим виконанням поставлених завдань із фізичного виховання. Основною метою інноваційних технологій фізичного виховання студентів є збереження та зміцнення здоров'я, підвищення фізичної підготовленості, розвиток знань, умінь і навичок з фізичного виховання [5].

Зазначене актуалізує пошук ефективних шляхів оздоровлення й гармонійного розвитку молоді, підвищення рівня їхньої фізичної підготовленості, і, що дуже важливо – інтересу до занять. Це передбачає перехід від традиційно сформованих схем змісту й організації занять фізичною культурою в закладах освіти до інноваційних, що стає вельми актуальним науковим завданням [4].

Дане бачення проблеми дозволяє розглядати, зокрема, фітнес і аеробні технології, як інновацію в галузі оздоровчої фізичної культури, значуще соціокультурне явище, цілеспрямований систематичний процес занять з

оздоровчою спрямованістю, що сприяє фізичному розвитку осіб, що займаються, підвищенню рівня їхньої фізичної підготовленості. Разом із тим, фітнес і аеробні технології можуть бути позиціоновані і як чинник формування в соціумі культурних цінностей нового тисячоліття, свободи вибору, самостійності, підприємливості, толерантності, а обґрунтування їх наукових і методологічних основ – як один із перспективних шляхів підвищення ефективності та якості фізкультурної освіти студентів в умовах модернізації [4].

Охоплюючи різні форми рухової активності, вискоєфективні спортивні та фізкультурно-оздоровчі технології (шейпінг, пілатес, степ-аеробіка, фітбол-аеробіка, аква-аеробіка тощо) задовольняють потреби різних соціальних груп населення до фізкультурно-оздоровчої діяльності за рахунок різноманітності фітнес-програм, їх доступності та емоційності занять. Це сприяє підвищенню не тільки фізичної, але й загальної культури студентів, розширенню їхнього кругозору.

Як зазначає О. В. Отравенко, вказані технології мають величезне відбудовне й рекреаційне значення, що спрямовані на поліпшення здоров'я. Вони передбачають подання загальнофілософських, загальнокультурних аспектів, що в остаточному підсумку, дозволить пройти шлях від фізичного виховання, від механістичного розуміння цього процесу, як «формування тіла», до фізичної культури особистості. Протиріччя, які виникають між старими формами й методами фізичного виховання й передовою практикою, інноваційними педагогічними технологіями, створюють передумови для кардинальних змін стану фізичного виховання молоді [3].

Отже, впровадження інноваційних технологій в організацію навчальної та виховної роботи може не лише підвищити ефективність навчально-виховного процесу, але й посилити мотивацію до занять із фізичного виховання, бажання вести здоровий спосіб життя, фізично розвиватись і вдосконалюватись. Новітні технології фізичного вдосконалення, що включають різноманітні танцювальні та ритмічні вправи, елементи східних єдиноборств тощо, сприятимуть формуванню інтересу у студентів до систематичних занять і забезпечать високий рівень фізичної підготовленості та здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондин В. И. Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования / В. И. Бондин // Теория и практика физической культуры и спорта. – 2004. – № 10. – С. 15–18.
2. Виленский М. Я. Основы здорового образа жизни студентов : учебное пособие / М. Я. Виленский. – М. : МИЭПУ, 1995. – 93 с.
3. Отравенко О. В. Модернізація системи фізичного виховання учнівської молоді [Електронний ресурс] / О. В. Отравенко. – Режим доступу : <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=8746&chapter=1>.
4. Сайкина Е. Г. Фитнес в системе дошкольного и школьного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Г. Сайкина. – СПб., 2009.

5. Самоха Р. А. Інноваційні технології фізичного виховання студентів педагогічних університетів із застосуванням народних традицій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Р. А. Самоха. – К., 2007. – С. 3–4.

С. С. Денєжніков

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАПИТИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

На початку ХХІ століття зростання значення освіти для кожної людини набуває стратегічного характеру. Відповідно зростає і значимість самої освіти, радикальної зміни її соціальної ролі в умовах сутнісних змін самого суспільства, трансформації всієї соціокультурної парадигми. Виникає гостра необхідність розвитку філософської рефлексії про запити й сенси освіти, неусвідомлені епістемологічні інваріанти соціокультурної картини світу, що розкриваються шляхом аналізу діалогічного зв'язку соціальних трансформацій та освіти, шляхом виявлення їх глибинних і базових інваріантів. Особливою важливістю відзначається побудова онтології інноваційної освіти як багаторівневого феномену, не лише як передавача культурного досвіду, а й як буття, яке дозволяє адекватно інтерпретувати зміни, що в ній відбуваються, критично ставити проблеми та шукати шляхи їх вирішення.

Сучасна науково-педагогічна спільнота постала перед необхідністю розпізнавати реальні соціальні, економічні, політичні, етичні й інші спрямування, які стоять за різними теоріями, текстами та дискурсами інноваційної освіти в умовах зростаючих інформаційних потоків, недостатньою транспарентністю та інтеграцією теоретичних і освітніх дискурсів, що надзвичайно актуалізує міждисциплінарні, конвергентні дослідження.

Перед нашою державою постає необхідність у формуванні обдуманого стратегії національної інноваційної освітньої політики, ураховуючи специфіку соціокультурної ситуації та осмислено інтегруючи кращі світові практики й теоретичні підходи. В умовах інноваційної освітньої політики виникає серйозна проблема у процесі асиміляції та екстраполяції світового досвіду, що знаходить своє відображення в неадекватності інтерпретації смислів західної традиції, їх перекладу на мову вітчизняного філософського дискурсу, запитів розвитку самої соціальної філософії та філософії освіти зокрема, рефлексія якої до категорій, понять, ідей і концепцій, що породжують нове філософське бачення соціальної реальності інновацій на основі синтезу різних когнітивних практик і типів досвіду. Тим самим здійснюється розробка реального предметного поля та об'єкта філософського вчення про соціальне пізнання, яке сприяє подоланню наявних стереотипів і формування нових запитів щодо освітніх інновацій [6, с. 86].

Сучасне інформаційне суспільство, як соціокультурна реальність являє собою динамічний стан формування, становлення, переходу від індустріального до постіндустріального етапу розвитку за новим цивілізаційним зразком, заявивши своїм символом торжество знань, освіти,

науки, високих технологій у всіх сферах життєдіяльності людини. Інформатизація суспільного буття, особливо з появою та широким упровадженням мереж і мережевих технологій, розвиток інноваційної економіки з визначаючим домінуванням наукового знання, превалювання знання над власністю в ракурсі соціальної диференціації призводять до того, що інновації стають стратегічним чинником розвитку світової цивілізації.

Інформаційна діяльність, нові знання та новітні технології виступають провідними ресурсами розвитку суспільства будь-якої держави, у тому числі й України. У якості необхідної умови модернізації освітнього континуума в нашій державі виступає розробка й упровадження нових напрямів педагогіки та філософії освіти, орієнтованих на формування інноваційної діяльності викладачів і побудова практики інноваційної освіти [5, с. 103].

Інновація в освіті – це практичне нововведення, кінцевий результат інноваційної діяльності, що отримав втілення у вигляді нового або вдосконаленого освітнього продукту, впровадженого на ринку освітніх послуг, нового або вдосконаленого технологічного процесу, що використовується в практичній діяльності, або в новому підході до педагогічних моделей. Тобто, освітня інновація – це завжди новий погляд і новий підхід, це досягнення науки, які впроваджуються не тільки, умовно кажучи, в космічні технології, але й у повсякденне життя звичайних людей. Однак, подане визначення освітньої інновації базується на понятті «інноваційної діяльності». Інноваційна діяльність – це комплекс наукових, технологічних, організаційних, фінансових і комерційних заходів, спрямований на комерціалізацію накопичених знань, технологій та обладнання. Результатом інноваційної діяльності є нові або додаткові товари/послуги, або ж товари/послуги з новими якостями. Інновації властиві не тільки освітнім, але й іншим аспектам діяльності людей [1, с. 12].

Інновації у сфері вищої освіти – це нові технології освіти, які можуть забезпечити підготовку спеціалістів, здатних до самостійної науково-дослідницької та інноваційної діяльності.

Інноваційна освіта – це процес і результат такої освітньої діяльності, яка, крім підтримання існуючих традицій, стимулює прагнення в майбутніх фахівців внести зміни в існуючу культуру, соціальну сферу, економіку тощо з метою створення нового, конкурентоспроможного продукту, доведення його до споживача і, як результат, – поліпшення якості життя.

Такий тип освіти формує також орієнтацію студентів на проблемні ситуації, які виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Ставиться завдання не просто засвоювати запропонований викладачем (програмою, підручником) матеріал, але й пізнавати світ, вступаючи з ним в активний діалог, самому шукати відповіді й не зупинятися на знайденому як на остаточній істині [2, с. 68].

Зазначимо, що перехід до нової освітньої проектно-перетворювальної парадигми значною мірою актуалізує значимість практикоорієнтованих досліджень, пов'язаних, передусім, із

проектуванням інноваційної діяльності учасників освітнього процесу як провідного фактора розвитку вітчизняної освіти в межах європейського та світового освітнього простору. Вищезгадані процеси породжують запити стосовно створення нових і вдосконалення існуючих технологій формування інноваційної освітньої діяльності, серед яких слід виділити мультимедійне та мережеве проектування.

Складність і багатоаспектність піднятої проблеми в системі інноваційної освіти передбачає різноманітні основи типізації нагальних проблем. Ураховуючи основні тенденції розвитку вищої освіти можемо виокремити такі:

- відставання навчальних планів і навчально-методичних комплексів від стрімкого розвитку хай-тек технологій;
- обмежена можливість вчасно придбавати й використовувати в навчально-виховному та науково-дослідному процесах сучасне обладнання (до речі, яке досить дорого коштує);
- недостатня відповідність кваліфікації науково-педагогічних працівників умовам сучасного ринку освітніх послуг;
- достатньо довгий період адаптації випускника вищої школи до запитів галузі освіти;
- відсутність якісного взаємозв'язку в системі «держава – вищий навчальний заклад – виробнича сфера» [4, с. 8].

Показниками можливостей інноваційного розвитку освіти, ураховуючи вищезгадані проблеми, виступають:

- якість, у якій система інноваційної освіти розглядається у взаємозв'язку з іншими системами;
- наявність реальної багатоманітності не лише видів і типів інноваційної освіти, а й інноваційних освітніх систем;
- ступінь сформованості умов організації інноваційної діяльності;
- стан управлінської діяльності інноваційними процесами у вищій школі [3, с. 78–79].

Процеси інтеграції української вищої освіти у світовий освітній простір, глобальні процеси розвитку мультикультурного інформаційного середовища, ставлять нові запити перед вітчизняною вищою школою та нову стратегічну мету – «формування єдиного світового освітнього простору за умови неодмінного збереження культурного й національного різноманіття вітчизняної системи освіти та пошуку нових пріоритетів крос-культурної взаємодії».

Провідним чинником стає використання інноваційних педагогічних технологій, націлених, з одного боку, на індивідуальний розвиток особистості – учасника навчально-виховного процесу, творчу ініціацію, вироблення навички самостійного пошуку в інформаційних потоках, здатності самостійно мислити, здобувати й застосовувати знання, з іншого боку, на формування особистісно-орієнтованого навчання; особистості, діяльність якої спрямована на свідоме, самостійне, активне засвоєння

кластерів знань, умінь і навичок, формування професійних компетенцій в умовах динаміки соціокультурних змін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алехин И. А. Опережающий характер развития образования – это прогрессивно? / И. А. Алехин // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1. – С. 4–17.
2. Великодная Е. Н. Характер рисков для здоровья личности в медиа-информационном образовательном пространстве / Е. Н. Великодная // Философия образования. – 2014. – № 1 (52). – С. 64–70.
3. Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М. : ООО «Издательство МБА», 2013. – 272 с.
4. Ковальчук М. В. Конвергенция науки и технологий – новый этап научно-технического развития / М. В. Ковальчук, Е. Б. Нарайкин, Е. Б. Яциниша // Вопросы философии. – 2013. – № 3. – С. 3–11.
5. Кравцов Ю. С. Перспективы модернизации сферы образования в Украине: социально-философский аспект / Ю. С. Кравцов // Философия образования. – 2014. – № 1 (52). – С. 101–106.
6. Цикин В. А. Философская интерпретация современного образования / В. А. Цикин. – Сумы : Palmarium Academic Publishing. – 2014. – 246 с.

Ю. Н. Дубинец

Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды

ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

Проблема профессиональной готовности будущих педагогических кадров – одна из центральных в теории, науке и практике педагогики. Исследователи и практические работники, дающие сегодня разные оценки педагогической системе образования, приходят к обоснованным выводам о кризисном состоянии подготовки педагогов. Профессиональная подготовка будущего педагога не ориентирована на качественные показатели, новые принципы и технологии обучения, что не обеспечивает формирования профессиональной культуры педагога, его готовности к педагогическому творчеству и сотрудничеству с учениками [2, с. 195].

На современном этапе образования остро стоит вопрос о поиске резервов совершенствования подготовки высококвалифицированных и творчески мыслящих педагогов, которые имеют глубокие предметные знания и владеют практическими умениями и навыками. Таким образом, одним из актуальных направлений развития образовательного процесса вуза является формирование готовности студентов к профессиональной деятельности, в том числе, будущих учителей-филологов.

Исследования, посвященные готовности, показывают разнообразие подходов к трактовке этого понятия, которые сводятся, прежде всего, к пониманию ее как важнейшего условия выполнения профессиональной деятельности. Анализ последних исследований и публикаций показал, что

проблема формирования готовности к профессиональной деятельности, в целом, и готовности к отдельным видам педагогической деятельности, в частности, рассмотрена в работах таких исследователей: М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Р. И. Пенькова, В. А. Сластенин, Б. Г. Ананьев, В. А. Крутецкий, В. Д. Шадриков, А. А. Деркач, А. К. Маркова и др.

Несмотря на широкую распространенность вышесказанного понятия, его содержание остается дискуссионным. Таким образом, данная проблема обуславливает необходимость анализа понятия «готовность к профессиональной деятельности» будущих учителей-филологов.

Формирование профессионализма у будущих педагогов основывается на готовности к профессиональной деятельности. Проблемой изучения данного вопроса впервые стали заниматься в психологии в начале XX века. Затем в 60-х гг. XX века, этот вопрос начали исследовать спортивные и военные психологи, что в дальнейшем привело к изучению данной проблемы представителями социальной и педагогической психологии [4].

В научной литературе ученые различают функциональную и личностную готовность, психологическую и практическую готовность, временную и долговременную, общую и специальную, социально-психологическую и психологическую, профессиональную готовность. Ученые дают разные определения понятия «готовности», но из этих определений можно сделать обобщенный вывод о том, что «готовность» должна определяться сформированными качествами личности, необходимыми для достижения конечных целей [5, с. 78].

Готовность будущего учителя-филолога к реализации личностно-ориентированной учебы и последующей профессиональной деятельности можно рассматривать как сложноструктурированное образование, которое обеспечивает внутренние условия для успешного формирования профессиональной грамотности студента педагогического университета относительно реализации личностно ориентированной учебы.

О. Ю. Палько отмечает, что готовность будущих педагогов к современной профессиональной деятельности определяется технологической грамотностью и эффективным внедрением педагогических технологий, и, в частности, личностно-ориентированных [2, с. 196].

В свою очередь, В. А. Сластенин рассматривал готовность как сложный синтез тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных компонентов: целе-мотивационного, содержательно-операционного, эмоционально-волевого и оценочного [1, с. 65].

Чтобы провести анализ понятия «готовность к профессиональной деятельности» будущих учителей-филологов, необходимо выявить основные ее компоненты. В современной педагогической науке утвердилось мнение, что проблему формирования готовности студентов к педагогической деятельности можно рассматривать с двух точек зрения. Так, Е. И. Леванова [2, с. 197] выделяет профессиональный и психологический компоненты готовности.

Профессиональный компонент включает в себя положительное отношение к педагогической деятельности, наличие необходимых знаний, умений и навыков, устойчивые профессионально важные особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и др.

Немаловажным компонентом готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности выступает психологическая готовность, стержнем которой является мотивационная готовность.

К. К. Платонов указывал на то, что элемент субъективности в готовности как состоянии человека очень высок, и известно, что движущие силы личностного и деятельностного развития коренятся в субъективном отношении личности. Однако, преобладающим остается взгляд на психологическую готовность со стороны ее объективного содержания [3, с. 189].

Актуальность решения проблемы психологической готовности на материале педагогического труда, состоит в том, что именно педагог является тем специалистом, который определяет психологическую готовность будущего поколения к жизнедеятельности в динамичных условиях развивающегося общества и в ее частном случае — профессиональной деятельности, в том числе, и через вузовскую подготовку.

Таким образом, психологический компонент включает особое психическое состояние личности, «настрой», эмоциональное состояние, способность использовать личностные качества в решении профессиональных задач.

Как видим, в педагогической и психологической литературе всесторонне рассмотрена проблема формирования готовности к осуществлению педагогической деятельности в целом и к ее отдельным аспектам.

Компонентами готовности к профессиональной деятельности будущих учителей-филологов выступают следующие:

- целе-мотивационный компонент (стойкая профессионально-педагогическая направленность, интерес к профессии педагога-филолога, ориентация на достижение высоких результатов, ценность самореализации, способность проявить творческую индивидуальность);
- содержательный компонент (система личностно присвоенных студентом знаний относительно особенностей формирования его межличностных отношений, которые позволяют повысить уровень самоорганизации и самоусовершенствования);
- операционный компонент (система умений и навыков формирования межличностных отношений студентов, личностно-профессиональные качества современного учителя-филолога);
- интеграционный компонент (формирование у будущего учителя-филолога умения отбирать или создать сначала индивидуально приемлемую методику, а потом и технологию, где учитываются особенности этапа профессионального развития и саморазвития).

Исследуя данную проблему, можно сказать, что данный вопрос широко освещен в специальной психолого-педагогической литературе.

Ученые придерживаются мнения, что готовность профессиональной деятельности – это особое психическое состояние, положительное отношение к работе, стремление выполнять профессиональные задачи, способность к преодолению трудностей, от этого зависит успех в профессиональной деятельности.

Обобщая, можно сделать вывод, что готовность к профессиональной деятельности будущих учителей-филологов представляет собой сложно-структурированное образование, синтез взаимосвязанных компонентов (целе-мотивационного, содержательно-операционного, эмоционально-волевого и оценочного), которые выступают условием успешного формирования профессиональной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосов Т. В. Основные подходы к определению понятия готовности к профессиональной деятельности / Т. В. Амосов // Вестник КГПИ. – 2011. – № 9. – С. 65–69.
2. Гаврышева Н. А. Анализ понятия «готовность к профессиональной деятельности» будущих социальных педагогов в научной литературе / Н. А. Гаврышева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – № 1. – С. 195–197.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 256 с.
4. Панченко О. В. Сущность понятия «готовность» и уровни готовности учителя к инновационно-маркетинговой деятельности / О. В. Панченко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 48–50.
5. Ярыгин О. Н. Формирование и развитие компетентности как эмерджентного свойства профессионального образования / О. Н. Ярыгин, Т. Г. Гайманова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 77–82.

Ю. В. Загребнюк

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДИК Д. ГОЛЛАНДА ТА С. ФУКУЯМИ

В останні роки було розроблено декілька методик, реалізація яких сприятиме усвідомленому та самостійному вибору школярами майбутньої професії, побудові й реалізації ними планів професійної кар'єри тощо. З точки зору можливості технологізації процесу професійного самовизначення старшокласників особливу увагу привертають методики підготовки учнів до вибору професії Джона Голланда (США) та Сигекадзу Фукуяма (Японія).

Методика, яку розробив С. Фукуяма, базується на його теоретичних положеннях щодо оцінки здатності людини до вибору професії. Вона знайшла застосування не лише в Японії, але й за її межами [1, с. 87]. У процесі розробки своєї методики С. Фукуяма виходив із концептуального положення про те, що основною метою профорієнтаційної роботи в школі є розвиток в учнів здатності до усвідомленого вибору майбутньої професії [1, с. 90]. На думку автора, така здатність розвивається у школяра в процесі самоаналізу, аналізу професій і здійснення професійних проб.

Під самоаналізом автор розуміє вивчення школярем особливостей власного характеру, умінь, навичок, інтелектуальних здібностей і фізичного розвитку. Ця діяльність реалізується в процесі взаємодії учня та педагогічних працівників (учителів, профконсультантів, психологів тощо) із застосуванням самоспостережень, педагогічних спостережень, тестів.

На наступному етапі, вважаючи, що учень володіє достатньо повною та розгорнутою інформацією про себе, центр ваги профорієнтаційної роботи, вважає дослідник, повинен переноситься на ознайомлення школярів зі світом професій. При цьому, стверджує С. Фукуяма, основна увага повинна приділятися аналізу умов і соціально-економічних характеристик праці. Основними шляхами набуття відповідної інформації учнем він вважає вивчення відповідних шкільних курсів, самоосвіту, спостереження, екскурсії, засоби масової інформації тощо.

З точки зору професійного самовизначення як процесу, найбільш розробленим та деталізованим С. Фукуямою в плані його технологізації є третій етап – професійні проби. Основна мета їх здійснення полягає в наданні учневі практичного досвіду роботи за певним фахом і співставленні характеру певної професії зі здатностями, можливостями, уміннями тощо школяра. При цьому реалізація проби за певною групою професій повинна бути забезпечена в індивідуальному порядку для кожного учня. Слід зауважити, що середня освіта Японії була зорієнтована на створення для учнів можливості здійснювати проби за 16 різноманітними напрямками професійної діяльності (управління машинами, виготовлення певної продукції в умовах масового та кустарного виробництва, підприємницька діяльність, дослідницька діяльність та ін). Для проведення професійних проб до навчальних планів шкіл, крім занять із трудового навчання, включено різноманітні факультативні курси.

Оцінка результатів вибору учнем майбутньої професії здійснюється шляхом послідовного виконання сукупності діагностичних процедур, які одержали назву «F-тест». Їх послідовне виконання забезпечує визначення індексів самоаналізу, аналізу професій і професійних проб.

Методика С. Фукуями також передбачає й оцінку результатів професійного вибору, який здійснюється на етапі професійної адаптації шляхом кількісного аналізу даних, одержаних за допомогою оцінки аналізу професії, робочого середовища, управління працею на робочому місці та відповідності людини професії. Кінцевим результатом реалізації методики є кількісний показник, тобто індекс здатності до усвідомленого вибору професії.

У Сполучених Штатах Америки також особлива увага приділяється розробці методик підготовки школярів до усвідомленого вибору професії, які розробляються в контексті програм, спрямованих на навчання кар'єрі.

Так, у 1994 році Конгрес США прийняв акт під назвою «School-to-Work» (у дослівному перекладі «Школа – роботі»), який головним національним багатством країни визначає не сировину й засоби виробництва, а висококваліфіковані та конкурентоспроможні кадри.

Одним із засобів реалізації згаданого акту є програма розвитку кар'єри (Career Development). У зв'язку з реалізацією цієї програми до навчальних планів шкіл низки штатів було включено навчальні курси, які дозволяють учням адаптуватися до вимог виробництва та вищої школи. Важливе місце в програмі навчання кар'єри відводиться вивченню особливостей особистості учнів, їх навчальних досягнень, професійних інтересів і планів тощо з метою виявлення їх навчальної та професійної еволюції [4].

У якості базової в «Career Development» використовується поширена на Заході методика підготовки школярів до вибору професії американського психолога Джона Голланда. Д. Голланд запропонував інші підходи як до самої класифікації професій, так і відповідності людини певній із них. Згідно з його теорією, успіх у професійній діяльності та задоволення працею залежать, передусім, від так званого професійного середовища. При цьому він виходив із припущення, що професія накладає певний відбиток на людину, а поведінка людини визначається не лише особистісними особливостями, але й середовищем, у якому вона працює.

Дослідник виділив шість типів професійного середовища: реалістичне (R), інтелектуальне (I), артистичне (A), соціальне (S), ділове (E) та конвенціональне (C). Крім того, він вважав, що кожна людина належить до одного з шести особистісних типів, що мають назви, аналогічні типам професійного середовища. Для досягнення успіху в трудовій діяльності людині бажано обрати професію, яка співпадає з її особистісним типом [1, 60].

Було розроблено відповідну тестову методику, яка в окремих випадках носить назву «Опитувальник професійних переваг» [2, с. 42]. Стимульний матеріал тесту містить 42 дихотомічних альтернативи, кожна з яких задана у вигляді певної професії. Учневі необхідно здійснити вибір однієї з них. За такого підходу, кожному з 6 особистісних типів відповідає 14 різних професій. Це врівноважує шкали в кількісному відношенні й дозволяє здійснювати порівняння виразності того або іншого типу «всередині» кожного респондента (тобто проводити так зване іпсативне оцінювання). Насправді, такий варіант методики Д. Голланда є досить далеким від оригіналу й побудований на дещо інших принципах. Проте він активно використовується у процесі підготовки молоді до професійного самовизначення і ним можна скористатися в on-line режимі [5].

Методика оцінки здатності учня правильно обрати майбутню професію, за С. Фукуямою, має чіткий алгоритм дій опитуваного та педагогічних працівників (вивчення особливостей особистості учня; організація та педагогічне управління професійними пробами в школі й надання консультацій, контроль за профпробами, що здійснюються поза школою; оцінка самоаналізу, аналізу професій і професійних проб тощо), вона характеризується системністю, поступовим посиленням пізнавальної активності тощо, тобто має всі ознаки педагогічної технології. Слід зазначити, що якщо реалізація методики С. Фукуями передбачає постійну,

жорстко структуровану спільну діяльність учня й педагога, то методика Д. Голланда базується переважно на самостійній пізнавальній активності учня та його самоаналізі. Так, наприклад, перший етап роботи за цією методикою – ознайомлення з типами професійного середовища й особистісними типами, передбачається переважно як самостійна робота учня. Основною складовою частиною технології активізації професійного самовизначення учнів, за Д. Голландом, є методика оцінки так званого «самоспрямовуючого пошуку» (Self-Directed Search) [3, с. 38], за якою кінцевим результатом роботи є визначення школярем свого узагальненого особистісного коду. Згадана методика базується на використанні низки тестів, спрямованих на визначення професійних прагнень, видів діяльності, яким опитуваний надає перевагу, професійних властивостей, притаманних школяреві, та професіям, які його приваблюють.

Таким чином, можна зробити висновок, що на відміну від методики Д. Голланда, методика С. Фукуями робить головний акцент не стільки на змісті, формах і методах підготовки школярів до вибору професії, скільки на процедурі оцінювання результативності цього процесу. Вона має багато позитивних моментів, зокрема, дозволяє, в разі її використання в повному обсязі, виявити відповідність особливостей особистості учня відповідній професії, а також оцінити результати професійного вибору після закінчення школи на етапі професійної адаптації. Перевірка результатів професійного вибору виявляє, наскільки добре випускник школи адаптований і підходить для обраної професії. Тобто проаналізовані методики містять елементи безперервної системи підготовки особистості до професійного самовизначення. На нашу думку, вони можуть бути в повному обсязі використаними у профорієнтаційній роботі в середніх загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закатнов Д. Професійне самовизначення старшокласників : методичний посібник / Дмитро Закатнов. – К. : КНЕУ, 2003. – 96 с.
2. Закатнов Д. Технології активізації професійного самовизначення старшокласників : Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету / Дмитро Закатнов // Педагогіка. – 2001. – № 6. – С. 99–104.
3. Holland J. Theory of Vocational Choice : Counsel Psychol / J. Holland. – 1979. – № 6. – Р. 35–45.
4. School-To-Work Opportunities. Act Of 1994 : Public Law 103–239, 108 Stat 568, May 4, 1994 [Electronic Resource]. – Mode of access : <http://www.fessler.com/SBE/act.htm>. – Title from the screen.
5. Опитувальник професійних переваг [Electronic Resource]. – Mode of access : www.psy-files.ru/2007/07/19/tipologicheskijj_oprosnik_dzh._kholland.html.

ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ МАРГАРЕТ МІД

На адресу Маргарет Мід овації не стихають уже більше півстоліття. Педагоги, соціологи, культурологи всього світу цитують її, психологи схиляються перед її авторитетом. Та й звичайні люди, які більш-менш знаються на вихованні дітей і побудові здорового суспільства, часто згадують ідеї Маргарет Мід.

Маргарет Мід, перша серед п'яти дітей, народилася 16 грудня 1901 р. у Філадельфії, Пенсільванія, але зростала в Дойлстауні. Її батько Едвард Шервуд Мід, був професором економіки у Вортонській школі Пенсільванського університету, а мати Емілі (Фог) Мід, була соціологом, яка навчала італійських іммігрантів, а також займалася вивченням життя емігрантських сімей. Крім того вона активно підтримувала феміністський рух.

Сім'я часто переїжджала з місця на місце, і Маргарет доводилося кожен раз заново звикати до нової школи й нових товаришів. Через це її відносини з однолітками не завжди складалися гладко. Відносини з батьками, очевидно, також не були безхмарними, у будь-якому разі у своїй автобіографії «Іній на квітучій ожині» Маргарет про них майже не згадує.

Але все ж Маргарет Мід у своїй автобіографії зазначала, що саме батько, людина консервативних поглядів, визначив її майбутнє. Він вважав пізнання найважливішою цінністю людського життя. У сім'ї були створені всі умови для розвитку й реалізації здібностей Маргарет. Вона навчалась у відомому жіночому Барнард-коледжі, а потім у Колумбійському університеті. Маргарет Мід спочатку хотіла спеціалізуватися на психології, але під впливом своїх друзів вибрала етнографію. У 20-ті роки ХХ століття, коли формувалися наукові погляди Мід, у науці точилися палкі суперечки, що ж визначає розвиток людини й суспільства: природа чи виховання.

Можна сказати, що інтерес до соціальних наук, як і схильність до освіти, Маргарет передалося від матері. Сьогодні цим нікого не вразить, але в пуританській Америці початку минулого століття прагнення до власної кар'єри не було загальноприйнятим для жінок середнього класу.

Однак долю Мід більшою мірою визначили й інші знайомства, які відбулися в студентські роки. Серед них найбільше значення мали Рут Бенедикт і Франц Боас.

Під впливом Франца Боаса, значного в ті роки авторитета в антропології (який був вихідцем німецької культури і який здобув грант із психології), Маргарет захопилася цією наукою та стала працювати під його керівництвом.

Вплив Боаса на Мід був суб'єктом багатьох коментарів останні роки, проте на її ранні праці значно вплинуло захоплення З. Фрейдом. Кар'єра Мід у цілому починалася з психологічного направлення. У Барнардському коледжі її спеціалізацією була психологія. Її гурток у Барнарді описувався

як «палкі прихильники психології Фрейда». У 1920-х рр. для таких антропологів як Мід, які цікавилися психологічним розвитком, ідеї Фрейда стали основною теоретичною парадигмою. Мід обговорювала початкове відношення фрейдистської та антропологічної впливів на її мислення в книзі «Іній на квітучій ожині». Вона зазначала, що присвятила перші курси психології, а також відвідувала курс психологічної перспективи культури, що читав Вільям Філдінг Огборн, який теж дуже захоплювався Фрейдом, Мід розділяла його захоплення. Сам Огборн мав тривалий вплив на роботи Мід. Він і його дружина були її друзями протягом усього життя.

Коли вона була на півшляху до наукової роботи на здобуття ступеня магістра, Мід вирішила змінити направлення на антропологію. Однак, питання Мід для поля досліджень взяла суто психологічні.

У 1925 році Франц Боас поставив польову проблему з юнацтва. Мід сподобалась ця ідея, оскільки вона бачила Самоа як показ низки радикальних і привабливих контрастів американському суспільству.

У 1925 році вона відправилася на польові дослідження в Полінезію, на Самоа, де збрала багато матеріалу про процес соціалізації дітей і підлітків у самоанському суспільстві.

Щодо особистого життя Маргарет Мід, то вона була одружена тричі. Її перший чоловік (1923–1928) був американець Лютер Крессман, у той час вивчав теологію, але зрештою став також антропологом. Маргарет Мід характеризувала їх союз як «студентське заміжжя». Її другий чоловік був із Нової Зеландії Рео Форчун, випускник Кембріджу (1928–1935). Як антрополог, його праця «Чарівники Добу» залишається класикою східної Папуаської антропології, але він став відомим завдяки його теорії цифр Форчуна.

Її третій і найтриваліший шлюб (1936–1950) був із британським антропологом Грегорі Бейтсоном, із яким у неї була донька Мері-Катеріна Бейтсон, яка також стала антропологом. Її педіатром був Бенджамін Спок на початку своєї кар'єри. Подальші праці Б. Спока про виховання дітей включали інформацію з власної практики Мід і її переконань, набутих з етнологічних польових спостережень, якими вона поділилася з ним; зокрема грудне вигодовування за вимогою дитини, а не за розпорядком. Вона охоче визнавала, що Грегорі Бейтсон був чоловіком, якого вона кохала найбільше. Вона була спустошена, коли він залишив її, і залишилася його люблячим другом надовго, зберігаючи його фотографію поряд із собою, куди б вона не подорожувала, включаючи її лікарняне ліжко, де вона померла.

Вона провела свої останні роки в тісній особистій і професійній співпраці з антропологом Родом Метро, з яким жила з 1955 року до її смерті в 1978 році.

Протягом Другої світової війни, Мід працювала виконавчим секретарем у Комітеті харчування Національної дослідницької ради. Вона працювала завідуючою з етнології в Американському музеї природної історії з 1946 по 1969 роки; була обрана членом американської академії гуманітарних і точних наук у 1948 році; викладала у Новій Школі й

Колумбійському університеті, де була професором за сумісництвом з 1954 по 1978 роки і була професором антропології та завідуючою кафедри соціології у Фордхемському університеті з 1968 по 1970 роки, заснувавши там факультет антропології. Наслідуючи приклад Рут Бенедикт, Маргарет Мід зосередила увагу у своїх дослідженнях на проблеми дитячого зростання, особистості й культури. Вона була президентом Асоціації американських антропологів у 1960 році. Крім того, займала різні посади в Американській асоціації розвитку науки, у тому числі президента в 1975 році та завідуючої виконавчого комітету ради директорів у 1976 році. Вона була помітною постаттю в академії, зазвичай одягнена у плащ, носячи палицю.

Маргарет Мід викладала в багатьох закладах, проте довготривалою професійною базою була робота в американському музеї природознавства (природної історії) у Нью-Йорку.

Маргарет Мід до кінця життя купалася в променях слави, вела активне наукове та громадське життя. В Америці вона була не менш популярна, ніж відомий Бенджамін Спок – якось вони навіть виступили у спільному радіоінтерв'ю, повністю дійшовши згоди в більшості з проблем виховання. Маргарет Мід вела регулярну рубрику в журналі «Редбук», часто виступала в Конгресі США по соціальним питанням, брала участь у роботі Організації Об'єднаних Націй, була удостоєна премії ЮНЕСКО.

Маргарет Мід померла від раку підшлункової залози 15 листопада 1978 року.

Ім'я американського етнографа Маргарет Мід широко відомо серед етнографів, антропологів, психологів, соціологів, істориків, педагогів і просто читаючого населення. Навіть після смерті Мід, її величезна популярність продовжує утримувати її праці в публічному огляді.

С. К. Костючков

Херсонський державний університет

ФІЛОСОФСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОСВІТИ, ЯК СОЦІАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ ВІДТВОРЕННЯ ПЕВНОГО ТИПУ ЛЮДСЬКОЇ СУБ'ЄКТИВНОСТІ

Побудова правової, високотехнологічної держави й формування розвиненого, солідарного громадянського суспільства – нагальне завдання для всіх країн пострадянського простору, зокрема – для України. Його реалізація потребує консолідації всіх прогресивних сил, а поліформатна, технологізована й наукомістка за змістом, відкрита, транснаціональна й інтегруюча за формою, духовно орієнтована, екологічна й гуманістична по природі, освіта – надійне підґрунтя для прогресуючого розвитку даного процесу. Держава виходить із того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного й духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості.

Українська національна система освіти має забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою єдність з українським народом, європейською цивілізацією, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурного розвитку, є підготовленою до життєвих проблем в умовах динамічного, конкурентного, взаємозалежного соціуму.

Управління формуванням знання в сучасних умовах постає як важлива соціальна функція держави, що визначає стратегічні цілі у сфері освіти, адекватні вимогам сьогодення, не обмежуючи при цьому процесів самоорганізації, самоуправління та взаємодії в структурах громадянського суспільства, орієнтованих на вдосконалення системи освіти, зокрема вищої. Гуманістичний підхід в освіті, здійснюваний у руслі філософської концепції антропоцентризму, передбачає концентрацію уваги на індивідуальності людини, її особистості, а також спрямування на свідомий розвиток самостійного критичного мислення членів суспільства, які усвідомлюють, що подальший розвиток усіх сфер життя соціуму неможливий без вирішення цілого спектру політичних, економічних, морально-духовних проблем. У найбільш загальному вигляді їх можна сформулювати такими положеннями:

- як оптимізувати освітній простір у напрямі збереження, підтримки й розвитку людської індивідуальності, актуалізуючи при цьому необхідну узгодженість зусиль держави, громадянських колективів і конкретних особистостей на основі співпадиння результуючого вектора;
- яким чином реформувати систему освіти, щоб навчальні заклади стали істинною школою демократії для молоді країни й забезпечували умови для перспективної реалізації громадянами господарських, соціальних і політичних ініціатив;
- як перетворити потреби людини з матеріально-прагматичних на духовно-гуманістичні;
- що необхідно зробити для формування в суспільстві потреби в кожній особистості та створення умов реалізації цієї людиною свого морального, інтелектуального й духовного потенціалу;
- з чого починати рух до національного (загальнонародного) ідеалу, враховуючи при цьому різновекторність суспільних інтенцій і мультикультуралізм сучасного соціуму;
- якими шляхами, базуючись на ідеях і принципах філософського енергетизму, удосконалювати дію механізму енергообміну між людиною, природою й суспільством, який забезпечує усвідомлення людиною відповідальності за сучасний і майбутній стан оточуючого середовища.

На думку вітчизняного філософа Г. Берегової, освіта як соціальний інститут повинна мати свій «смісловий стрижень», зумовлений зростанням ролі особистості в інформаційному суспільстві. Таким смисловим стрижнем вищої освіти в Україні дослідниця визначає етичну спрямованість особистості, продиктовану вимогами самого життя, що вимагає виховання молоді в дусі високої моральності, відповідальності за долю країни й людства, її природо- й культуровідповідальності [1].

У світовій системі освіти повинні відбуватися (і вже відбуваються) кардинальні зміни, глибина та обсяг яких зумовлюється трансформацією нової освітньої парадигми як дієвої моделі, адекватної тенденціям розвитку глобалізованого, інформаційного суспільства. Глобалізм, який є по суті абсолютизацією, навіть – сакралізацією процесів світової універсалізації, стандартизації, уніфікації та інтеграції, передбачає (й імпліцитно виправдовує) ігнорування прагнень різних держав і народів до збереження власної ідентичності та імплантацію в суспільне життя адвентивних цінностей. Саме дана обставина, на нашу думку, зумовлює, як один зі стратегічних напрямів реформування системи освіти, максималізацію застосування критичного виміру культурно-освітньої реальності.

Переорієнтація сучасної освіти, зокрема вищої, на формування критичного мислення свідчить про перехід від класичної до постнекласичної парадигми освіти, яка зосереджує увагу на культивуванні мудрості та її застосуванні в практиці, житті. В інформаційному суспільстві бракує не інформації, а бракує мудрості, як її використати максимально продуктивно. В освіті, зокрема вищій, відбувається «зміщення основного акценту із засвоєння обсягу інформації на розвиток самостійного, критично-рефлексійного мислення в навчанні та розв'язанні завдань, навичок роботи з інформацією» [2, с. 24].

У процесі глобалізації система освіти переходить на якісно новий етап – стадію міжнародної інтеграції, котра поступово розвивається до рівня інтернаціоналізації національних освітніх систем. Початок нового тисячоліття було ознаменовано тим, що провідні світові держави почали процес докорінного реформування системи освіти, зокрема, вищої. У дев'яностих роках ХХ та на початку ХХІ століття освіта починає розглядатись як стратегічно важлива сфера суспільного життя, оскільки потужність будь-якої країни зумовлюється ампліфікацією, передусім, системи освіти.

У розвинених країнах національна система освіти ще з кінця вісімдесятих років ХХ століття розглядається як найважливіша складова, що визначає розквіт, безпеку та майбутнє країни, як стратегічно важлива сфера суспільного буття, як основний фактор розвитку, формування та зміцнення інтелектуального потенціалу нації, її самостійності й конкурентоспроможності на міжнародній арені. Також призначення освіти вже в період її становлення полягало в організації систематизування й методології передачі комплексу знань наступним генераціям. У своїй єдності та нерозривності ці конвергентні напрями – систематизація знань і методологія їх передачі й засвоєння – імпліцитно формують смислоутворюючий тренд освітньої системи.

У різні історичні періоди розвитку цивілізації зазначені складові елементи освітнього процесу піддавалися модифікації, корекції, модернізації, але ніколи не виключалися з його процесуально-функціональної цілісності. Аналіз розвитку системи освіти на різних етапах її розвитку дає змогу виокремити в її змісті загальне й особливе.

Загальним у даному випадку виступає насамперед той факт, що всі цивілізації минулих і сучасних епох уособлювали й уособлюють себе як джерело та продукт суспільного розвитку, що забезпечує континуальність інформаційного процесу.

Початок нового тисячоліття було ознаменовано актуалізацією суспільства знання, головна функція якого – випереджаючий розвиток пізнавальних якостей особистості, модернізація освітніх систем, зростання інтелектуального потенціалу суспільства. Вказаний період активізував певний комплекс проблем освітньої діяльності, вирішення яких можливе тільки за умов наявності науково-обґрунтованої бази філософської методології та відповідного арсеналу інструментів наукового пізнання. У даний час існує безліч методологій, концепцій і підходів до аналізу різних рівнів, сторін, напрямів і граней освітньої системи в цілому як самостійної підсистеми культури, цивілізації, суспільства. Філософські дослідження в даній галузі можна умовно поділити на два розділи:

1. Філософія освіти, покликана розкрити філософські засади освіти як соціокультурного феномена, її функції як соціального інституту відтворення певного типу людської суб'єктивності.

2. Філософські проблеми педагогічної діяльності, у яких, у свою чергу, можна виділити два рівні: а) метатеорія, що слугує підґрунтям розробки методології педагогіки, на основі якої в подальшому здійснюється аналіз проблем фундаментальної педагогіки та проектується засоби їх концептуально-діяльнісного вирішення; б) теоретико-методологічні засади обґрунтування конкретних педагогічних феноменів і видів освітньої практики.

Формування нових філософських ідей у сфері освіти зумовлені не тільки внутрішніми проблемами та протиріччями освітньої системи, але, ширше – масштабними трансформаціями в культурному житті суспільства, змінами його інтелектуального стану, модернізацією моделей соціальної взаємодії з урахуванням нових цивілізаційних викликів. Політика міжнародних відносин в умовах нового тисячоліття характеризується широким практичним впровадженням концепції апроксимації, сутність якої в симпліфікації – спрощенні важкозрозумілого, контамінованого, орієнтації на мінімізацію витрат, зокрема, в культурно-освітній сфері.

Означені проблеми і тенденції дають підстави зробити висновки про те, що система освіти й виховання, зокрема, у філософському аспекті, має на меті формування нової особистості та іншого, відмінного від нинішнього, образу світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова Г. Д. Світоглядно-формуючий потенціал філософського знання у вищій аграрній освіті України : автореф. дис. ... доктора філософ. наук : 09.00.10 / Г. Д. Берегова. – К, 2013. – 40 с.

2. Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 176 с.

ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Ураховуючи необхідність якісної підготовки педагогічних працівників, забезпечення їх готовності до викладання не менше, ніж двох шкільних предметів і проведення позашкільної роботи, навчання майбутніх педагогів здійснюється за поєднаними напрямками, спеціальностями та спеціалізаціями. Спеціалізації вводяться на відповідних напрямках (спеціальностях) з урахуванням їх органічної спорідненості для підготовки педагогічних працівників до викладання навчальних предметів варіативної компоненти навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів. Загальною практикою є спеціалізація студентів – майбутніх учителів іноземної мови з двох предметів: одна іноземна мова та будь-яка інша дисципліна, це може бути й друга іноземна.

Удосконалення національної освіти відбувається з урахуванням інтеграційних процесів у європейській і міжнародній освіті. Основою вищої педагогічної освіти України є система стандартів: державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти та стандарти вищої освіти навчальних закладів. Стандарти вищої освіти виступають основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також освітньої діяльності ВУЗів. Підготовка викладачів іноземних мов здійснюється відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм.

Відповідно до освітніх професійних програм бакалаврів, спеціалістів і магістрів кафедри іноземної мови розробляють навчальні плани та програми дисциплін, які є основою розробки навчально-методичних комплексів дисциплін. Професійно-педагогічна підготовка у вузі об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані та взаємозумовлені системи підготовки: загальнокультурну, спеціально-наукову та психолого-педагогічну. Кожний компонент загальної системи професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови у вузі виконує специфічні завдання. Особи, підготовка яких здійснюється за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, спеціаліста, магістра в класичних університетах та інших вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації зі спеціальностей, що передбачають присвоєння педагогічних кваліфікацій, можуть здобути їх за умови виконання вимог галузевого стандарту педагогічної освіти щодо психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної та практичної підготовки.

Зміст і обсяг фундаментальної підготовки за першим напрямом (спеціальністю) має відповідати змісту й обсягу такої підготовки з інших відповідних напрямів (спеціальностей), що забезпечує рівні академічні права осіб, які пройшли таку підготовку. Фундаментальна підготовка з другого напрямку (спеціальності), додаткової спеціальності, спеціалізації

визначається з урахуванням специфіки даного поєднання та має бути достатньою для здобуття кваліфікації педагогічного працівника.

Бакалавр за фахом 6.020303 «Філологія» отримує підготовку з дисциплін циклів гуманітарної та соціально-економічної, фундаментальної, природничо-наукової професійної та практичної підготовки. Фахівцям освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», підготовка яких здійснюється за поєднаними напрямками або напрямом і додатковою спеціальністю, спеціалізацією, присвоюється кваліфікація за першим напрямом відповідно до освітньо-професійної програми бакалавра (6.020303).

Бакалавр філології (напрямок підготовки 6.020303 «Філологія») є фахівцем із питань мовознавства та літературознавства й фольклору. Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів розрахована на 4 роки навчання та передбачає опанування нормативними й вибірковими навчальними дисциплінами. Фахівець повинен розуміти структуру філологічної науки, поділ знань на мовознавчу та літературознавчу складові, усвідомлювати специфіку кожної; розуміти лінгвістику як особливу науку, що вивчає структуру й функціонування мови; володіти знаннями з усіх галузей мовознавства, історії мови та сучасної мови; володіти основними поняттями, концепціями й фактами сучасної літературознавчої науки; мати здатність оперативно засвоювати нові теорії, концепції, методики дослідження, що народжуються як у галузі філології, так і на межі різних гуманітарних наук; володіти сучасними методами отримання науково-бібліографічної інформації; мати навички аналізу й інтерпретації гуманітарних текстів; мати навички наукових досліджень у галузі філології; мати навички практичного застосування сучасних інформаційних технологій. Нормативні навчальні дисципліни та практика включають такі цикли: гуманітарної та соціально-економічної підготовки, фундаментальної та природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки.

По завершенню четвертого року навчання за обраним фахом та після виконання студентами в повному обсязі навчального плану випускник проходить державну атестацію на основі захисту бакалаврської роботи з проблем мовознавства або літературознавства.

Професіоналам освітньо-кваліфікаційного рівня магістра присвоюється кваліфікація викладача за першою спеціальністю як таким, що мають поглиблену фундаментальну підготовку, що передбачає можливість їх працевлаштування у вищих і професійно-технічних навчальних закладах та в науково-дослідних установах, а також кваліфікація за другою спеціальністю, спеціалізацією. Кваліфікація за спеціалізацією записується в додатку до диплома.

На факультеті іноземних мов підготовка магістра філології (8.02030302) здійснюється як на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, так і на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста. Підготовка магістра здійснюється на основі освітньо-професійної

програми (ОПП), яка забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікацією. Освітньо-професійна програма підготовки магістра включає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку. Особи, які успішно виконали програму підготовки магістра та пройшли державну атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікації магістра. Основою підготовки фахівців цього освітньо-кваліфікаційного рівня є нормативно-правова база освіти: Закон України «Про вищу освіту», Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», Положення про ступеневу освіту. Освітньо-професійна програма магістра передбачає теоретичну, практичну та наукову підготовку. Теоретична підготовка визначається навчальним типовим (робочим) планом спеціальності, у якому зазначається перелік основних навчальних дисциплін (загально університетських та професійно-практичних (фахових), до кожної з яких розроблені навчальна та робоча програми. Практична підготовка включає проходження студентами педагогічної (асистентської) практики, яка є завершальним етапом формування викладача вищої школи та дає оцінку готовності магістрантів до виконання функціональних обов'язків викладача ВНЗ різного рівня акредитації. Практика має комплексний характер. Наукова підготовка передбачає організацію самостійної дослідницької діяльності студента-магістранта, результатом якої є написання магістерської роботи. Магістерська робота є кваліфікаційним науково-практичним доробком, що містить науково обґрунтовані теоретичні чи експериментальні результати, висновки та рекомендації та свідчить про спроможність студента самостійно проводити наукові дослідження в обраній галузі знань. Захист магістерських робіт проводиться на відкритому засіданні Державної кваліфікаційної комісії, затвердженої наказом ректора університету у встановленому Міністерством освіти і науки України порядку. Магістр філології (іноземної мови та літератури) підготовлений для викладання іноземних мов і зарубіжної літератури у вищих навчальних закладах, він може бути науковим працівником у галузі філології; може обіймати викладацькі, науково-дослідницькі та адміністративні посади у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації та наукових закладах.

Магістр філології повинен: мати фундаментальні знання в галузі філології; володіти методикою викладання іноземних мов та зарубіжної літератури в професійних закладах I–IV рівнів акредитації; самостійно проводити науково-дослідну роботу, пов'язану з іноземними мовами; володіти концепціями гуманітарних і суспільних наук та користуватися методами цих наук у різних сферах викладацької та науково-дослідницької діяльності; уміти користуватися науковою літературою, аналізувати стан справ із питань своєї спеціальності; знати правові та етичні норми, які регулюють відносини між людьми в професійних колективах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Актуальні проблеми гуманітарної освіти : [зб. наук. праць]. – Київ ; Кременець : РВН КОГП ім. Т. Шевченка, 2006. – С. 5–8.
2. Бабич Л. В. Порівняння ідей модернізації сучасної шкільної освіти в Україні та Німеччині / Л. В. Бабич, О. М. Шпак // Збірник наукових праць ХДПУ. Педагогічні науки. – Херсон : Айлант, 2000. – Вип. 14. – С. 131 – 136.
3. Беленька Г. В. Інтегративні прийоми викладання навчальних дисциплін у вищій школі / Г. В. Беленька. – К. : 2001. – 118 с.
4. Збірник нормативних актів України щодо організації навчально – виховного процесу у вищому навчальному закладі [Текст] : довідник для працівників вищих навчальних закладів. Випуск 1 / Міністерство економіки та з питань європейської інтеграції України. Українська академія зовнішньої торгівлі ; [автор – упорядник В. В. Коровайченко]. – К. : УАЗТ, 2003. – 408 с.
5. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : навч. пос. : реком. МОН України / В. І. Лозова, А. В. Троцько, О. М. Іонова, С. Т. Золотухіна ; за заг. ред. В. І. Лозової. – Х. : Віровець А. П. «Апостроф», 2011. – 408 с.

В. В. Лаппо

Коломийський інститут ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет імені Василя Стефаника»

ВИХОВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ В УМОВАХ ВНЗ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Новітня історія України переконливо засвідчує, що створення громадянського суспільства та побудову демократичного державоустрою не можливе без звернення до одвічних цінностей добра, людяності, відповідальності, почуття власної гідності, толерантності тощо. Ще на початку ХХ століття М. С. Грушевський розмірковував «Здавалось, життя України виходило на рівний шлях і український народ у порозумінні з центральним урядом і не українськими демократичними організаціями міг узятися до будування нового громадянського ладу. Але не так воно пішло й на дорозі своїй українство стріло нові перешкоди, нові намагання спинити його розвій» [3, с. 216].

Аналіз ситуації історичного шляху української нації, здійснений М. С. Грушевським, цілковито відповідає реаліям сьогодення й одночасно спонукає до пошуку способів подолання суспільних проблем у площині науково-педагогічного знання. Адже саме освіта – провідний чинник забезпечення культурного поступу, невід’ємна передумова оновлення всіх сфер життєдіяльності суспільства.

Будь-які глобальні проблеми, з якими стикається суспільство, соціум, цивілізація в цілому, обов’язково позначаються й на стані освітньої галузі. Так, Г. С. Костюк зазначав: «Дорослі опосереднюють формування досвіду дитини вже з перших її днів. Немає ніякої можливості провести якусь штучну межу, що відокремила б особистий досвід дитини від досвіду суспільного, а тим більше протиставити їх. Особистий досвід дитини проймається досвідом, засвоюваним від дорослих, через що набуває нової

якості. Таке взаємопроникнення існує в усіх виявах свідомого психічного життя, починаючи з її осмисленого сприймання» [4, с. 127].

Наукові пошуки сучасності вирізняються багатоманітністю тлумачень структури духовної сфери. В одному випадку процес її розвитку й функціонування розглядається через форми суспільної свідомості, в іншому – через духовні потреби, духовне спілкування або ж через духовну життєдіяльність людей.

Духовні цінності особистості розглядаємо як цілісне утворення, яке складається з низки духовних почуттів, прагнень, потреб. Одні з них можуть займати ключові позиції в цьому процесі, інші – відіграють другорядну роль у контексті духовної спрямованості особистості. Формуючись у певних соціальних умовах, духовні цінності втілюють у собі суспільні інтереси, активізують соціальну діяльність, залучаються до свідомого втручання індивіда у справи суспільства, слугують свідомому вибору місця в ньому.

Основою людської духовності є триєдиний фундамент: пізнавального, морального й естетичного компонентів. Їм відповідають три типи духовних відповідників: мудрець, праведник і художник. Серцевиною всіх основ є моральність. Якщо знання дає нам істину та вказує шлях, то моральний базис передбачає спроможність і потребу людини вийти за межі свого егоїстичного «я» і засобом цілеспрямованих дій утверджувати добро.

Особливістю духовних цінностей є їх неутилітарний і неінструментальний характер, тобто вони не слугують ніякій зовнішній меті. Навпаки – усе набуває смислу лише в контексті з фундаментальними цінностями, у зв'язку з перспективами їхнього утвердження. Саме вони генерують стрижень культури, визначальні відносини й потреби людей: загальнолюдські (мир, життя, розвиток), цінності спілкування (довіру, дружбу, любов, міжособистісну гармонію), соціальні цінності (уявлення про соціальну справедливість, права і свободи людини тощо), цінності стилю життя, самоутвердження особистості тощо.

В осередку освітнього закладу процес виховання складається з мети, завдання, змісту й методики організації виховного впливу, а також його результату та корекції.

Наявність конкретної мети є передумовою систематичності й послідовності, не допускає випадковості, епізодичності та хаотичності у проведенні виховних заходів. Особливість формування особистості в умовах вищої школи, полягає тому, що духовний розвиток відбувається в процесі набуття фахової компетентності.

Ефективність формування духовних цінностей особистості студента значною мірою залежить від того, наскільки збігаються впливи організованої навчально-виховної діяльності та об'єктивних умов. Результати цього процесу не настають одразу після застосування виховного впливу, вони дещо віддалені в часі. Виховний процес є двостороннім, позаяк у ньому обов'язкова участь і взаємодія викладача-вихователя та студента-вихованця.

Духовні цінності особистості є результатом інтеріоризації зовнішніх впливів у внутрішні психічні якості та установки. Завдяки інтеріоризації зовнішні факти людської поведінки переходять в усталені погляди й переконання особистості. Результати означеного процесу значною мірою залежать від індивідуальних особливостей вихованців, їх ставлення до навколишньої дійсності, насамперед, до спрямованих на них виховних впливів, їх взаємин з однолітками, ставлення до педагогів і батьків.

Саме в умовах освітнього закладу організація процесу виховання духовних цінностей має здійснюватися за такою послідовністю:

Перший етап. Визначення духовних цінностей особистості, які слід сформувати у вихованця (тобто формування ідеалу). Коли йдеться про виховання академічної групи, то мають на увазі формування такого колективу, який би за своїми якостями відповідав еталону виробленому на основі мети виховання.

Другий етап. Вивчення індивідуальних особливостей вихованця, його позитивних рис, недоліків у характері й поведінці. Визначають, які риси не сформовано, а які перебувають у стадії зародження. Знання про вихованця, порівняння його з наміченим ідеалом дає змогу спрогнозувати його розвиток. Спираючись на такі показники, можна планувати виховну роботу з окремим вихованцем (академічною групою, студентським колективом загалом). Тому важливо, щоб студент знав, що пропонує йому педагог, приймав цей взірець для наслідування і докладав зусиль для досягнення поставленої мети.

Третій етап. Реалізація програми виховання – організація та проведення запланованих виховних заходів, що передбачає залучення студентів до різних видів діяльності, участь у яких сприяє формуванню в них досвіду поведінки відповідно до ідеалу.

Четвертий етап. Спонування студентів до духовного саморозвитку особистості. Коли студент починає займатися самоосвітою та самовихованням, можна вважати, що у вихованні досягнуто бажаного результату.

На всіх етапах процесу виховання здійснюють педагогічне управління цим процесом.

Виховний процес слід спрямовувати на розвиток самостійності, ініціативності студентів. Це можливо за умови, якщо педагоги спрямовують вихованців до самостійного пошуку цікавих видів діяльності, самостійного забезпечення необхідних для їх здійснення умов. Тому завдання педагога – допомогти студентам самостійно організувати діяльність в осередку освітнього закладу та за його межами. Спонування до ініціативності жодною мірою не применшувати керівної ролі педагога. Він має залишатися мудрим старшим другом і наставником молоді, але на умовах співпраці з ними.

Результат духовного сходження особистості студента відображається у «переживанні ідеального в собі, яке набуто працею власної душі» [1, с. 226]. Цим самим утверджуються естетичні

переживання щодо морально-духовної сфери як складової буття людини. Виховання в молоді естетичних почуттів лише до матеріальних предметів (природних явищ, речей, надбань культури) збіднює її світосприйняття та світопереживання. Духовна краса залишиться для неї закритою, а така особистість формуватиметься далекою від досконалості. Тому переживання суб'єктом, передусім, прекрасного задля морально-духовних цінностей їх носіїв є обов'язковим у процесі виховання. Механізм породження таких переживань загалом аналогічний способу естетичного виховання особистості, досягнення прекрасного й потворного як естетичних антиподів. За їх порівняння виникатиме смислова опозиція до однієї зі сторін цієї моральної дихотомії як заперечення особистістю потворного й долучення її до прекрасного. Ще важливішою є переорієнтація суб'єкта з естетичного переживання прекрасного, властивого іншій людині, на естетичне переживання власних морально-духовних здобутків, особливо на першому етапі їх формування в полі поведінкових ситуацій [1, с. 227].

Формування духовних цінностей особистості нерозривно пов'язане із соціально-економічними, науково-пізнавальними й культурними перетвореннями в суспільстві. Духовні цінності творять внутрішній світ людини та стають підґрунтям потребово-мотиваційної сфери, емоційних почуттів, принципів поведінки. Відтак, перед освітою як соціальним інститутом постає завдання ретрансляції універсальних цінностей суспільства в духовне життя кожного індивіда. Завдяки правильно організованій навчально-виховній роботі освітнього закладу людина на всіх етапах свого особистісного становлення має отримувати своєчасну, кваліфіковану допомогу в духовному самовизначенні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 246 с.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1977. – № 1. – С. 144–150.
3. Грушевський М. С. Історія України / Михайло Сергійович Грушевський ; [упорядник В. Сарбей]. – К. : Освіта, 1992. – 270 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. – 608 с.

С. Ф. Лук'янчук

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова

ПОЛІКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Поглиблення інтеграційних і міграційних процесів у сучасному світі сприяє відчутному зростанню расової та етнічної різноманітності в учнівському складі шкіл багатьох країнах світу, зокрема США. У зв'язку з цим актуалізується завдання підготовки педагогічних кадрів до

міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Тому одним із пріоритетних напрямів інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в США є полікультурна підготовка майбутнього фахівця.

Під час підготовки студентів до ефективного виконання своїх професійних обов'язків в умовах постійної взаємодії з представниками різних культур важливе значення має оволодіння знаннями про особливості менталітету, попередній життєвий досвід і культурно зумовлені стилі навчальної діяльності учнів різного походження. У зв'язку з цим важливою складовою полікультурної підготовки майбутнього вчителя є розуміння таких категорій, як «культура», «субкультура», «етноцентризм», «культурний плюралізм», «полікультурна компетентність» та ін.

Теоретико-методологічні засади полікультурного виховання вивчають американські вчені Д. Бенкс (J. Banks), Ж. Гай (G. Gay), П. Горські (P. Gorski), К. Грант (K. Grant), С. Ніето (S. Nieto) та ін. Аналіз феномену культури відіграє ключову роль у їхніх дослідженнях. Вивчення низки джерел показало, що в педагогіці й суспільстві США домінує трактовка *культури* як динамічної системи, яка поєднує такі явища, як стиль життя, етнічна, расова, соціальна, статевая приналежність, національні традиції, особливості побуту, віросповідання, моральні й естетичні цінності, моделі поведінки, мова спілкування, стиль одягу, зачіски, музики та інші характеристики, що поділяються членами певної групи.

Дослідник Н. Елліот (N. Elliot) зауважує, що не варто пов'язувати культуру людини виключно з її етнічним походженням. Крім етнічної, кожна людина одночасно належить до декількох інших груп. Наприклад, усі чоловіки за статевою ознакою належать до однієї групи, але відрізняються приналежністю до різних етнічних, класових, релігійних, професійних та інших груп.

Протягом довгого історичного періоду в США панував *етноцентричний погляд* на американську культуру, згідно з яким єдиною офіційно визнаною вважалася культура білих американців англосаксонського походження, які сповідували протестантську релігію. Поряд із культурною групою в американських наукових джерелах використовуються терміни «нація», «раса», «етнічна меншина». Під «*нацією*» розуміється американський народ, який створив свою державу – Сполучені Штати Америки. Поняття «раса» було введено антропологами для поділу людей на групи, залежно від їхніх зовнішніх фізичних рис, головною з яких був колір шкіри. Сьогодні в США офіційно визнано 5 рас: біла, чорна, азійська, індійська, іспаномовна. Поняття «*расова ідентифікація*» використовувалося на політичному й соціальному рівнях у США для класифікації груп населення на такі, що мають або не мають певні права та привілеї. У зв'язку з тим, що інститути влади були організовані вихідцями із Західної Європи, етнічні групи, які належали до білої раси, вважалися такими, що стоять на вищому щаблі розвитку порівняно з іншими. Інші расові й етнічні групи мають у американському суспільстві статус «*етнічних та расових меншин*». Вони постійно відчували тиск і дискримінацію в соціальній і культурній

сферах. В американських джерелах стосовно них використовується також термін «*субкультура*». Наразі цей термін трактується досить широко та охоплює не тільки етнічні меншини, а й такі групи населення, як неповносправні, талановиті, малозабезпечені та сексуальні меншини.

На початку XX сторіччя в дослідженнях учених країн Західної Європи та США з'явився новий погляд на відносини між культурами, в основі якого лежить діалог, взаємодія та взаємозбагачення культур. Набула розвитку ідея *культурного плюралізму*, згідно з якою всі культури мають право на існування. Культури етнічних і расових меншин не є примітивними, вони просто різні. Свій подальший розвиток проблема культурного плюралізму у світі отримала в другій половині XX століття. Вона ґрунтувалася на ідеї об'єднання людства на базі загальнолюдських цінностей.

Сучасний погляд на американську культуру представлено теоретиком полікультурного виховання, директором Центру полікультурної освіти Вашингтонського університету, професором Дж. Бенксом. Він вважає, що сьогодні життєдіяльність американців відбувається одночасно в декількох культурах: насамперед у загальній культурі суспільства США (макрокультурі) та в різних етнічних культурах (мікрокультурах).

Одним із вирішальних чинників розвитку толерантного ставлення до різних культур у суспільстві США став полікультурний підхід до освіти й виховання підростаючого покоління.

Дослідник К. Грант вважає, що *полікультурне виховання* – це процес, який відбувається в школах та інших закладах освіти шляхом наповнення полікультурним змістом усіх академічних дисциплін та інших аспектів навчального плану. Полікультурне виховання допомагає учням розвинути позитивне самосприйняття й визначити своє місце у плюралістичному середовищі. Цьому мають слугувати знання про внесок різних груп в історію, політику та культуру США.

Педагог С. Ніето наголошує, що полікультурне виховання – це процес повної реформи школи та базової освіти для всіх учнів.

Узагальнюючи наукові пошуки американських учених у галузі полікультурності, дослідниця Ж. Гай зазначає, що трактування сутності полікультурного виховання різняться своїми підходами та групами населення, які вони в нього включають. Та, незважаючи на це, його кінцева мета – розпочати у школах процес змін, які зрештою поширяться на все суспільство. Ця мета буде досягнута завдяки культивуванню в учнів таких цінностей, умінь і навичок, які допоможуть їм стати «агентами соціальних змін» (*social change agents*), покликаними реформувати суспільство шляхом викорінення етнічної та расової нерівності.

Наразі американські освітяни пов'язують полікультурне виховання школярів із компетентнісним підходом і вважають, що *полікультурна компетентність* є однією з ключових компетентностей, якими повинні володіти індивіди у XXI столітті. На думку Ж. Гай, полікультурна компетентність особистості включає вміння кроскультурної комунікації,

міжособистісних зв'язків, контекстуального аналізу, розуміння альтернативних точок зору й поглядів.

Дж. Бенкс під полікультурною компетентністю розуміє знання, ставлення й уміння, необхідні для функціонування в різноманітному культурному середовищі. На його думку, полікультурна компетентність особистості найбільш успішно розвивається за умови заохочення та поваги принципу багатоманітності в навчальному закладі й дотримання основних цінностей американської моралі, а саме справедливості, рівноправ'я та людської гідності, які дозволять зберегти суспільну злагоду.

Полікультурна освіта студентів закладів педагогічної освіти покликана допомогти розвинути полікультурну компетентність учителя як засіб забезпечення етнічного плюралізму освітнього процесу.

Г. Ю. Ніколаї

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Інноваційний розвиток вищої освіти в цілому й хореографічно-педагогічної зокрема зумовлений парадигмальними змінами в усіх сферах суспільства ризику та знань, про що свідчать положення «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки» щодо «виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства й держави» [1].

Узагальнення наукової думки у сфері освітньої інноватики дозволяє визначити методологічну основу дослідження інноваційних процесів у хореографічно-педагогічній освіті, обґрунтування яких слід базувати на діяльнісному, системно-структурному, синергетичному, аксіологічному й особистісному підходах. У світлі діяльнісного підходу інновація в означеній галузі характеризується як процес і результат створення, поширення та використання нових засобів для розв'язання педагогічних проблем.

У контексті системно-структурного підходу структура інноваційної діяльності складається з філософського, креативного, мотиваційного, рефлексивного та технологічного компонентів. У дослідженні процесів перетворення хореографічної діяльності на інноваційну філософський компонент виконує методологічну роль. Креативний компонент передбачає формування нового типу мислення (дивергентного, системного, теоретичного, нелінійного) та нового ставлення студентів до світу й до самих себе, що потребує докорінного перегляду ними системи цінностей, пошуку інноваційного вирішення культурологічних, екологічних і валеологічних проблем, які характеризують сучасний нестійкий світ, а також проблем самокреації, у тому разі вдосконалення свого тіла засобами хореографії. Мотиваційний компонент розглядається нами як механізм запуску

інноваційних устремлінь особистості в духовному та фізичному самовдосконаленні. Рефлексивний характеризується системою постійного порівняння результатів якості хореографічної діяльності з передбачуваними або запланованими, а технологічний забезпечується використанням сучасних технологій хореографічного виховання.

Серед методологічних засад дослідження інноваційного розвитку хореографічно-педагогічної освіти важливе місце займають принципи управління інноваціями, сформульовані з позицій синергетичного підходу з урахуванням механізмів самоорганізації та правил управління складними системами, зокрема: визначення суб'єктом управління майбутніх перспектив розвитку певної установи чи організації з урахуванням спектру атракторів відповідної системи; здійснення постійного контролю за рівнем неврівноваженості системи; створення необхідних умов для введення до системи потрібної флуктуації з ознаками нової бажаної якості.

Стратегічного значення для планомірних інноваційних змін у сфері хореографічно-педагогічної освіти набуває екстраполяція фундаментальних особливостей розвитку соціальних систем. Так, перехід системи до якісно нового стану відбувається спочатку не фронтально, а за допомогою вузької групи елементів, так званих каталізаторів (change agents), що є визначальними, з подальшим розвитком решти. Конкретизація цього положення у сфері хореографічно-педагогічної освіти дозволяє визначити каталізаторами інновацій відповідні європейські стандарти та ефективний маркетинг. Важливого значення в інноваційному розвитку означеного феномену набуває оптимальне співвідношення самоорганізаційних початків системи з організаційними.

Аксіологічний і особистісний підходи до вивчення проблем оновлення хореографічно-педагогічної освіти скеровує науковий пошук на її гуманізацію та переформатування системи цінностей, переносячи акцент зі знаннєвої домінанти на гармонізацію всієї системи. У цьому контексті інноваційний розвиток означеного феномену повинен бути спрямованим на формування у студентів установки на духовну й фізичну досконалість, здоровий та активний спосіб життя з використанням механізмів індивідуалізації навчального процесу, орієнтувати особистість на культурно-естетичні й валеологічні цінності.

Серед сучасних процесів у вищій школі А. Сбруєва вирізняє: *приватизацію* (зменшення рівня субсидування державою освітньої системи та активізація участі недержавних інвесторів у освітній сфері); *маркетизацію* (застосування ринкових принципів і механізмів в управлінні освітніми інституціями); *комодифікацію* (сприйняття освіти не як духовної цінності, а як послуги, якою торгують); *корпоратизацію* (перетворення навчальних закладів на бізнесові структури (корпорації) з відповідною зміною їх майнового статусу, форм управління та фінансування); *менеджеризацію* (зміна ідеології управління вишами, в контексті якої відбувається перехід до застосування механізмів бізнесового менеджменту в освіті) [2, с. 195].

А. Сбруєва вважає, що «одним із проявів інноваційного розвитку сучасного суспільства є набуття ним мережевого характеру, що означає реалізацію принципів налагодження взаємозв'язків за допомогою ІКТ, прозорості та свободи руху інформації, вільного обміну й поширення знань, інноваційного характеру діяльності, ефективного мережевого управління, змішаних форм власності, мережевого громадянства й мережевої відповідальності тощо)» [там само, с. 197].

Отже, методологічну основу дослідження інноваційних процесів у сфері хореографічно-педагогічної освіти становлять діяльнісний, системно-структурний, синергетичний, аксіологічний, особистісний підходи та принципи управління інноваціями. Обґрунтування інноваційних змін у хореографічно-педагогічній освіті слід здійснювати з урахуванням сучасних процесів у вищій школі, зокрема приватизації, маркетинга, комодифікації, корпоратизації та менеджеризації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf.
2. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А.А. Сбруєвої]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.

О. С. Пономарьов

Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ДОБИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Стрімкі кардинальні зміни суспільного буття, зумовлені розробкою та все більш широким використанням високих технологій та інформатизацією всіх сфер людської діяльності, породжують принципово новий, дійсно інноваційний тип світового розвитку. Він висуває якісно нові вимоги до рівня професійної та соціальної компетенції фахівців, а відтак істотно ускладнює самі цілі, зміст і характер освіти. Динаміка змін суспільного виробництва в самому широкому його розумінні зумовлює необхідність відповідної зміни системи підготовки підростаючих поколінь до успішного життя й діяльності в умовах інноваційного розвитку. Ідеться не про черговий косметичний ремонт системи освіти, а про розробку й упровадження дійсно принципово нової освітньої парадигми.

Вона стає тим більш необхідною, оскільки уявляється чи не єдиним засобом подолання глибокої кризи світової системи освіти. Сутність і водночас причина цієї кризи полягає в тому, що цілі, зміст і характер традиційної освіти вже перестали відповідати суспільним потребам інноваційної доби. Справа в тому, що знання, отримані в процесі освіти, швидко старіють, і через це завдання освіти має полягати не у прагненні «втиснути» в голову студента максимум нових знань, а в його озброєнні

вмінням самостійно оволодівати знаннями. Ще К. Д. Ушинський свого часу стверджував, що учень – не судина, яку необхідно наповнити, а факел, який слід запалити. На жаль, і до сьогодні значна частина вчителів і викладачів вищих навчальних закладів вбачають своє завдання в тому, щоб дати вихованцям якомога більше фактичних знань, а не в тому, щоб навчити їх методології отримання нових знань і належного їх застосування.

Подолання сучасної кризи системи освіти й упровадження нової освітньої парадигми за своїм значенням буде, напевне, не меншим, ніж перехід від схоластичної освіти, що ґрунтувалася на вірі, до знаннєвої парадигми освіти й бурхливого розвитку науки, техніки та технологій, який відбувався на межі Середньовіччя та Відродження й став відповіддю на нові суспільні запити.

Подібна ж трансформація в суспільно-політичній, соціально-економічній, науково-технічній і духовно-культурній сферах майже одночасно відбувається й сьогодні, на історичній межі тисячоліть. Осмислення ж глибинної сутності цих процесів і виявлення їх впливу на постановку та розв'язанні завдань освіти уявляється неможливим без залучення ідей сучасної філософії освіти, яка виступає методологічною основою педагогічної науки й освітньої практики.

Основний месідж сучасної філософії освіти полягає в тому, що інноваційна доба суспільного розвитку потребує інноваційної освіти. Адже без належного кадрового забезпечення інноваційний розвиток втрачатиме темпи, а то й узагалі припиниться. Одна з його характерних особливостей полягає в тому, що інноваційне мислення має бути притаманне вже не окремим індивідам, так би мовити, двигунам науково-технічного й соціального прогресу, а переважній більшості людей (в ідеалі – кожному). Дійсно, крім розробників нової техніки й технологій, інноваторами мають бути і їх користувачі. Тому завданням освіти й постає розвиток креативних здібностей учнів і студентів, прищеплення їм прагнення до особистісного самовираження та максимальної реалізації свого творчого потенціалу. Водночас їм треба засвоїти, що основною передумовою цього є належні знання й уміння постійно їх оновлювати й накопичувати.

Цілком очевидно, що розробка й упровадження нової освітньої парадигми не можуть бути одномоментним актом. Вони відбуватимуться в суперечливій єдності й боротьбі традиційних та інноваційних підходів. Неможливо ж відразу прищепити інноваційне мислення всім педагогам та озброїти їх інноваційними педагогічними технологіями. Тим більше, що сьогодні сам цей термін вживають там, де треба й там, де не треба. Говорити про інноваційні педагогічні технології стає своєрідною модою. Завдання ж полягає у створенні цих технологій, у розробці методичних і методологічних засад їх ефективного застосування. Для належного осмислення сутності цих завдань та їх трансформації в цілі, зміст і характер навчально-виховного процесу кожним педагогом йому й необхідна культура філософського мислення, здатність вийти за межі повсякденності та усвідомити сутність і

суспільну значущість реформування освіти, приведення її у відповідність вимогам інноваційного розвитку.

На жаль, сама філософія освіти в нас фактично тільки формується. Істотну роль у її формування відіграють праці В. Андрущенка, О. Базалука, Л. Губерського, І. Добронравової, О. Дольської, В. Кременя, М. Култаєвої, В. Лутая, П. Матвієнка, М. Михайлова, С. Пазиніча та ін. Однак і сьогодні у дослідників відсутня єдність навіть стосовно визначення предмета дослідження філософії освіти. Як справедливо пишуть О. Базалук та Н. Юхименко, «одні дослідники надають перевагу філософії та філософствують про освіту, інші пріоритетною вважають педагогіку, здебільшого розмірковуючи про процеси навчання й виховання, хтось намагається охопити і філософську, і педагогічну проблематику» [1, с. 10]. У свою чергу В. Лутай підкреслює, що більшість дослідників цієї специфічної галузі знань «вважають за необхідне розроблення філософії освіти як спеціалізованої проміжної ланки між філософією та теорією педагогіки» [4, с. 16]. Ми ж вважаємо, що філософія освіти є спеціалізованою галуззю в системі філософських наук, предметом вивчення якої є найзагальніші закономірності функціонування й розвитку освіти як життєво важливого соціального феномену.

З позицій філософії освіти саму освіту необхідно розглядати, за словами Е. Гусинського та Ю. Турчанінової, як «процес, що безперервно протікає, у ході якого величезного значення набуває особиста *творчість* суб'єкта освіти» [2, с. 13]. При цьому вважаємо за необхідне додати, що сучасна концепція бінарної освіти розглядає її як суб'єкт-суб'єктний процес. Отже, творчість однаковою мірою має бути притаманна як педагогові, так і учневі чи студентові. Більш того, творчість, самостійний (хоча й керований) пошук істини істотно підвищує інтерес студентів до навчання, а усвідомлення ними своїх можливостей стає потужним мотиваційним чинником. Авторіві неодноразово доводилося бути свідком того, з якою радістю й захопленням студент розглядає свою першу наукову публікацію, як вона надихає його на творчість.

Повертаючись до сенсу поняття інноваційних педагогічних технологій, вважаємо за необхідне підкреслити, що вони не тільки активно розробляються, але й все ширше застосовуються в освітній практиці. Комп'ютерна техніка, інформаційні технології, телекомунікаційні засоби та інтерактивні пристрої вже реально увійшли в наше життя й у практику педагогічної діяльності. Належне їх застосування істотно розширює можливості навчально-виховного процесу й підвищує якість підготовки фахівців. Однак, як справедливо пише В. Кремень, жоден комп'ютер не може замінити живого спілкування учня й педагога [3].

У зв'язку з цим перед філософією освіти й педагогічною теорією постає ще низка важливих завдань. По-перше, це розробка ефективного навчально-методичного забезпечення, що давало б можливість найдоцільнішим чином використовувати можливості цих технологій і

створювало дійсно інноваційне освітнє середовище. По-друге, це навчання, перенавчання й підвищення рівня професійної компетентності, педагогічної майстерності та культури науково-педагогічного складу. По-третє, це перегляд сутності та змісту самих понять педагогічної майстерності, загальної та професійної культури викладача. По-четверте, це формування інноваційного характеру мислення як викладачів, так і студентів, прищеплення їм розуміння самоцінності знань і освіти. По-п'яте, це вироблення нового стилю взаємовідносин і міжособистісного спілкування між студентами й викладачами, що відповідав би вимогам інноваційного суспільства й загальній тенденції демократизації освіти.

Сам онтологічний статус освіти як одного з визначальних екзистенціалів індивідуального й суспільного буття людини істотною мірою детермінується її гносеологічними, аксіологічними й герменевтичними аспектами. Так, сьогодні постає принципова проблема додання домінанти опосередкованого отримання знань про зовнішній світ, завдяки якій студенти втрачають здатність і потребу самостійно мислити. Іншими словами, вони дивляться на світ чужими очима, очима викладача, який також засвоїв знання про нього від своїх вчителів чи з книжок. Вкрай важливим уявляється й аксіологічний аспект, який має полягати не тільки у прищепленні студентам певної системи життєвих цінностей, але й ціннісного сприйняття ними самої освіти й отримуваних знань, умінь і навичок, професійної та соціальної компетентності й життєвого досвіду. Нарешті, герменевтичний аспект філософії освіти має знаменувати рішучий перехід від сприйняття й засвоєння знань через їх запам'ятовування до сприйняття та глибокого засвоєння цих знань через їх належне розуміння.

Останнє положення вимагає, по-перше, перебудови мислення педагогів, методики викладання ними навчальних дисциплін і пошук шляхів і способів, які б спрямовували навчально-виховний процес на розуміння студентами відповідного матеріалу. По-друге, не тільки у філософії освіти, але й загальній філософії та психології треба поглибити дослідження, спрямовані на належне розуміння складного й навіть дещо таємничого феномену розуміння. Необхідно визначити якісні (а, можливо, й кількісні характеристики рівня розуміння), а також шляхи, способи та педагогічні технології, які б ефективно сприяли розумінню студентами навчального матеріалу. Адже без цього освітня практика втрачатиме свої цільові орієнтири та критерії якості освіти.

Ще одна, на перший погляд, крамольна ідея полягає в необхідності рішучого перегляду змісту освіти, насамперед, формування професіоналізму майбутніх фахівців. Слід видалити з програм усе зайве, що виходить за межі їх професійної та соціальної компетентності, й істотно посилити роль самостійної роботи студентів і її творчу спрямованість, обмежити частку репродуктивних форм на користь продуктивних і творчих. Це зумовить перегляд принципів визначення навчального навантаження науково-педагогічного складу вищих навчальних закладів. Такими є кроки формування інноваційної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базалук О. О. Філософія освіти : навчально-методичний посібник / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко. – Київ : Кондор, 2010. – 164 с.
2. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2001. – 224 с.
3. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6–16.
4. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Магістр-S, 1996. – 255 с.

І. О. Сімкова

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Відмежування прикладної лінгвістики від перекладознавства спричинило перші дослідження складу фахової компетентності перекладача (ФКП). Однак, слід зазначити, що незважаючи на численні спроби визначення компонентного складу ФКП, він усе ще залишається досить широким, а кількість компонентів – поняттям відносним.

Потрібно зауважити, що погляди дослідників щодо компонентів ФКП різняться. Однією з перших спроб можна вважати визначення Р. Белла [1, с. 40–41], який припустив, що перекладацьку компетентність (ПК) можна розглядати як систему, якою володіє досвідчений перекладач і як модель комунікативної компетентності. Перша (система) передбачає володіння знаннями й уміннями, що необхідні для процесу перекладу (знання мови оригіналу (МО) і мови перекладу (МП), знання стилістики, знання предметної галузі, і розбіжностей між МО і МП, навички й уміння декодування та кодування тексту оригіналу (ТО) і тексту перекладу (ТП)). Друга (модель) складається з чотирьох субкомпетентностей: граматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної та стратегічної. Власне саме ПК, Р. Белл [1, с. 43] визначав як сукупність знань, навичок і вмінь, якими повинен володіти перекладач для того, щоб виконати переклад. Схоже визначення надали А. Уртадо Альбір [2], який стверджує, що ПК це здатність знати, як перекласти, та дослідницька група РАСТЕ [4], яка визначає ПК як систему, що лежить в основі знань, навичок і вмінь необхідних для здійснення перекладу. Крім того, РАСТЕ вважає [4], що в цілому, ПК це концепція, яка не підлягає прямому вивченню – це фахові знання, які можуть бути визначені як сукупність теоретичних знань і практичних навичок і вмінь [4].

У моделях ФКП К. Шефнер і К. Шебокової ми знаходимо пошукову субкомпетентність (research competence). Перша визначає її, як загальну стратегічну субкомпетентність, метою якої є здатність вирішувати проблеми, характерні для міжкультурної передачі ТО і ТП [5]. Друга – як здатність збирати додатковий матеріал і використовувати дослідницькі

засоби, які допомагають впоратися із завданнями на переклад, і тим самим вирішити проблеми перекладу [6].

Компетентністю, що зустрічається у структурах моделей ФКП трьох авторів (D. Kelly (2003), PACTE (2003), S. Göpferich (2009)) є стратегічна, яка визначається як інтегровані вміння, які забезпечують ефективність процесу перекладу, дають можливість вирішити проблеми, що виникли, і керувати процесом перекладу. Її завдання полягає в плануванні процесу перекладу, у створенні проекту перекладу (вибравши найбільш влучний метод); оцінці процесу перекладу, отриманих результатів, як часткових, так і остаточних.

У такому розумінні вона може включати пошукову субкомпетентність та здатність до вирішення проблем і може бути визначена як надкомпетентність. Оскільки, стратегічна компетентність покликана активізувати та скоординувати інші субкомпетентності, щоб визначити проблеми, які виникають під час перекладу, компенсувати недоліки й застосовувати стратегії (процедури) для вирішення перекладацьких проблем.

Порівнявши компонентний склад структури фахової компетентності перекладача в різних моделях, ми дійшли висновку, що ФКП повинна включати п'ять базових компетентностей: білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну.

Здійснення різних видів перекладу неможливе без володіння перекладацькою субкомпетентністю, яка може бути визначена, як сукупність знань про загальні принципи перекладу й навичок і вмінь необхідних для його здійснення. За володіння МО і МП на рівні достатньому для виконання перекладу відповідає білінгвальна субкомпетентність, яка розуміється як володіння процедурними, мовними й мовленнєвими знаннями, навичками й уміннями, які необхідні для здійснення різних видів перекладу. Якщо сам процес перекладу залежить від двох наданих вище субкомпетентностей, то якість перекладу залежить від особистісної та екстралінгвістичної субкомпетентностей. Перша, повинна включати психологічні та фізіологічні компоненти, а також знання, навички й уміння, пов'язані з особистісними якостями майбутніх перекладачів. Друга – переважно фонові та предметно орієнтовані знання, які виходять за межі лінгвістичних і перекладознавчих.

Остання – стратегічна (інтегровані вміння, які забезпечують ефективність перекладу) – вважається надкомпетентністю, оскільки володіння нею дає можливість активізувати інші субкомпетентності й керувати процесом перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bell R. Translation and Translating / R. Bell. – London : Longman, 1993. – 298 p.
2. Hurtado A. Assessment in Translation Studies / A. Hurtado, N. Martinez Melis // Meta. Research Needs. – 2002. – Vol. 46, № 2. – P. 272–287.
3. Kelly D. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular / D. Kelly // Puentes: Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural. – 2002. – № 1. – P. 9–20.
4. PACTE. Investigating Translation Competence : Conceptual and Methodological Issues / A. Hurtado, A. Beeby, M. Fernandez // Meta. – 2003. – Vol. 50, № 2. – P. 609–619.

5. Schäffner C. Developing translation competence [Електронний ресурс] / C. Schäffner, A. Beverly. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2000. – Режим доступу : <http://site.ebrary.com/lib/unisains>.
6. Šeböková S. Comparing translation competence / Stanislava Šeböková. – Brno : Masaryk University, 2010 – 107 p.

O. Slobodianyk

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

TEACHING ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

The term «English as a lingua franca» (ELF) has emerged as a way of referring to communication in English between speakers with different first languages. There has become a challenge for the teachers of English where the language is taught as the foreign one because of focusing on the RP and native English speakers itself. Although new point of view on the learning does not exactly mean the participation of English native speakers in ELF interaction.

Empirical work on the linguistic description of ELF at a number of levels has in fact been under way for several years now. Research has been carried out at the level of phonology (Jenkins), pragmatics (Meierkord), and lexicogrammar (Seidlhofer). David Crystal has also opened the idea of Englishes and understanding of up-to-date needs of learners.

English as lingua franca can be differently understood. There are two main definitions of ELF:

- it is a language, an actual variety of English, distinct from native varieties;
- or a context or purpose of use. [6, p. 211].

In the article the term is understood in the second sense. The teaching of ELF can thus be defined as teaching any person to use English for a lingua franca purposes, regardless of which actual English variety he/she is employed to do.

If attitudes towards ELF as a variety have been conflicting, the attitudes towards integrating ELF into English language teaching have been even more so.

The ideas of Communicative Language Teaching with the goal of communicative competence have dominated ELT over thirty years. The concept of communicative competence can be divided into four competences: grammatical, sociolinguistic, discourse and strategic [1]. From the prospective of ELF «learning a foreign language becomes a kind of enculturation, where one acquires new cultural frames of reference and a new world view, reflecting those of the target language culture and its speakers» [1, p. 58]. Applying this to the English language with global spread over multitude of cultures seems unfeasible: «any attempt to define the cultural context of the language ... is inherently an attempt to promote one English speaking community's culture at the expense of others» [4, p. 161].

Another problem teachers deal with while teaching ELF is that the native speaker model behind the concept of communicative competence is often thought to be the best one and must have been idealised. In other words, there is «tendency to assume that there is an almost hard-wired relationship between the status of being a native speaker of a language and a complete knowledge of and about that language ... and that all native speakers share the same knowledge» [4].

Whether a standard version of the language does in fact exist or not is another question, which is very difficult to answer. There is, indeed, no formal codification of it in a grammar or dictionary; but lack of codification in itself does not disprove existence: there are plenty of languages which exist without having been codified. Most practitioners, on the other hand, are able in most cases to make fairly confident intuitive judgements as to items that do not normally belong to ELF discourse but rather to specific dialects, and as to items that are clearly generally acceptable worldwide. This phenomenon makes it appear likely that somewhere underpinning the knowledge of fully competent speakers is an awareness of the existence of a range of standard forms: not one that anybody has imposed on them, just one that their experience of encounters with the language in various contexts has taught them exists [3].

The native speaker authority is also reflected in the dichotomy between native and non-native teachers. On a global scale, non-native teachers of English have traditionally been on the losing side in comparison since professional expertise, native-speakerness [3]. Non-native teachers have nonetheless several advantages over native teachers, and over monolingual native teachers in particular: non-native teachers «know the target language as a foreign language, share with their students the experience of what it is like to try and make it their own, often through the same first language/culture «filter», and can represent relevant role models for learners» [5, p. 134–135]. In other words, non-native teachers are usually both competent and good speakers and qualified pedagogues of the target language because of being good at learning the language themselves.

It is crucial to understand whether teaching ELF is effective. There are both serious opponents and proponents of ELF and non-native teachers in ELT. If we are to provide English learners with useful skills in order to cope with diverse, real life intercultural encounters, some serious reconsideration needs to be done. Reforming ELT must start from the very essentials, such as what could be a realistic target for English language teaching and learning.

LITERATURE

1. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence in ELT / Cem Alptekin // *ELT Journal*. – 2002. – № 56/1. – P. 57–64.
2. Crystal D. *English as a Global Language* (second ed.) / David Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003.
3. Ellis N. C. Reflections on frequency effects in language acquisition: A response to commentaries / Nick Ellis // *Studies in Second Language Acquisition*. – 2002. – № 24. – P. 297–339.
4. Modiano M. Ideology and the ELT practitioner / Marko Modiano // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2001. – № 11/2. – P. 159–173.
5. Seidlhofer B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca / Barbara Seidlhofer // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2001. – № 11/2. – P. 133–158.
6. Seidlhofer B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca / Barbara Seidlhofer // *Annual Review of Applied Linguistics*. – 2004. – № 24. – P. 209–239.

**«ТРЕУГОЛЬНИК ЗНАНИЙ» И СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ:
ПРОБЛЕМА ИННОВАЦИЙ**

Вряд ли кто будет оспаривать, что цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни.

Сергей Гёссен (1887–1950)

Основы педагогики

В 2000 году в ходе формирования комплексной программы социально-экономического развития Европейского Союза, которая часто называется Лиссабонской стратегией (*Lisbon Strategy*), для обозначения системы взаимодействия между образованием (1), исследованиями/наукой (2) и инновациями (3) была введена новая терминологическая единица – «треугольник знания» (*Triangle of Knowledge*), получившая широкое распространение. Заметим, что Европейский институт инноваций и технологий (EIT) принял эту терминологию (<http://eit.europa.eu/home.html>), но при этом существенно трансформировал ее структуру, заменив в вершине (3) «инновации» на «бизнес». По логике EIT, инновации рождаются в результате взаимодействия вершин «треугольника знания» (Рис. 1).

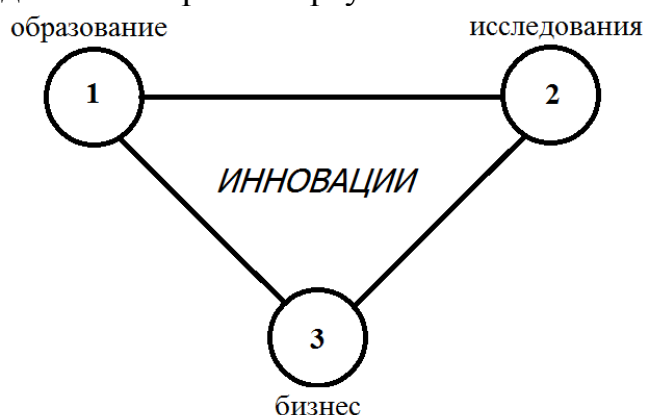


Рис.1. «Треугольник знания»

К сожалению, многие исследователи не обратили на это внимание. В результате – генезис инноваций и побудительные мотивы инновационной активности в условиях современного состояния социальности, именуемой «обществом знания» (*knowledge society* по П. Друкеру, 1909–2005), в ряде работ трактуются не совсем корректно. Очевидно, что создание инновационных проектов и массовая (подчеркнем – массовая!) инновационная деятельность требуют сети площадок взаимодействия 1–3, исполняющих роль интеграторов профессионального образования, науки, бизнеса и власти. Могут ли классические университеты стать такими площадками?

Университеты долгое время развивались как достаточно независимые организации, но их мало интересовали вопросы коммерческого характера. Однако общественно-экономические условия за последние два-три десятка лет существенным образом изменились. Сегодня учреждения высшего образования нуждаются в бизнес-структурах как в источниках необходимых им ресурсов. Университетам нужны дополнительные источники финансирования, равно как и возможности апробации результатов исследований. Бизнес также заинтересован в кооперационных связях с высшей школой: корпорации нуждаются в научных разработках, которые обеспечили бы им конкурентные преимущества. Еще больше им необходимы сотрудники-носители инновационного знания. Именно они являются основным активом предприятия в конкурентной борьбе, поскольку другие источники конкурентного преимущества (например, доступ к сырьевым, производственным и информационным ресурсам, средства коммуникации, ценообразование и т.д.) могут быть скопированы или превзойдены конкурентами.

Классический университет, как известно, построен на основе двух его моделей: В. Фон Гумбольдта (1809 г.) и Дж. Генри Ньюмена (1873 г.). Гумбольдт видел университет построенным на принципах *академической свободы и единства исследования и преподавания*. Его девиз: «Исследуй, обучая! Обучай, исследуя!». Гумбольдт полагал, что культурный принцип, воплощенный в университете, соединит поступательное движение объективной науки (культурное знание) с духовным и моральным воспитанием (культурацией) субъекта. С точки зрения Дж. Г. Ньюмена, «университет по сути своей представляется *местом для общения и обмена мыслями* посредством личного общения на всей обширной территории страны. Это ... школа разного рода знания, куда входят *преподаватели и обучающиеся* отовсюду...». Очевидно, что эти идеи университета не являются статичным построением, они находятся в постоянном развитии, эволюционируя таким образом, чтобы университет соответствовал «*целям жизни данного общества*» (С. И. Гёссен). Университет, чтобы не потерять свое значение в *обществе знания*, должен не только быть готовым к восприятию нового, но и сам обязан созидать новое, быть источником инновационного обновления (через научные открытия, изобретения) и, одновременно, – его результатом, формируя внутри и вне себя новый социокультурный порядок, понятный бизнесу. Такой инновационный университет видится нам (в модельном представлении) как функционирующая в глобальном образовательном пространстве самоорганизующаяся система в виде научно-образовательно-промышленного комплекса с *академическим ядром* (АЯ), обеспечивающим фундаментальность образования, и *междисциплинарной проектно-ориентированной периферией* (МПОП) – институциональной формой, создаваемой на основе представлений о том, как связывать и организовывать разноформационные знания, одновременно осуществляя их коммодификацию и инновационное использование. МПОП, как

университетская подсистема, должна иметь внутреннюю структуру и выстраиваться из *профессионально-ориентированных модулей* (ПОМ), которые развиваются в открытые *проектно-инновационные поля* (ПИП), функционирующие с учетом запросов бизнес-среды (Рис. 2).

Рис. 2 визуализирует отличие «университета Гумбольдта» от современного инновационного университета: в первом случае университетская структура состоит из двух элементов (АЯ+ПОМ), во втором – к ним добавляется третий элемент (ПИП), играющий важнейшую роль как среда для трансфера знаний, к которой обычно выдвигаются пять основных требований: 1) наличие возможностей для проведения научных исследований, 2) высокая технологичность инфраструктуры, позволяющая активно работать с заказами промышленности, бизнеса, местных органов власти и общества в целом, 3) высокое качество проводимых научных исследований, 4) применимость результатов исследований на практике, 5) способность потенциального потребителя освоить предложенные ему результаты исследований.

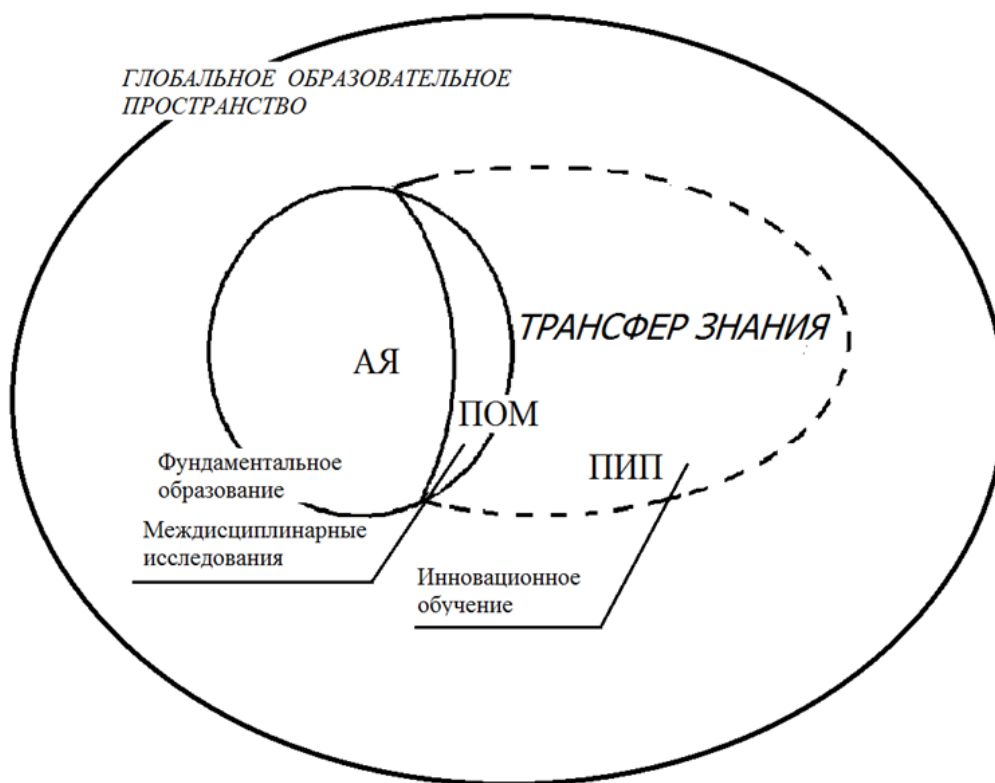


Рис. 2. Инновационный университет (модельное представление) в глобальном образовательном пространстве

Сегодня в постсоветских странах идея ПИП институционализируется, в большинстве случаев, в виде «базовых» кафедр, вынесенных в ведущие исследовательские центры. Их количество и инновационный потенциал невелики. Вообще, по мнению академика НАНУ Михаила Згуровского, сегодня «наукоемкие секторы отечественной экономики настолько деградировали, что спрос на рынке труда остался преимущественно на представителей сферы услуг, где практически не нужны научно ориентированные знания для создания нового, а требуются лишь знание

предметной области, определенные навыки и практический опыт» (<http://rusprostranstvo.com/massmedia/view/141>). Поэтому актуальным сегодня представляется не создание в рамках ПИП «двусторонних структур», заинтересованных, прежде всего в том, чтобы адаптироваться под запросы и специфику работы партнера, а осуществление сетевого взаимодействия с участием исполнительной власти, финансово-кредитных учреждений, различных организаций некоммерческого характера, а также СМИ. Наиболее эффективными формами такого сотрудничества являются государственно-частные партнерства (ГЧП), в котором «стороны взаимодействуют в процессе принятия решения и соинвестируют ограниченные ресурсы, такие как деньги, персонал, оборудование и информацию для достижения конкретных целей в определенной области науки, технологии и инноваций» (Цитата по: Public/private partnerships for innovation: policy rationale, trends and issues, OECD, 10–12 December 2002, Headquarters, Paris).

Примером успешного осуществления ГЧП с целью активизации инновационного потенциала университетов может служить программа «EXIST-University-based start-ups», реализуемая в Германии с 1998 года. В рамках EXIST сформировано 5 региональных сетей содействия высокотехнологичным стартапам в университетах, стимулировавших создание более 1400 компаний на базе 77 университетов-членов сетей; образован фонд EXIST SEED, поддерживающий в немецких университетах начинающих предпринимателей, и т.д. В Великобритании аналогичные по задачам программы реализуются Фондом инноваций в высшем образовании (Higher Education Innovation Fund – HEIF), Фондом внедрения исследований (Public Sector Research Exploitation Fund – PSRE) и другими.

Ясно, что лишь университеты, которые умело осуществляют трансфер знания и инновационное обучение (*innovation learning*, по Дж. У. Боткину), развивающее у студентов «способности к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных ситуациях», могут проложить новый путь в новое мышление, уже сегодня затребованное *обществом знания*.

В. М. Солощенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА НІМЕЧЧИНИ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX ст.)

Запорукою успішної євроінтеграції є спільні підходи до розвитку освіти й особистості у XXI столітті, які базуються на моральних загальнолюдських цінностях. Упродовж століть у філософсько-педагогічній системі Німеччини накопичувалися цінності, теоретичною та духовною основою яких виступають праці Ф. Дістервега, Й. Гербарта, Ф. Ніцше, Г. Кершенштейнера, П. Петерсена, Е. Меймана. Вони становлять цінну виховну, теоретичну й духовну спадщину, яка продовжує бути актуальною та потребує більш глибокого дослідження.

Аналіз моральних цінностей у філософсько-педагогічній системі Німеччини дав можливість сформулювати концептуальні засади розвитку світових гуманістичних концепцій ХХІ століття, в основу яких покладені загальнолюдські моральні цінності й норми.

Проблеми морального виховання, становлення сучасної високоморальної особистості знаходять відображення в наукових працях Н. В. Абашкіної «Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ–ХХ ст.)» [1], І. Д. Бека «Цінності як ядро особистості» [2], М. О. Желуденка «Гуманістична спрямованість як основний напрямок розвитку освіти в педагогічній системі Німеччини» [3].

На сучасному етапі система освіти в Україні знаходиться у стані реформування й потребує врахування світового педагогічного досвіду, зокрема німецького, який є вдалим і успішним. Спільною ознакою педагогічних систем Німеччини й України є спрямованість на виховання високоморальної всебічно розвиненої особистості. Метою даної публікації є висвітлення основних ідей морального виховання в Німеччині, які можуть бути творчо використані в освітній системі України під час формування нових шляхів виховання й розвитку моральної особистості з урахуванням гуманістичних засад німецької школи.

Ретроспективний аналіз цінностей гуманістичної традиції показує, що моральність була центральним питанням у педагогіці Німеччини протягом багатьох століть, а метою виховання – високоморальна особистість, її моральні переконання та моральна зрілість, збереження духовних орієнтирів, внутрішня свобода. Праці К. Бека, Й. Гербарта, Ф. Дістервега, Ф. Ніцше, Р. Штейнера, Г. Кершенштейнера, Е. Фромма, А. Швейцера свідчать про те, що моральність відіграє провідну роль у формуванні особистості як члена суспільства та має суспільний характер [4].

Для В. Айнсідлера, М. Віллнера, Р. Вінкеля, Г. Облінгера, К. Фюра спільним є орієнтація на гуманну педагогіку та психологію мотивації, розвивальне навчання, що орієнтує студентів на самостійну творчу працю, формування навичок самоосвіти й самовдосконалення [6]. Деякі німецькі дослідники (Г. Брюнгер, В. Вальрабенштейн, М. Рендант, Г. Рьодер, К. Фішер, П. Штрук) критикують сучасну систему вищої освіти за вирішення переважно лише кількісних проблем і за невміння вирішувати внутрішні проблеми особистості, які розглядаються виключно із зовнішньої сторони [5].

Якщо проводити паралель між моральними загальнолюдськими цінностями у філософсько-педагогічній системі Німеччини кінця ХІХ – початку ХХ століття, то можна виявити їхню односпрямованість. Фахівці, які з різних позицій розглядали моральний стан суспільства та домінуючі цінності, визначали пріоритетні загальнолюдські моральні принципи й норми, зокрема: братерські відношення між людьми (Й. Песталоцці), саморозвиток і самовдосконалення (Ф. Дістервег), повага до правопорядку, розвиток інтелекту, внутрішня свобода (Й. Гербарт), самовизначення, вільний розвиток (Р. Штейнер), моральний обов'язок, служіння

суспільству (Г. Кершенштейнер), самопізнання, розкриття внутрішніх можливостей (Ю. Габермас), унікальність кожного, гуманізація внутрішніх відносин (П. Петерсен), індивідуальність і цілісність особистості (Е. Шпрангер), внутрішня гармонія, культуровідповідність (Г. Гентиг).

Велика увага у XX столітті приділялась індивідуальному розвитку особистості й індивідуально-орієнтованому навчанню, що сприяє формуванню гармонійної особистості (Ф. Гансберг, Г. Гаудіг, Г. Літц, Б. Отто, П. Петерсен, О. Шрайбнер). Усе більшого поширення знаходили такі принципи навчання й виховання, як самостійна творча праця, формування навичок самоосвіти й самовдосконалення (В. Айнсідлер, М. Вілнер, Р. Вінкель, А. Лай, Г. Облінгер). Отже, протягом XIX–XX століття пріоритетним принципом у філософсько-педагогічній системі Німеччини був принцип виховання суспільної людини, діяльність якої спрямована на служіння суспільству на засадах загальнолюдських моральних цінностей, для якої характерними є почуття обов'язку, солідарності, чесності, любові, внутрішньої гармонії.

Отже, мораль і загальнолюдські цінності є суспільним явищем і мають наскрізний характер, оскільки в будь-яких проявах мають слугувати людству, його моральному вдосконаленню та поширюватися через свідомість окремої особистості на все суспільство.

Протягом XVII–XIX століть у зв'язку з радикальними змінами в різних сферах життя від політики до системи освіти у вирішенні проблеми моральності відбуваються зміни у країнах Європи, у тому числі й Німеччині. Педагогічні теорії Й. Песталоцці, Й. Гербарта, Ф. Дістервега, які мали великий вплив на формування педагогічних поглядів сучасників і наступних поколінь, стали набувати все більшої значимості. У процесі навчання й виховання Ф. Дістервег і Й. Песталоцці приділяють особливу увагу гуманістичним цінностям. На їх думку, сутність виховання – підготовка гуманних і свідомих громадян кожної держави. У процесі навчання формується особистість, воля, почуття, проте не менш важливим є розвиток розумових здібностей. Саморозвиток і самовдосконалення Ф. Дістервег визначає як «самодіяльність для служби істині, красі та добру». Особливе місце відводиться самостійному навчанню, оскільки тільки самостійно здобуті знання й навички мають цінність. Саморозвиток, самонавчання, самовдосконалення певною мірою є проявами гуманної особистості, яка не зупиняється у своєму розвитку.

Значною мірою вплинули та зумовили подальший розвиток педагогіки в середині та другій половині XIX століття ідеї Й. Гербарта, які за його життя не отримали широкого розповсюдження. Він вважав, що педагогіка як самостійна наука повинна спиратися на філософію для визначення мети виховання та на психологію для визначення засобів реалізації мети виховання.

У кінці XIX – на початку XX століття Німеччина була однією з тих європейських держав, у якій значна увага приділялася якості освіти

підростаючого покоління, а філософсько-педагогічна наука постійно збагачувалася новими досягненнями. Виникла необхідність пошуку нових шляхів формування людської особистості, особлива увага почала приділятися питанням морального виховання й формування гуманістичної свідомості, що повинно було здійснити підготовку молоді до активної участі в житті, до різних видів діяльності.

Антропософська школа Р. Штейнера, має на меті, передусім, виховання людини, орієнтованої на навколишній світ, сприйнятливої до нового, здатної здійснювати усвідомлений вибір і брати на себе відповідальність за нього. Основою вальдорфської педагогіки є свобода, але не в значенні асоціальної поведінки й людини, яка нехтує моральними та правовими нормами [7]. Свобода – це комплекс властивостей особистості, який утворюють вільний розвиток і можливість самостійного самовизначення, адекватність і відповідальність за усвідомлення реалій світу. Вальдорфська школа містить інноваційні елементи, які підпорядковані кінцевій меті – вільному розвитку особистості. Цьому спонукала евризм, яка розглядалась як компонент навчально-виховного процесу й узгоджувалася фундаментальним принципом вальдорфської педагогіки – «художнє передує інтелектуальному».

Однією з найважливіших проблем морального виховання на межі XIX–XX століть була проблема визначення мети виховання. Е. Лінде вважав, що мета виховання полягає в пробудженні особистості вихованця. Г. Гаудіг під вихованням розумів удосконалення людини заради самої себе. Незважаючи на всі розбіжності, можна виявити спільність різних підходів щодо визначення мети виховання в педагогічній системі Німеччини. Протягом століть вона полягала в сприянні розвитку послідовності й розсудливості, свідомості та волі, розумної поведінки, дисципліни й толерантності, гармонії душі та розумових здібностей, а також формуванню вільної особистості та всебічній реалізації потенційних можливостей, умінь керувати власними емоціями та бути людиною «для себе». Це ті якості, які відповідають потребам суспільства на різних стадіях розвитку.

Розвиток філософсько-педагогічної системи Німеччини в кінці XIX – початку XX століття свідчить про те, що, незважаючи на процеси трансформації та девальвації цінностей, головними завжди залишалися загальнолюдські гуманістичні цінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Абашкіна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 46 с.
2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8–11.
3. Желуденко М. О. Гуманістична спрямованість як основний напрямок розвитку освіти в педагогічній системі Німеччини / М. О. Желуденко // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість : зб. матеріалів VII Всеукр. наук.-прак. конф. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – Т. 2. – С. 56–58.

4. Beck K. Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? / K. Beck // Pädagogische Rundschau. – 1999. – № 1. – S. 9–23.
5. Fischer K. Geschichte der neueren Philosophie / K. Fischer // M. E. Knutzen Verlag. – Berlin, 1998. – Bd. III. – 672 s.
6. Führ C. Deutsches Bildungswesen seit 1945 / C. Führ // Zeitschrift für Pädagogik. – Bonn, 1996. – 342 s.
7. Uhrmacher Bruce P. Uncommon Schooling: A Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy, and Waldorf [Електронний ресурс] / Bruce P. Uhrmacher // Curriculum Inquiry. – 1995. – Vol. 25, No. 4. – P. 381–406. – URL : <http://www.jstor.org/stable/1180016>.

Л. І. Тимчук

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПЕДАГОГІКИ ДОРΟΣЛИХ (60-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

На сучасному етапі впевнених темпів розвитку набирає андрагогіка – наукова дисципліна у сфері освіти, яка обґрунтовує специфічні підходи до організації освіти дорослих. У царині сучасної педагогічної науки України андрагогіка зберігає за собою статус порівняно нового напрямку в системі наук про освіту. Традиційно виникнення цієї науки пов'язують з іменами зарубіжних дослідників М. Ноулза, Е. Торндайка, П. Джарвіса, Р. Сміта та ін., які в 1950–60-х роках започаткували фундаментальні дослідження питань навчання людини в дорослому віці. Проте вивчення означеного питання в історико-педагогічному ракурсі виявляє чималі здобутки в цій галузі вітчизняної педагогіки другої половини ХХ століття. Їх виявлення й загальна характеристика є метою даної публікації.

Розробка наукових основ загальної освіти працюючої молоді й дорослих без відриву від виробництва та практична допомога школам дорослих у розв'язанні організаційних, педагогічних і методичних проблем стала головним завданням Академії педагогічних наук РСФРР (яка мала статус всесоюзної, на її базі в 1966 р. створено Академію педагогічних наук СРСР). Уже в 1947 р. в планах науково-дослідної роботи Академії вперше з'явилася тема «Навчання молоді без відриву від виробництва» [1, с. 3]. З того часу фактично почала формуватися теорія й методика загальної освіти дорослих.

У 1960 р. в складі Академії був створений Науково-дослідний інститут вечірніх (змінних) і заочних середніх загальноосвітніх шкіл [3, с. 44]. У силу специфіки завдань, поставлених перед інститутом, науковий колектив у 1960–1969-ті роки зосередив свою увагу на вивченні тільки однієї підсистеми освіти дорослих – базового загальноосвітнього навчання працюючої молоді та дорослих у вечірній (змінній) школі. Перед науковцями було поставлено завдання вивчити динаміку й перспективи розвитку освіти дорослих у країні, розробити раціональні для міста й сільської місцевості форми й умови вечірньої та заочної освіти, виявити особливості змісту й методів шкільної освіти дорослих учнів, надати вечірнім і заочним школам практичну допомогу в розв'язанні

організаційно-педагогічних і методичних проблем. До завдань інституту входила й розробка програм з усіх предметів шкільної освіти, підручників, методичних посібників, з урахуванням соціально-психологічних особливостей контингенту учнів, бюджету та структури їх вільного часу, а також умов навчання без відриву від виробництва [3, с. 61].

Співробітниками Інституту вечірніх шкіл було організовано унікальне за своїми масштабами комплексне вивчення питання освіти працюючої молоді й дорослих, у результаті чого сформувалося декілька актуальних наукових напрямів і шкіл: соціологічний, психологічний і педагогічний [2, с. 125]. Соціологічний напрям розвивався групою науковців під керівництвом С. Вершловського та Л. Лесохіної. У межах науково-дослідної теми «Стимулювання загальної освіти працюючої молоді й дорослих» здійснювались опитування робітників і службовців у віці від 16 до 36 років, які не мали середньої освіти, жили у великих і малих містах; проводилися інтерв'ю; досліджувалися стенограми диспутів, присвячених проблемам освіти. Дослідження дозволили розкрити соціалізуючу функцію освіти, побачити в освіті потенціал переломного фактору у формуванні життєвому досвіді на різних етапах життя. Особливе значення, як показали дані досліджень, набуває навчальний досвід, що склався в шкільні роки. Його спрямованість (позитивна чи негативна) багато в чому зумовлює орієнтацію на освіту, можливу розбіжність між вербальним визнанням цінності освіти й пошуком мотивів, що раціоналізує відмову від її продовження. Виявилося, що орієнтації у сфері освіти – важливий індикатор способу життя людини. На цій основі була розроблена особистісна типологія працюючої молоді залежно від ставлення до освіти, деякі способи його стимулювання та спрогнозована соціально-педагогічна діяльність з розвитку ціннісного ставлення молодих людей до освіти. Результати проведених досліджень знайшли відображення в книгах С. Вершловського «Молодим робітникам і колгоспникам – середню освіту» (1967), С. Вершловського та Л. Лесохіної «Молодь в дорозі. Соціально-педагогічні нариси» (1971), Т. Щадріної «Минулий навчальний досвід і орієнтація дорослих на освіту» (1973), збірнику наукових праць «Проблеми й методи дослідження питань соціології освіти дорослих» за ред. С. Вершловського, Л. Лесохіної (1973) та ін.

Соціологічні дослідження показали, що стимулювання освіти дорослих ефективно лише тією мірою, якою вона спирається на їх ціннісні орієнтації. Аналіз освіти як цінності й соціальних факторів, що визначають формування ціннісного ставлення до освіти, доповнювався серією психологічних досліджень, у яких чітко виділилися два крила: 1) вивчення еволюції психофізіологічних функцій як фундаменту навчання дорослих (О. Степанова, Л. Борисова, Я. Петров та ін., керівник напрямку Б. Ананьєв); 2) вивчення мотиваційно-ціннісних основ виборів і переваг у сфері освіти учнів вечірніх шкіл (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.). Проблематика досліджень, здійснювана в межах психологічного напрямку, охоплювала практично всі аспекти психології освіти дорослих і знайшла втілення в серії

фундаментальних видань, серед яких: «Вікова психологія дорослих» (теоретична і прикладна) за загальною редакцією Б. Ананьєва (1971), «Розвиток психофізіологічних функцій дорослих людей» за редакцією Б. Ананьєва та О. Степанової (1972).

Соціологічні та психологічні дослідження визначили методологію та теорію вивчення організаційно-педагогічних і дидактичних проблем освіти дорослих, що здійснювалися колективом учених під керівництвом А. Бушлі, Л. Жарової, Є. Тонконогої. В основу концепції дослідження була покладена ідея адаптації процесу навчання до соціальних факторів. У результаті комплексних вивчень співробітники інституту дійшли висновку, що соціальні фактори (вік, соціальний і трудовий статус, сімейний стан, вільний час тощо) не піддаються педагогічному регулюванню, тому процес навчання дорослих потрібно гнучко адаптувати до них. Передбачалося, що суперечності, викликані несприятливими факторами, можна нівелювати за рахунок створення раціональних організаційно-педагогічних умов і мобілізації внутрішніх ресурсів самого процесу навчання шляхом розробки дидактичної стратегії, яка враховує особливості суб'єкта навчання.

На основі аналізу реального бюджету вільного часу та визначення оптимального навчального навантаження дорослих учнів були розроблені й обгрунтовані різні організаційні форми навчання (очна, заочна, екстернат, прискорене навчання та ін.) у межах одного освітнього закладу (вечірні школи, класи та школи майстрів, шкільно-клубні класи та ін.). Відбір навчального матеріалу для класної та домашньої роботи, співвідношення між навчальною діяльністю під керівництвом учителя й самоосвітою, зумовлені відмінністю організаційних форм освіти, виявилися одним із найважливіших напрямів у розробці дидактичних особливостей навчання дорослих, що здійснювалися вченими Т. Браже, О. Соколовською, М. Верзиліним, М. Громовим та ін.

Для розробки дидактики дорослих важливе значення мали висновки, отримані в результаті дослідження теми «Взаємозв'язок навчання з життєвим досвідом дорослих учнів». Було виявлено, що дорослі володіють багатим і багатостороннім життєвим досвідом, який може відігравати неоднозначну роль в освіті. У книзі «Особливості формування знань в учнів вечірньої школи» за редакцією А. Бушлі та Є. Тонконогої (1968) вперше в психолого-педагогічній літературі було розкрито поняття «життєвий досвід» як фактор, «зсередини» регулюючий пізнавальну діяльність дорослих. На основі аналізу особливостей життєвого досвіду Л. Лесохіна розробила концепцію актуалізації духовних цінностей у процесі навчання дорослих.

Найбільш важливі результати досліджень у галузі педагогіки дорослих були відображені в збірниках за ред. А. Бушлі «Шляхи підвищення якості вечірньої освіти» (1962), «Моральне виховання учнів вечірньої (змінної) школи в процесі навчання» (1964); «Залікова система у вечірній і заочній школі» за редакцією А. Даринського (1967); книзі Є. Тонконогої «Дидактичні вимоги до уроку у вечірній школі» (1969); збірнику за ред. Є. Тонконогої

«Навчання у вечірній школі» (1976) та ін. У 1960-і рр. ученими-методистами інституту були розроблені навчальні програми, принципи побудови підручників для дорослих учнів, створені оригінальні підручники й методичні посібники майже до всіх основних предметів вечірньої школи.

Результати науково-теоретичних і прикладних досліджень у галузі навчання дорослих публікувались у педагогічній пресі. Спеціально для висвітлення різних питань освіти дорослих Міністерство освіти СРСР видавало науково-методичний і організаційно-педагогічний журнал «Вечірня середня школа» (заснований у 1958 р. під назвою «Загальноосвітня школа дорослих», з 1961 р. – «Вечірня середня школа»).

Отже, впродовж 60-х років XX століття здійснювалися масштабні й всебічні дослідження питань навчання дорослих. Хоча дослідження здійснювалися на базі конкретного освітнього інституту – вечірньої (заочної) школи – отримані висновки збагатили загальну теорію освіти дорослих міждисциплінарним підходом. Такий підхід дав поштовх до виникнення низки нових наук: психології освіти дорослих, соціології освіти дорослих, акмеології, дидактики дорослих, предметних методик викладання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вершинин В. Н. Педагогический процесс в вечерней школе. Цикл лекций. (Электронный вариант) : учебное пособие для самообразования и корпоративного обучения педагогов и руководителей вечерних (сменных) общеобразовательных школ / В. Н. Вершинин. – Ульяновск : УИПКПРО, 2009. – 120 с.
2. Вершловский С. Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена) / С. Г. Вершловский. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2007. – 148 с.
3. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики (Монографическая серия: научный редактор – директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В. И. Подобед). В 4-х томах. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, Н. П. Литвиновой. – Книга 1. История развития образования взрослых в России / под ред. Е. П. Тонконогой. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 114 с.

О. С. Товканець

Вищий навчальний заклад

«Східно-європейський слов'янський університет»

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Реформування сучасної вищої освіти вимагає від викладачів якісно виконувати професійні обов'язки. Протиріччя між необхідністю грамотного вирішення професійних завдань, відповідальністю за результат і недостатньою підготовкою викладачів вищої школи до їх виконання з урахуванням своїх особистісних можливостей і специфіки педагогічної діяльності повинно вирішуватися на основі аналізу досвіду вітчизняної вищої школи. Одним із можливих способів буде формування професійної педагогічної культури викладача вищої школи, що сприяє його адаптації до професійного середовища, яке динамічно розвивається.

Під професійною культурою слід розуміти інтегративну властивість особистості, яка виражає динамічний стан індивіда, здатного гнучко адаптуватися до зміни змісту й умов професійно-педагогічної діяльності, яка усвідомлює необхідність безперервної самоосвіти та вміє з його допомогою підтримувати свій професійно-творчий і соціальний потенціал. Професійна культура – це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога

Основою сучасної освітньої парадигми стають такі пріоритети, як саморозвиток, самоосвіта, самопроектування. Збільшується відповідальність викладача за результати своєї праці. У даний час суб'єкт професійно-педагогічної діяльності повинен уміти управляти освітніми процесами, проектувати й реалізовувати на практиці освітні ситуації нового типу, орієнтуючись, насамперед, на розвиток людських здібностей, а не тільки трансляцію традиційних знань, умінь, навичок. Таким чином, викладач вищої школи стає активним організатором освітнього процесу, здатним гнучко адаптуватися до мінливих умов професійно-педагогічної діяльності.

Діяльність викладача вищої школи передбачає грамотну й ефективну реалізацію різноманітних професійних функцій, що сприяє реалізації освітніх цілей з орієнтацією на перспективу. Виникає необхідність організації безперервної професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи, які повинні успішно адаптуватися в умовах глобальних соціальних трансформацій.

Стратегія формування професійної культури викладача вищої школи повинна полягати в проектуванні освітньої системи, що відображає логіку розвитку її компонентів, з опорою на системний (інтегруються мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуальний, особистісно-діяльнісний, управлінський, оцінно-результативний елементи), синергетичний (система формування професійно-педагогічної мобільності викладача вищої школи є відкритою, що самоорганізується, нелінійною), особистісно-орієнтований (викладач вищої школи виступає активним суб'єктом власної діяльності із саморозвитку), діяльнісний (зміст навчальних дисциплін і педагогічної практики відбирається з урахуванням поліфункціональності діяльності викладача вищої школи) підходи.

Формуванню професійно-педагогічної мобільності викладача вищої школи сприяє така організація процесу навчання, у межах якої: здійснюється відбір і конструювання змісту на основі принципу модульності; організаційні форми й методи навчання усувають труднощі в ухваленні професійних рішень і психологічні бар'єри, сприяючи розвитку навичок самокорекції; досягається їх адекватність структурним компонентам професійно-педагогічної мобільності. У підсумку методичний інструментарій репродукується в діяльності викладачів, включених в освітню систему формування професійно-педагогічної мобільності.

Аналіз особливостей професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, уявлення про особистість як динамічну систему,

уможливлюють розглядати модель професійної культури педагога вищої школи, яка складається з чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, креативного, діяльнісного, рефлексивного.

Проблема формування професійної культури педагога вищої школи є однією з найважливіших, що порушуються останнім часом у вищій педагогічній освіті. Вона поєднується з кар'єрним успіхом людини та характеризується такими якостями: прогностичними вміннями, комунікативними навичками, освіченістю, системністю та аналітичністю мислення, постійним самоконтролем, діловою активністю, протистоянням кризовим ситуаціям, прагненням до постійного самовдосконалення. Відзначаються також інформованість, досвід, професійні знання, педагогічна культура, усвідомлення мети фахової діяльності, інтерес до неї, усвідомлення умов професійного зросту [2, с. 12–14].

Ефективному формуванню професійної культури викладача вищої школи сприятиме врахування установок, мотивів, ціннісних орієнтацій, етичних норм поведінки суб'єктів педагогічної дії; використання психологічних методів активного навчання всіх учасників педагогічного процесу для формування уявлення про зміни, які мають відбутись і розвиток професійних здібностей у формуванні готовності до сприйняття, освоєння та впровадження методик педагогічної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогіка вищої школи : Словник довідник / упор. О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. – 404 с.
2. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Н. Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12–14.
3. Педагогічна культура вчителя : навч. посібник / П. М. Щербань, С. В. Шейко, М. П. Щербань. – К. : Вища школа, 2010. – 167 с.

О. П. Шароватова

Національний університет цивільного захисту України

БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ЗАСАДА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У сучасному інформаційному просторі центром проблем виступає людина: її діяльність зумовлює виникнення різних небезпек і, як наслідок, – разом з іншими живими організмами вона стає жертвою цих небезпек. Спеціалізовані джерела наголошують, що питання безпеки людини були завжди актуальними, починаючи з того моменту, коли вона стала активно взаємодіяти з природою, опанувавши вогнем і знаряддями праці [3]. З часом кількість загроз безпечному існуванню соціуму та окремих індивідів неухильно зростала. Сучасному суспільству властиве стрімке примноження всіляких небезпек, що загрожують безпечному існуванню окремих людей і суспільства в цілому. Сьогодні людство переживає чи найскладніший період своєї історії. У своєму розвитку воно досягло того рівня, коли вже оволоділо величезним науково-технічним потенціалом, але ще не навчилося достатньою мірою обережно та раціонально ним користуватися.

За останні десятиріччя в природних катастрофах загинуло більше 4 млн. осіб, а кількість постраждалих перевищила 3 млрд. осіб. Технічний прогрес постійно супроводжують різні аварії та нещасні випадки. Техногенні катастрофи, ставши вже майже звичним явищем, призводять до загибелі великої кількості людей і суттєвих матеріальних втрат. За оцінками фахівців, щороку у світі трапляється близько 250 млн. випадків виробничого травматизму, унаслідок яких гине більше мільйона людей [4].

Тож, безпека людини – поняття, що торкається сутності людського життя та сфери її діяльності. Знання основ безпеки дозволяє розширити психологічне поле самозахисту особистості й, зокрема, розвивати в ній здатність піклуватися про себе, задовольняти свої потреби та одержувати задоволення від життя. Активна участь кожного громадянина в піклуванні про навколишнє середовище (як природне, так і штучне), а також про самого себе, виступаючи гарантом безпеки особистості, суспільства й людства на шляху до сталого розвитку, стає критично важливим компонентом у соціально-культурному житті. Забезпечення пріоритетів життєдіяльності, серед яких на одному з перших місць питання безпеки, стає провідним елементом соціального прогресу.

Природно, що більшість представників соціуму інтуїтивно розуміє значення безпеки. Це і запобігання хворобам, і порушень усталеного способу життя в сім'ї, трудовому колективі чи природному середовищі, і захист від хуліганства та злочинів. Тому простішим виявляється визначати відсутність безпеки, ніж її наявність.

Досліджуючи явище безпеки, фахівці окреслюють щонайменше чотири його сутнісних ознаки:

- універсальність феномену: безпека турбує всіх людей на Землі;
- взаємозалежність складових: безпека нині не стосується лише окремої людини, соціальної групи чи навіть країни;
- підконтрольність розвитку подій: про безпеку слід говорити тільки тоді, коли та чи інша небезпека виявляється на ранніх стадіях виникнення;
- проблемність людського буття, що майже унеможливорює комплексне розв'язання проблеми безпеки особистості [4].

Сучасні інформаційні джерела надають велику кількість тлумачень поняття «безпека» залежно від її різновидів. Переважання в ньому певних смислових відтінків із часом доповнюється деякими нюансами й зазнає істотних змін. У складних умовах теперішнього часу серед основних смислів поняття «безпека» можна виділити такі:

- безпека як внутрішнє самовідчуття людини;
- безпека як необхідна умова індивідуальної свободи;
- безпека як умова розвитку соціуму;
- безпека як стан держави або міжнародного співтовариства держав.

Однак із часом дедалі більше уваги приділяється саме феномену безпеки особистості, поза яким втрачають сенс усі інші напрями захисту будь-яких інтересів або цінностей.

Таким чином, поняття «безпека» характеризується багатозначністю, яку можна й потрібно досліджувати в культурно-філософському, соціологічному, міжнародно-політичному, екологічному, економічному, психологічному, правовому, державно-управлінському та багатьох інших аспектах, оскільки сучасності властиві дедалі нові виміри й контури безпеки.

Загальновідомо, що одним із головних соціальних і моральних бастионів будь-якої країни, здатним консолідувати націю, найважливішим інструментом успішного здійснення соціально-економічних реформ, а відповідно й забезпечення певного рівня безпеки, виступає система освіти. Саме у процесі безперервної освіти, під час навчально-виховного процесу відбувається цілеспрямований процес становлення індивіда як особистості.

Однак, зазначені вище дослідження феномену безпеки, досі не мають свого достатнього відображення в сучасній педагогіці. А педагогіка, у свою чергу, не орієнтована на результати досліджень у галузі діяльності людини. Накопичений на сьогодні педагогічний досвід у галузі безпеки життя й діяльності вимагає теоретичного узагальнення та систематизації. Відсутність у сфері педагогіки єдиної концепції розвитку наукової галузі безпеки життя й діяльності призвела до того, що існуючі педагогічні наукові дослідження носять випадковий, безсистемний, кон'юнктурний характер.

На думку В. Гафнера, у сьогоднішніх умовах є кілька передумов, що вказують на необхідність невідкладних заходів щодо оформлення наявного досвіду в новий науковий напрям у педагогіці, оскільки в сучасних умовах безпека стає головним орієнтиром діяльності соціальних інститутів і повинна чітко відображатися в цілях і змісті сучасної освіти [1].

По-перше, накопичення великого обсягу практичного педагогічного досвіду (у галузі навчання безпеки життєдіяльності) вимагає теоретичного узагальнення й систематизації. Сьогодні ж, за словами автора [1], як і в середньовіччі, педагогічна практика передує відповідній педагогічній теорії, що є неприпустимим. Отже, необхідно осмислити, проаналізувати й узагальнити наявний досвід, виявити механізми формування необхідного досвіду безпечного існування особистості.

По-друге, відсутність у сфері педагогіки єдиної концепції розвитку наукової галузі безпеки викликає нерівномірний розвиток наукового педагогічного поля в області формування досвіду безпечного існування. Останніми роками співвідношення реальної небезпеки певних соціальних проблем зі ступенем їх розробки в наукових дослідженнях з педагогіки засвідчує суттєві відхилення між запитами суспільства й відгуком на них наукового педагогічного співтовариства.

По-третє, усе ще низький рівень компетентності педагогів, які здійснюють в умовах сучасності формування досвіду безпечного існування, не дозволяє їм на достатньому рівні розвинути у слухачів (дітей, школярів, студентів) світоглядні аспекти безпеки. Тому необхідним є акцентування серйозної уваги на підвищенні кваліфікації та перепідготовці у сфері безпеки як працівників освіти, так і фахівців різних галузей і управлінців різних рівнів.

Науковий напрям у педагогіці про закономірності розвитку життєвого досвіду людини в галузі безпеки життя і діяльності В. Гафнер визначає як «педагогіку безпеки» [1].

З огляду на вищезазначене, основними завданнями сучасної системи освіти серед філософських засад інноваційного її розвитку слід визнати:

- формування культури безпеки людини, її відповідних моральних цінностей, поглядів, поведінки тощо;
- забезпечення певного стану індивідуальної захищеності людини шляхом формування й розвитку тих якостей особи, що сприяють розвитку безпеки, а також необхідних знань і вмінь;
- інтенсифікація методичної, наукової та інших форм освітянської роботи з напрямку безпеки життєдіяльності людини як у закладах освіти, так і поза ними;
- сприяння підвищенню ефективності роботи державної системи з безпеки населення шляхом навчання й підготовки людей до їх адекватної взаємодії, активної позиції щодо вдосконалення державної системи, у тому числі – у законодавчій сфері;
- удосконалення управління освітою всіх верств населення за критеріями напрямку безпеки життєдіяльності людини [2].

Відтак, пріоритетним напрямом соціально-педагогічної сфери в умовах сучасності виступає формування правильної соціальної позиції особи щодо власної безпеки, розвиток мотивації її безпечної поведінки в побуті, на виробництві, в інших сферах існування, засвоєння певних знань і вмінь з акцентом на запобігання можливої шкоди. Необхідним напрямом навчання також залишається підготовка до дій у небезпечних ситуаціях, що об'єктивно склалися, заради зменшення потенційно можливих втрат (пошкоджень).

Отже, оскільки безпека особи розглядається як результат взаємоузгодженої співпраці державної системи підтримки безпеки людини й системи освіти, зміст освіти, її структура, технологія навчання сьогодні повинні формуватися виключно з позиції, що людина є найголовнішим об'єктом захисту від чинників ризиків.

Вочевидь, саме система освіти сьогодні може стати тією галуззю, яка спроможна докорінно поліпшити безпечне існування суспільства, оскільки освіченість нації певним чином виступає запорукою її безпеки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гафнер В. В. Предпосылки возникновения педагогики безопасности / В. В. Гафнер // Педагогика безопасности: наука и образование : материалы всероссийской научной конференции с международным участием, Екатеринбург, 12 декабря 2011 г. : в 2 ч. / сост. и общ. ред. В. В. Гафнер ; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2012. – Ч. 1. – С. 5–12.
2. Концепція освіти з напрямку «Безпека життя і діяльності людини» від 12.03.2001 року.
3. Мягченко О. П. Безпека життєдіяльності людини та суспільства : навч. посібник / О. П. Мягченко. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 384 с.
4. Рижов С. В. Актуальні питання проблем безпеки життєдіяльності в сучасний період / С. В. Рижов // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2011. – № 47.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Загальні тенденції розвитку вищої освіти в Україні детермінуються євроінтеграційними та глобалізаційними освітніми процесами, а також складним сьогоденним соціально-політичним станом країни. Характерним та впливовим у вищій школі є розвиток інформаційного суспільства, упровадження освітніх інновацій у системі професійної освіти майбутніх фахівців і традиційно-інноваційних методичних аспектів підготовки студентів у вищій школі. Вища освіта виступає важливим складником системи національного інноваційного розвитку, головною метою якої є формування конкурентноспроможних, висококваліфікованих фахівців із професійними та життєвими компетенціями, що відповідають потребам сучасного розвитку суспільства.

Важливими педагогічними умовами професійної освітньої підготовки студентів в університетах мають бути: забезпечення інноваційної спрямованості системи освіти на основі комп'ютеризації та активізації науково-технічної та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів, створення інноваційних структур у системі підготовки (науково-дослідні інститути; лабораторії; застосування нових методологічних підходів, форм, методів, засобів у навчанні) з урахуванням вимог європейських стандартів та зі збереженням культурних та інтелектуальних національних традицій; підвищення результативності вузівського сектору наукових досліджень і розробок із метою посилення його ролі в забезпеченні інноваційного розвитку фахової підготовки [7, с. 2]. Сучасні освітні технології залежать від рівня наукових досліджень, оперативності й ефективності їх упровадження в навчально-виховних процес [1]. Звичайно, якість наукових і технологічних розробок залежить від кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої школи. Забезпечення розширеного відтворення знань на основі інтеграції освітніх програм вищих навчальних закладів, взаємодії академічних і галузевих установ шляхом підвищення рівня наукових досліджень і розробок, зосередженні підготовки на пріоритетних напрямках розвитку науки й техніки та інноваційної діяльності; стимулювання навчання впродовж усього життя, виховання культури інноваційного мислення. У зв'язку з цим постає завдання створення необхідних умов для підготовки інноваційно-орієнтованих фахівців, відбувається активний пошук ефективних методологічних засад у підготовці.

У межах реалізації у вищій школі принципів Болонського процесу відбулося впровадження кредитно-трансферної системи організації навчання студентів [6], що зумовило якісно новий підхід до сприйняття, осмислення та засвоєння знань, опанування професійними вміннями й навичками студентами, особливо на магістерському освітньо-

кваліфікаційному рівні підготовки. У зв'язку зі збільшенням обсягів навчального матеріалу виникає потреба в базовій, ґрунтовній системі організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка б сприяла підготовці висококваліфікованих фахівців.

Вважаємо доцільним розгляд процесу організації самостійної роботи студентів гуманітарних факультетів у контексті методологічних засад інноваційного розвитку вищої освіти, оскільки самостійна робота закладена в усіх видах навчально-наукової та виховної діяльності студентів і є невід'ємним та вагомим компонентом освітньої системи.

Вивченню самостійної роботи студентів у сучасних вищих навчальних закладах, її змістового та методичного компонентів присвячені психолого-педагогічні й методологічні дослідження А. М. Алексюка, В. І. Бондаря, В. Є. Бенери, С. С. Вітвицької, Г. М. Гнитецької, В. Є. Заїки, А. І. Кузьмінського, З. Н. Курлянда, О. М. Малихіного, І. М. Мельникової, Н. Є. Мойсеюк, О. В. Мещанінова, О. Г. Мороза, В. Д. Мороза, Л. Г. Подоляк, В. В. Сагарди, М. М. Скаткіна, С. Д. Смірнова, В. І. Юрченка, С. М. Яшанова та ін.

Поширеним і найбільш вживаним у науково-педагогічній та методичній літературі є визначення «самостійна робота студентів» – робота, яка планується та виконується за завданням виклада і його безпосередньому методичному керівництві, але без його участі. Вона важлива не тільки для навчального процесу, а також для формування самостійних професійних навичок, здібності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення, розв'язувати професійні та життєві задачі, уміння брати на себе відповідальність [4, с. 8].

Вища школа характеризується методологічним підходом до навчальної роботи і, зокрема, ступенем самостійності навчання. Роль викладача полягає в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів і постійному контролі за виконанням самостійних робіт студентами. Самостійна робота закладена в усіх видах навчальної діяльності та є невід'ємним і вагомим компонентом навчальної діяльності у вищій школі. В університетах на самостійну роботу виділяється близько третьої частини від загальної кількості годин на вивчення предмету [4]. До того ж самостійна робота виконує й виховну функцію – формує самостійність не тільки як сукупність умінь і навичок, але й як рису характеру, важливу для подальшого професійного та особистісного зростання.

Базою для організації самостійної роботи є науково-теоретичний курс і навчально-методичний комплекс самостійних (практичних) завдань. Зміст самостійної роботи над конкретною навчальною дисципліною визначається робочою навчальною програмою та методичними рекомендаціями викладача. Основним дидактичним принципом самостійної роботи студентів є її систематичність і послідовність. Під час розподілу завдань, студенти отримують інструкції з їх виконання, методичні вказівки, посібники, перелік необхідної літератури. Методичне забезпечення самостійної роботи студентів

повинне передбачати засоби самоконтролю (тести, пакети контрольних завдань, питання та завдання для самоконтролю тощо). Формами організації самостійної роботи, залежно від поставленої мети, можуть бути: фронтальні, групові, парні, індивідуальні, колективні [4]. Організація самостійної роботи студентів містить у собі розробку необхідної документації.

Інноваційна методологічна сутність процесу організації самостійної роботи студентів гуманітарних факультетів полягає в пошуку та впровадженні нових форм організації або нових методологічних підходів до організації самостійної роботи студентів, відхід від класичних підходів на основі конкретних дисциплін і перехід до проблемно-орієнтованих методів формування знань [5], а також підвищення практичного впровадження результатів фундаментальних і прикладних досліджень. Наприклад, під час вивчення гуманітарних дисциплін доцільно використовувати включення студентів у самостійну роботу за допомогою таких методів як: проблемне навчання, наукові дискусії, рольові та ділові ігри, психотренінг, тренінг із саморегуляції, міні прес-конференції, конкурс ситуацій та інші, що сприяли б формуванню професійно необхідних умінь і навичок, а також якостей особистості майбутніх фахівців [5]. Інноваційність самостійної роботи студентів полягає в умінні працювати в умовах невизначеності, творити, імпровізувати. Творчість починається там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів поведінки і дій. Творчість набуває розвитку на основі самостійності особистості та є вищим її ступенем, а самостійність постає професійно важливою якістю особистості [3]. Тому самостійна робота майбутнього спеціаліста має бути спрямована не тільки на формування професійних знань і вмінь, а й на розвиток якостей, необхідних будь-якому спеціалісту, насамперед організаторських і комунікативних.

Отже, організація самостійної роботи студентів у контексті методологічних засад інноваційного розвитку вищої освіти полягає в ґрунтовній науково-методичній базі, використанні сучасних інформаційно-технічних досягнень, комплексному методико-технологічному підході до вивчення предметів, зокрема гуманітарного циклу, та організації систематичної самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. З урахуванням усіх компонентів навчально-науково-виховного процесу вищої школи самостійна робота студентів сприяє поглибленню та розширенню їх знань; формуванню інтересу до навчальної діяльності; оволодіння прийомами та засобами процесу пізнання; розвитку пізнавальних і творчих здібностей тощо. Самостійна робота студентів виступає дидактичним і методологічним засобом підвищення якості підготовки професійних спеціалістів в умовах інноваційного розвитку освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грабовець І. В. Самоосвітні синергетичні технології молодих фахівців / І. В. Грабовець // Збірник наукових праць. – Кр. Ріг : КДПУ, 2003. – С. 122–124.
2. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 444 с.

3. Козак Л. В. Інноваційне навчання як основа розвитку інноваційної особистості майбутнього викладача / Л. В. Козак // Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства: матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції / заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Київськ. ун-т імені Б.Грінченка, 2012. – С. 36–42.

4. Педагогіка вищої школи / за ред. Кременя В. Г., Андрущенко В. П., Лугового В.І. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 256 с.

5. Педагогіка вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.

6. Положення «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/laws/.

7. Сікорський П. І. Техніко-методологічні засади підготовки викладача вищої школи в контексті європейської інтеграції / П. І. Сікорський // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25, Ч. 1. – С. 3–8.

8. Яшанов С. М. Самостійна робота в системі інформативної підготовки майбутніх учителів технологічної освіти / С. М. Яшанов // Наукові записки : [збірник наукових статей] / укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 94. – С. 253–263.

С. П. Шумаєва

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ВПЛИВ ІДЕОЛОГІЇ ПРАГМАТИЗМУ НА ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ІДЕАЛИ Й ЦІННОСТІ АМЕРИКАНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Завдяки інтенсивному розвитку науки й техніки, експериментальної психології, стрімкими та глибокими перетвореннями в економічній і соціальній сферах, прогресом у точних і технічних науках та розвитком демократії у другій половині ХІХ ст. у Сполучених Штатах Америки виникає філософська течія прагматизм. Цей термін уперше був запроваджений Чарльзом Пірсом, а його однодумцями вважають Джона Дьюї, Уільяма Джеймса та Джорджа Герберта Міда. Заперечуючи матеріальності світу й можливості його пізнання, прагматизм посідав одне з провідних місць в американській педагогіці та шкільній практиці того часу. Основним постулатом прихильників і послідовників цієї філософської течії було те, що ідеї та теорії стають істинними тією мірою, якою вони слугують у якості «інструментів» у практичному житті. То ж основна мета прагматизму полягала у вихованні у зростаючої особистості якостей, які відповідали б вимогам суспільного життя [1].

Схиляючись до думки, що американська педагогіка кінця 19 – початку 20 століття не була дитиною центрованою, а радше відірваною від життя й неефективною в освітянському плані, у своїх творах прихильники прагматизму висували низку важливих педагогічних проблем, як то зв'язок школи з життям, розвиток активності дітей у навчальному процесі, мотивація дитини до навчання. Попри це, вони також відомі і своїми переконаннями в тому, що більшість людей не здатні до активної розумової діяльності. Такі погляди поклали початок практиці інтелектуального тестування в Америці, у результаті чого багато дітей несправедливо опинилися в числі нездібних і, як результат, отримували неповноцінну освіту.

На думку прагматистів, проблеми можуть бути вирішеними лише у процесі набуття власного досвіду особистості: ідея правильна, якщо вона веде до досягнення бажаних результатів [2, с. 7]. «Унція досвіду цінніша, ніж тона теорії», «людський досвід – це результат фізичної та соціальної взаємодії організму людини з оточуючим середовищем» – вважав Дьюї [3, с. 9]. Стимули, що сприймаються особистістю, переосмислюються в середині свого внутрішнього «я», у результаті чого формується свій особистий погляд на світ. Процес навчання зводиться до вироблення особистісних ідей, понять і поглядів. Учитель не може керувати цим процесом, оскільки відкриття істини відбувається лише тоді, коли щось відбувається всередині самого учня й це пов'язано не з процесом мислення, а зі світом почуттів, якому притаманні потреба, пошук, віра, намагання тощо. Роль учителя зводиться не лише до створення сприятливих умов для самореалізації та самовдосконалення учня.

Загалом прагматисти наполягали на переході від парадигми традиційного шкільного навчання до школи діяльної, наголошуючи на необхідності збереження співвідношення в навчальному процесі теорії та практики, розвитку самодіяльності учнів, ролі гри й праці в навчанні, гуманізації взаємин учителя й учнів, демократизації освіти тощо. У результаті впливу ідей прагматизму на філософію американської освіти можна відмітити такі зміни, а саме: утилітаризація навчання, демократизація освіти, соціалізація особистості, розвиток творчого мислення учнів, гуманізація взаємин між педагогом та вихованцями.

Беручи до уваги передові ідеї прагматистів, уряд США кінця ХІХ – початку ХХ століття провів низку освітніх реформ, у результаті яких були укріплені основи обов'язкової безкоштовної початкової та середньої державної освіти; збережена система приватної освіти; залишилися привілеї заможних верств суспільства на повноцінну освіту; продовжувала діяти децентралізована модель управління школою; форсовано росла середня професійно-технічна освіта; була розширена програма початкового навчання; був збільшений термін отримання середньої освіти, створений новий тип середньої школи – «всесторонньої» або «всеохоплюючої», яку могли відвідувати всі діти, на прикладі школи Гарі була зроблена спроба апробувати систему безперервної освіти.

Щодо виховних ідеалів, то, на думку прагматистів, сформулювати суспільству чітко окреслені моральні ідеали, образ майбутнього суспільства повинна була саме теоретична філософія. А оскільки виховання – це процес досягнення сформульованого ідеалу, то «воно, виховання, і є філософією в її практичному втіленні» [4, с. 15]. Ідеалом виховання, на думку прибічників прагматизму, мала стати сім'я. Ідеальна сім'я це та, у якій батьки настільки освічені, що правильно розуміють дитину й у змозі задовольнити її потреби [5, с. 12]. Така ідеальна сім'я й мала стати прообразом ідеальної школи, перед якою ставилося завдання давати систематично, широко, розумно, ґрунтовно те, що в більшості сімей дається дитині не в повному обсязі й випадковим чином.

Протягом декількох десятиліть прагматична педагогіка виступала теоретичною основою державної шкільної політики в США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Американська філософсько-педагогічна думка в контексті освіти США . [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://readera.org/article/>
2. James W. Pragmatism. A New Name for some old Ways of Thinking / W. James. – N.Y., 1907. – P. 7.
3. Mendz N. The History and Philosophy of Education / N. Mendz. – New York, 1965. – P. 9.
4. Дьюї Д. Введение в философию воспитания / Д. Дьюи. – М., 1922. – 63 с.
5. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті / Дж. Дьюї. – Л. : Освіта : Літопис : Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім. І. Франка, 2001. – 32 с.

Dobrochna Hildebrandt-Wypych

Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

HIGHER EDUCATION SYSTEMS IN EUROPE BETWEEN DEMOCRACY AND MARKET – A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR GLOBALIZATION AND EUROPEANIZATION PRESSURES

Education, especially higher education is the area situated between market, state and civic society and defined by a constant struggle between its integrative and emancipatory function. As pointed out by Terri Seddon, «This struggle over citizen learning and the practice of democracy is nested within much larger and longer historic struggle between capitalism and democracy, between property-rights and people-rights, between consumer and citizen» [8, p. 174]. David Cropp defines this fundamental conflict between democracy and capitalism by referring to their opposing values. While the priority of equalising political power among the members of society members lies at the core of democracy, the acceptance of economic inequality is a feature of the capitalist system. «The effect of marrying democracy with capitalism – as Cropp highlights – is a system in which the distribution of political power reflects to a large extent people's varying economic success rather than their equal stake in the society» [2, p. 98].

A theoretical framework that offered a possible explanation of the influence of political and economic structure on education (school life) was developed in Jürgen Habermas's *Theory of Communicative Action* (1984), where the Author discussed social integration patterns and introduced the concept of colonization of education by economy and politics. In Habermasian social theory schools, together with other «realms of inter intersubjective interaction» [4, p. 160], such as churches, homes and communities, constitute the lifeworld – a part of the society based on experiences gathered by people in their everyday life, embedded in language and culture and manifested in various interactions, identities, norms and interpretative patterns [3, p. 79]. Increased rationalization and specialization of the society led to the development of two social subsystems of economy and politics. According to Habermas, «in modern societies economic and bureaucratic spheres emerge in which social relations are regulated only via money and

power» [5, p. 154; 3, p. 80]. Social integration within economic and political sub-systems is achieved by non-linguistic means and it stands in opposition to the lifeworld, where social interaction is «achieved by working towards understanding and consensus built on mutuality and communication (...) vital for a flourishing society» [3, p. 81]. One of the important ways of social integration done by bureaucratic organizations is the accountability scheme. Social integration in the economic dimension runs through the exchange of goods via money, where each member of the society becomes «a rationally self-interested calculating entrepreneur» [5, p. 308; 3, p. 80].

The growing autonomy of the economic and political sub-systems leads to systematic domination of institutions responsible for reproducing traditions and identities, such as schools or other educational institutions, including the higher education area. The political and economic structures try to invade the lifeworld and to impose the appropriate forms of social integration. It leads to colonization of education, civic society and other part of the lifeworld. Education, especially higher education, is seen as a tool for economic development and its' main aim is to produce «individuals capable of maintaining their own economic wellbeing», ready to «participate in the economy as workers and consumers» [3, p. 82]. The focus on competition, individualism and marketplace values changes the mission of higher education, reducing its key actor – the students, to the role of «individualized consumers competing to purchase degrees, rather than learners engaging a mutual process of discovery and exploration» [4, p. 161]. The focus on assessment and testing changes students' motivation for learning by making the performance orientation more important than task orientation. It also influences the teaching strategies, causing an increased emphasis among teachers on transmission of knowledge and less stress on active and creative methods of teaching. Transmissive approach is strengthened by the increasing importance attached to the evaluation of teacher's work, as well as the functioning of the whole school, based on the standardized test results.

Higher education in Europe is increasingly shaped by globalization and Europeanization, with its often contradicting tendencies and ambiguities. Higher education becomes an arena of conflict between democracy (equality of rights) and capitalism (market competition). Uncritical orientation towards the middle-class capitalistic principles such as exchange, achievements, competition and private interest may indicate systematic and daily depreciation of democratic ideals of higher education. There is no doubt that European integration has always been driven by an economic agenda, that eventually determined the role of higher education as a source of economic growth and competitiveness. Poland has eagerly engaged in the two European responses to globalization: the bottom-up initiative of Bologna Process and the top-down mechanism of the Lisbon Strategy. In spite of their different political status (intergovernmental and supra-national), both higher education reforming movements «seemed to converge slowly into one over-arching approach» [7, p. 112].

An important psycho-social dimension of the higher education reform was the influence of neoliberal ideology that «conflates democracy (received on individualistic terms) and the economy and perpetuates messages using the mass media for people to be entrepreneurial and to assert their individuality» [4, p. 159]. From this perspective, individuals were perceived as the sole bearers of the responsibility for their own educational success or failure. Democracy was therefore drawn away from its social and cultural dimension and was constructed around «the freedom to make choices to survive and thrive within the global economy» [4, p. 159].

Higher education is also affected by the excessive focus on the transmission of knowledge. Insufficient importance is attached to the role of students' political activism, the development of students' understanding of democratic debate and students' ability to confront differences both at school and in the community [9, p. 100]. In extreme cases, time spent on shaping public attitudes may even be considered as «wasted» from the perspective of performance measurement. Geert Biesta indicates yet another challenge related to the possible contribution of higher education to active citizenship. The Author points out to the «too strong emphasis on consensus in the underlying conception of democracy, and a reduction of civic learning to a form of socialization aimed at the reproduction of the existing socio-political order» [1, p. 44].

An important example of colonization of education by the political subsystem is the assessment scheme, including the move towards testing and the widening accountability responsibilities of schools and teachers. The accountability movement manifests itself in educational reforms that favor «a significant shift to a knowledge-based economy where knowledge is now regarded as a nation's key resource, while continuous training for the workers and labor flexibility become a must» [6, p. 57]. Deakin Crick and Joldersma assess the consequences of increased testing and accountability as «disempowering for both teacher and student, thereby distorting both the learning and teaching process while narrowing the curriculum» [3, p. 83]. The (economic and political) colonization of education results in all sorts of negative educational (and social) consequences: narrow and instrumental definition of knowledge, reduction of creative learning, disengagement in civic actions, all well as decreasing understanding for social justice, equality and consensus.

Both top-down (Lisbon) and bottom-up (Bologna) reforming processes within the European higher education area are often perceived as conceptually and politically confusing. Changes within higher education in Europe are marked by ambiguity, resulting from the presence of a variety of ideas on social dimension of higher education. Simon Marginson and Marijk van der Wende highlight «the existence of competing visions in Europe» [7, p. 120]. Following Anglo-American higher education model should be limited by the – characteristic for the social Europe – assumption of the social necessity of correcting market failures through public authority (government) intervention. Only then there is a chance for striving to reconcile such values as choice, diversity and competition with equity, fairness and social justice in higher education.

REFERENCES

1. Biesta G. J. J. Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship / G. J. J. Biesta. – Rotterdam : Sense Publishers, 2011.
2. Cropp D. Capitalism versus Democracy: The Marketing of Votes and the Marketing of Political Power / D. Cropp // Ethics and capitalism / ed. J. D. Bishop. – Toronto : University of Toronto Press Incorporated, 2000.
3. Deakin Crick R. D. Habermas, lifelong learning and citizenship education / R. D. Deakin Crick, C. W. Joldersma // Studies in Philosophy and Education. – 2007. – Vol. 26 (2).
4. Gouthro P. A. Neoliberalism, lifelong learning, and the homeplace: problematizing the boundaries of «public» and «private» to explore women's learning experiences / P. A. Gouthro // Studies in Continuing Education. – 2009. – Vol. 21, No 2.
5. Habermas J. The Theory of Communicative Action / J. Habermas. – Volume II // Lifeworld and system: A Critique of Functionalist Reason. – Boston : Beacon Press, 1987.
6. Maniscalco R. S. The Impact of the European Policies on the New Skills for the New Jobs / R. S. Maniscalco // Review of European Studies. – 2010. – Vol. 2, No 2.
7. Marginson S. Europeanization, International Rankings and Faculty Mobility: Three Cases in Higher Education Globalization / S. Marginson, M. van der Wende // Higher Education to 2030. Volume 2. Globalisation. – OECD : Centre for Educational Research and Innovation, 2009.
8. Seddon T. Remaking Civic Formation: towards a learning citizen? / T. Seddon // London Review of Education. – 2004. – Vol. 2, No 3, November.
9. Youniss J. Civic Education: What Schools Can do to Encourage Civic Identity and Action / J. Youniss // Applied Developmental Science. – 2011. – Volume 15 (2).

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

Г. Д. Авчіннікова

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Розвиток сучасного світу характеризується неперервним зростанням інформації різного типу, підвищенням ролі особистості, інтелектуалізацією її діяльності, стрімкими технічними та технологічними змінами. Відповідно, зазначені зміни потребують якісно нового рівня підготовки майбутніх спеціалістів у всіх сферах діяльності. Провідні держави світу визнали пріоритетним покращення якості освіти, що є необхідною умовою національного розвитку й національної безпеки. Викладання базових і фахових дисциплін має орієнтуватися на забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної готовності майбутніх фахівців до праці в якісно нових умовах, до необхідності навчатися протягом усього життя.

На існуванні кардинальної потреби суспільних зрушень у напрямі інноваційного розвитку системи вищої освіти наголошує О. Куклін [2] та інші науковці. Рейтинги різних економічних форумів і дослідження провідних інститутів підтверджують цю думку. Вітчизняна система знаходиться на межі колапсу, потребує негайних втручань і реанімації.

Для оптимізації системи вищої освіти Україна вже зробила певні важливі кроки. Процеси європейської інтеграції, що почали впливати на сферу освіти у зв'язку з Болонським процесом, який розпочався в нашій державі у 2005 році, визначають необхідність підвищення якості підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільності, посиленні конкурентоспроможності вітчизняної системи освіти. У межах діяльності Програми розвитку ООН було започатковано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти. Проведеним дослідженням передували важливі обговорення на науково-практичних семінарах і конференціях, де відбувалося визначення переліку життєво необхідних ключових питань для української системи вищої освіти.

Важливо, що глибока професійна компетентність є одним із головних пріоритетів закладів освіти. Тому проблема компетентнісного підходу в освіті знаходиться в центрі наукової уваги багатьох учених (Г. Балл, С. Батишев, В. Журавльов, А. Хуторський, І. Ящук та ін.) У межах Болонського процесу відібрані 30 загальних компетенцій, які формують три категорії: інструментальні, міжособистісні та системні. Компетентнісний підхід стосується всіх предметів, що викладають у ВНЗ.

Як засвідчує аналіз сучасної економічної та соціокультурної ситуації, прогрес усіх галузей людської діяльності залежить нині від людей, які цілісно сприймають навколишній світ і творчо освоюють дійсність, можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Відтак, на перший план у державній політиці виходить проблема компетентності фахівця, у контекст якої входить пошук шляхів навчання й виховання гармонійної особистості, стимулювання творчої праці. При цьому досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу в галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури й освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання в напрямі створення умов для формування компетентного фахівця.

Вищезазначені тенденції розвитку формують стратегічні напрями розвитку вищої освіти:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дозволить задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці;
- формування мережі ВНЗ, яка за формами, програмами, термінами навчання та джерелами фінансування відповідала б інтересам особи й задовольняла потреби кожної людини та економіки країни в цілому;
- підвищення освітнього й культурного рівнів суспільства, створення умов для навчання протягом усього життя;
- піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти в розвинених країнах світу та її інтеграція в міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Стає все більш очевидним, що необхідна розробка довгострокової програми структурної адаптації національної освітньої політики до нових міжнародних умов, найбільш значущими серед яких є приєднання України до Болонського процесу, що вимагає видалення залишків радянських освітніх традицій і рис [1].

З метою зміцнення Європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти у світі було запропоновано найближчим часом реалізувати конкретні заходи, що мають принести відчутні результати на окресленому шляху, такі як:

- запровадження системи освіти на основі двох ключових навчальних циклів: додипломного (бакалавр) та післядипломного (магістр);
- затвердження загальноприйнятої та порівнянної системи вчених ступенів, у тому числі шляхом запровадження стандартизованого Додатку до диплома;
- застосування Європейської Кредитної Трансферної Системи (ECTS) як відповідного засобу сприяння більшій мобільності студентів;
- зближення систем контролю якості та акредитації з метою вироблення порівняльних критеріїв і методологій.

Друга проблема пов'язана з тим, що визначальна роль освіти в суспільному розвитку та становленні економіки знань потребує збільшення фінансового забезпечення. В Україні протягом трансформаційного періоду мають місце процеси диверсифікації: і стосовно джерел фінансування (поряд із державними ресурсами залучаються приватні, кошти підприємств, зовнішні ресурси), і стосовно форм організації освітньої діяльності, змісту та технологій навчального процесу.

Третя характерна для нашого освітнього співтовариства проблема, що потребує врахування під час вирішення питань про швидкість і глибину трансформації освіти та євроінтеграції, – надзвичайно серйозні прогалини у викладацькому складі ВНЗ.

Курс на євроінтеграцію стикається й іноді вступає в протиріччя з низкою загальносвітових і вітчизняних тенденцій, які проявилися останніми роками в системі вищої освіти. А саме, у різкому зростанні регіональної неоднорідності ВНЗ в Україні та яскраво вираженій регіоналізації. А також у новій парадигмі освіти, особливо вищої, яка орієнтує її не на кваліфікацію фахівця, а на компетентність. Важливо не допустити ситуації, коли за умов ускладнення життя й висунутих ним завдань відбувається спрощення системи вищої освіти. На думку академіка В. Лугового, сучасна вища освіта характеризується неефективною організацією, розпорошеністю, подрібненістю, малокомплектністю, необґрунтованою вартістю, низьким інституційним потенціалом і недостатньою якістю, а отже, потребує значної оптимізації [3, с. 69].

Таким чином, стратегічними пріоритетами розвитку вищої освіти в Україні є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Цей трансформаційний процес має базуватися на засадах національної ідеї

вищої освіти (зміст якої полягає у збереженні та примноженні національних освітніх традицій), підпорядкуванні розвитку вищої освіти законам ринкової економіки, збалансованості духовного життя, суспільної свідомості, культури, морально психологічних цінностей та інших соціальних і політичних чинників; урахування інтеграційних процесів і використання світового позитивного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. The Global Competitiveness Report 2011-2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www3.weforum.org/docs/WEF_GSR_Report_2011-12.pdf.

2. Куклін О. В. Концептуальні засади інноваційного розвитку вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / О. В. Куклін. – Режим доступу :

<http://www.economy.nayka.com.ua/>.

3. Луговий В. Економічно-організаційні засади освіти в Україні та світі: порівняльний аналіз / В. Луговий, Ж. Таланова // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С. 64–70.

Abdellateef Al-Weshah

University of Jordan (Jordan)

THE PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN POLAND UNTIL 2020

The end of the first decade of the 21st century witnessed the publication of Poland's new strategy for the development of higher education in the forthcoming decade. The current system was deemed obsolete and inefficient, hindering the promotion of the Polish science and education abroad. Despite several institutions ranking high in the international rankings, much of the country's academic potential is only partially utilized. Thus, the year 2010 marks the beginning of the direct and definite political and legislative involvement in changing the inconvenient state of matter.

Considering the documentation available at ERAWATCH – a web-based repository of European Commission – the contemporary development of higher education in Poland was initiated in 2008 with the publication of the official government document entitled *Building upon Knowledge: Science Reform for Poland's Development*. In essence, the material referred to the reform that would consist of five key legislative acts being prepared at that time regulating the functioning and development of the Polish Academy of Science, various research institutes, National Science Center, and National R&D Center. A dedicated act was also designed to specify the principles of financing scientific undertakings and establishments [1].

While the aforesaid reform was still subject of legislative procedures, Poland conceived another reform plan under the name of *Partnership for Knowledge*. Its purpose was defined in a very broad perspective, as it was supposed to lay the foundations for the reform of the entire higher education system. Universities and other related institutions were to be granted increased autonomy, and funding patterns were to reflect the results yielded by each academic unit – from schools through institutes, to individual researchers and students. Such competitive funding schemes could be introduced, provided the

previous reform, *Building upon Knowledge*, was conducted successfully allowing nation-wide scientific and research organizations to supervise and manage the evolution of Polish universities [2].

The third stage of the reform of higher education in Poland was initiated in 2010, and relies on the above-mentioned two sets of legislative acts. It aims to specify the development goals until 2020. It must be underlined that this sort of broad-range strategy is the first such undertaking in Poland since 1989. It is based upon a painstaking investigation of the higher education throughout Poland, with the purpose of offering concrete solutions and tailored recommendations. It enhances the earlier *Partnership for Knowledge* program by taking into account all establishments related to higher education as well as a wider collection of aspects pertaining to research, science, and education itself. The Polish Ministry of Science and Higher Education (henceforth: MSHE) goes as far as to state that the third stage of the reform is characterized by a «revolutionary character», hence it continues to be the subject of heated debate among societies of scholars and educators. MSHE even established a dedicated website, where all relevant opinions can be made public and open for public discussion via an Internet forum. Most of all, however, the strategy is highly inductive and evidence-based drawing from a thorough empirical study of the status quo, partially enabled by the previous course of reform [3].

The highly promising strategy comprising the present third stage of the reform of higher education in Poland involves several key recommendations aimed to improve the situation. Compared to the previous stages, this undertaking intends to address the entire system of higher education. It is to increase the quality of teaching at Polish universities, directly promote activities in the R&D domain, and strengthen relations between the local universities and their local socioeconomic environment to generate synergetic mode of cooperation.

In the course of a more detailed analysis, six basic components of the present strategy can be delineated – to quote the metaphor used by MSHE, they form the backbone of the entire development plan. First of all, there is the focus on variety, which translates into the promotion of diversity at the level of individual universities. This particular aspect intends to prompt the broadening of the educational offer and extend the role and potential of higher education institutions as research centers, not to mention the secondary effect in the form of the perception of individual academic units in society and on the market [3].

Furthermore, the reform puts forwards a new primary division of universities into four categories – two oriented on teaching professionals, and the other two concentrated on generating scholars and contributing to the Polish science, as well as broadly understood research and development. The former pair is to be referred to as colleges and professional universities. Although previously existing, colleges are to be given increased recognition as units specializing in creating professionals in both humanities and sciences within a three-year course of study. Vocational universities, on the other hand, would maintain their professional edge but include the possibility to offer courses for graduate students,

i.e. Master's programs in applied/field disciplines [4]. The latter pair of higher education institutions is to be called academic universities, and research universities, respectively. The former are to prioritize long-term involvement of students, even past the tertiary (PhD) stage, and concentrate on the core disciplines, while the more research-oriented units could focus on innovative fields and experimental domains. This part of the reform significantly draws on the recommendations of the European higher education reform that began in 1998, and witnessed remarkable improvement in the form of the Bologna Declaration of 2013 [5]. Last but not least, the aspect of variety in the Polish educational reform is to encourage a diversity of academic programs with the promotion of authored curricula, especially ones based on multidisciplinary premises.

The second major component of the Polish strategy for the second decade of the 21st century is openness. Essentially, it refers to the aforesaid promotion of intensified cooperation between academic units and local and regional businesses. The objective is to allow universities to blend into their local socioeconomic context, and contribute to the microeconomic development in their respective regions. Eventually, the established cooperation would allow the institutions for more autonomy and shaping their distinctive image both locally and nation-wide. The private sector might recognize the value of universities as repositories of professional human resources and cutting-edge solutions [3].

Thirdly, there is the aspect of mobility that the reform is to catalyze. MSHE intends to balance variety and standardization to allow for an increased circulation of academic personnel as well as students. It is observed that despite the existence of various exchange programs, the mobility of students reportedly remains at an extremely low level, which hinders the interchange of information, skills and professional knowledge. The fourth aspect delineated in the present education reform is the competitiveness of Polish universities. The second stage of the reform of higher education in Poland laid the foundations for the distribution of funds based on the competitive edge of each institution – the current development is to allow for the broad application of the system. The most promising units are to be assisted financially in conducting R&D projects as well as obtaining access to educational solutions and resources, including the acquisition of academic staff [5].

The above-mentioned points require effectiveness to yield their respective objectives. For that reason, the planned reforms underline the efficient use of not only R&D resources, but also improved management skills. If universities are to increase their value on the education market and gain recognition in the increasingly competitive economy, institutional management solutions need to be based on effective practices. Finally, there is the sixth and final aspect, i.e. the transparency in the functioning of higher education establishments. Specifically, it means that universities would need to recognize, accept and fulfill their roles stemming from the previously listed aspects of the reform being codified. The system of competencies along with the possibilities granted through increased autonomy is to be duly exercised. Since, as stated earlier, the introduced changes may be seen as revolutionary, individual bodies may require help to secure and

ensure the proper transition into the new reality and opportunities. The immediately visible effects of the transparency are to include not only extended circulation and improved accessibility of information about universities and their respective missions, but also internal development, such as the more transparent management of human resources, notably the academic staff [5].

What needs to be added is that despite the overall vision of the reform as decentralizing the system of higher education in Poland, MSHE intends to maintain its grip on this vital sector of country's economy. One of the key innovations is the national registers and indicators allowing for a better monitoring of the situation nation-wide. The documents available via ERAWATCH specifically refer to the project of the national students register that would allow tracking individual academic careers, and reacting accordingly to the units representing development potential.

Concluding, Poland is undergoing a wide-scale educational reform – following specialized programs dedicated to improving the situation of the most renowned national research organizations, and granting help to exceptionally well performing institutions, the country intends to build legal, administrative and economic scaffolding on the scale that is unprecedented in the democratic Poland. The current state of the reform projects an overall impression of being an effort that is heavily focused on streamlining the Polish higher education, and recognizing the proprietary roles of the existing as well as new universities. The codified nature of the relation between the higher education institutions and the regional socioeconomic settings is also a promising aspect worth observation and further scrutiny. Provided the planned reforms are introduced with due consideration and in synergy with the already codified regulations, Poland may soon gain a solid backbone that could foster the development of higher education and lead to the strengthening of the position of Polish universities worldwide.

REFERENCES

1. Jerzyniak T. Building upon knowledge: Science reform for Poland's development [Електронний ресурс] / T. Jerzyniak // ERAWATCH: Platform on Research and Innovation Policies and Systems. – Warsaw : Ministry of Science and Higher Education, 2008. – Режим доступу : http://erawatch.jrc.ec.europa.eu/erawatch/opencms/information/country_pages/pl/policydocument/policydoc_mig_0008 - last access: March 2, 2015.
2. Jerzyniak T. Partnership for knowledge [Електронний ресурс] / T. Jerzyniak // ERAWATCH: Platform on Research and Innovation Policies and Systems. – Warsaw : Ministry of Science and Higher Education, 2009. – Режим доступу : http://erawatch.jrc.ec.europa.eu/erawatch/opencms/information/country_pages/pl/policydocument/policydoc_mig_0005 - last access: March 2, 2015.
3. Jerzyniak T. Strategy for the development of Higher Education in Poland until 2020 [Електронний ресурс] / T. Jerzyniak // ERAWATCH: Platform on Research and Innovation Policies and Systems. – Warsaw : Ministry of Science and Higher Education, 2010. – Режим доступу : http://erawatch.jrc.ec.europa.eu/erawatch/opencms/information/country_pages/pl/policydocument/policydoc_mig_0001 - last access: March 2, 2015.

4. Maassen P. Higher Education Diversity in Europe / P. Maassen // Kwiek M. National Higher Education Reforms in a European Context: Comparative Reflections on Poland and Norway. – Frankfurt, 2012. – P. 41–64.

5. Storey V. A. Europe 2020: Will Higher Education in the European Union be a Catalyst for a More Dynamic, Prosperous Economy? / V. A. Storey, B. M. Richard // Wang W. International Education and the Next-Generation Workforce: Competition in the Next-Generation Workforce: Competition in the Global Economy. – Hershey, PA : Information Science Reference, 2014. – P. 47–53.

О. М. Биндас

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

СТРАТЕГІЧНИЙ РОЗВИТОК МАГІСТРАТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРІЇ

Магістратура в усьому світі є другим рівнем вищої освіти. Вона випускає професіоналів, які отримують поглиблену спеціалізацію у своїй професійній сфері та здатні вирішувати більш складні завдання або займатись аналітичною та науково-дослідною роботою. Іншими словами, міжнародна магістратура є прекрасною можливістю мати елітний диплом і статус на ринку праці. Випускник після її закінчення отримує досконале знання іноземної мови й освіти, визнану в усіх країнах світу. А крім цього, під час навчання налагоджуються цінні контакти, необхідні в майбутньому для успішної наукової кар'єри чи побудови свого бізнесу.

Донедавна університетська освіта в Європі була довготривалою та зорієнтованою на елітні групи населення. У 1960-х роках, для яких характерний швидкий економічний розвиток, на ринку праці виникла потреба в більш кваліфікованих працівниках і, внаслідок цього, необхідність надання ширшого доступу до освіти представникам середнього класу. Уряди європейських країн відреагували на цю вимогу, відкривши низку вищих навчальних закладів на зразок технологічних інститутів у Франції (1966), політехнічних інститутів у Великобританії (1969) і вищих закладів професійної освіти в Німеччині (1971) [4, с. 8]. В Австрії професійні вищі спеціальні школи – це наймолодший сектор вищої школи, що сформувався лише на початку 90-х років минулого століття. Саме з 90-х років ХХ століття Австрія почала брати участь у різних міжнародних дослідженнях якості освіти. Їх результати виявили недостатню ефективність національної середньої та вищої школи. Роки пішли на усвідомлення цієї проблеми суспільством і урядом, вивчення ситуації та планування змін. Здійснювалося планомірне дослідження цієї проблеми, виявилися причини не надто задовільного стану діяльності шкіл, коледжів і університетів. Розроблялися проекти, моделі, варіанти, рекомендації тощо [1, с. 68].

Новий закон про освіту в Австрії (2001 р.) передбачає для університетів і професійних ВНЗ трирічний курс бакалаврату та дворічний – магістратури. Ці напрями передбачають написання диплому чи отримання ступеня доктора наук.

У системі вищої освіти Австрії плани змін і вдосконалень на сучасному етапі орієнтовані на соціокультурну місію магістратури, яка є підґрунтям її стратегічного розвитку.

Поняття «місія магістратури» інтерпретується тут як найбільш адекватне призначення організованих на основі відповідних принципів і методів освітніх процесів у напрямленнях підготовки вищої професійної освіти, які передбачають присвоєння кваліфікації чи ступеня «магістр» [2, с. 57].

Така місія орієнтована, передусім, на утворюючі, консолідуючі, розвиваючі, синтезуючі аспекти процесу відтворення кадрового потенціалу вищої професійної кваліфікації. Зрозуміло, що місія магістратури повинна бути сформульована так, щоб її виконання поєднувалося з об'єктивною реальністю. Місія магістратури характерна й таким параметром, як термін її виконання, тобто цілі й задачі магістратури повинні втілюватись у певні результати, які досягаються в певні терміни.

Урсула Фрітц виділяє десять місійних завдань сучасної магістратури в Австрії:

1. *Диверсифікація професіоналізму* – формування широкої гамми професійних якостей за рахунок різноманітності спеціалізацій, шляхом різноманітності форм і методів удосконалення професійної майстерності.

2. *Інтенсифікація професіоналізму* – розвиток професійних якостей прискореним шляхом за рахунок цілеспрямованого пошуку та залучення прогресивних технологій приросту знань, вироблення вмінь і навичок.

3. *Інтернаціоналізація професіоналізму* – запозичення й поширення всього самого передового із загальноєвропейського та загальносвітового досвіду застосування робочої сили вищої кваліфікації, підготовка до професійної діяльності на рівні світових стандартів.

4. *Інтеграція професіоналізму* – формування широкого спектра професійних знань, умінь і навичок, здатних виконувати різні функціональні ролі, а також для можливого застосування в різних сферах діяльності, у тому числі на державній і муніципальній службі, у недержавному секторі економіки, в інших конкретних галузях народного господарства.

5. *Індивідуалізація професіоналізму* – максимальне сприяння розвитку й закріплення індивідуальних здібностей особистості, вироблення найбільш раціональних схем використання особистісних професійних якостей, визначення оптимальних шляхів службово-трудоного переміщення.

6. *Комп'ютеризація професіоналізму* – розвиток умінь і навичок застосування нових методів у професійній діяльності за рахунок використання комп'ютерної техніки індивідуального користування в якості електронного помічника під час вироблення та реалізації цілей і задач у сфері праці.

7. *Креативізація професіоналізму* – всесвітній розвиток творчих здібностей особистості, активізація інтелектуального потенціалу, наміри до ініціативної, винахідливої діяльності, вироблення потреби у формуванні багатомірного, аналітичного, теоретичного мислення.

8. *Перманенталізація професіоналізму* – формування якщо не позитивної, то, у всякому випадку, розрахованої на довгу перспективу професійної компетентності, тобто вироблення стійких здібностей особистості самостійно в безперервному режимі нарощувати свої професійні знання, уміння й навички, а також стремління до їх постійної результативності та ефективного застосування.

9. *Перспективізація професіоналізму* – формування базових основ спрямованого в майбутнє професіоналізму таким чином, щоб випереджальний характер професійної компетентності забезпечувався та зберігався як мінімум на декілька років уперед.

10. *Соціалізація професіоналізму* – формування стійкого типу культури застосування професійних знань, умінь і навичок, які не дозволять випускнику магістратури здійснювати негуманні вчинки, заподіяти шкоду окремим людям і суспільству в цілому, а також допускати конфлікти інтересів та різних службових зловживань [3, с. 25–26].

Вищезазначені місійні завдання магістратури розцінюються як зразкові на європейському рівні та є ключовим фактором для сприйняття Австрії як успішної країни в соціально-економічному й науково-культурному планах. Іноземні інвестори особливо цінують високу кваліфікацію та фундаментальні базові знання австрійських працівників.

Переглянувши ще раз положення Болонської декларації та проаналізувавши зміни в системі вищої освіти Австрії, можна стверджувати, що магістратура австрійських ВНЗ має особливе призначення й виконує соціально-культурну місію у європейському суспільстві. Її стратегічний розвиток, завдання, які ставляться перед вищою освітою, удосконалення організації та змісту, інформатизація та впровадження інноваційних освітніх технологій спрямовані на всебічну інтеграцію вищої освіти з європейською, що сприяє ефективному та швидкому досягненню основних цілей Болонського процесу, і може слугувати взірцем для подальшого розвитку магістратури української держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзевицька Л. Система освіти Австрії: реалії сьогодення / Л. Дзевицька // Вища школа. – 2013. – № 10. – С. 65–79.
2. Марченко И. П. Социокультурная миссия института магистратуры / И. П. Марченко // Социология образования. – 2013. – № 3 (март). – С. 59–64.
3. Fritz U. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Projecthandbuch / Ursula Fritz. – Wien : Eigendruck, 2013. – 35 p.
4. Johnson J. Human Resources for Science & Technology: The European Region (1996) / J. Johnson, J. Griffith. – DIANE Publishing, 2000. – 143 p.

В. І. Білокопитов

Сумський національний аграрний університет

МОНІТОРИНГ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Однією з важливих складових поняття «забезпечення якості вищої освіти» є поняття «моніторинг». У роботі вітчизняної дослідниці

І. Анненкової «Моніторинг якості освіти у ВНЗ» зазначається, що поняття «моніторинг» привертає увагу з погляду його теоретичного аналізу. Проте немає однозначного тлумачення, оскільки вивчається й використовується в різних сферах науково-практичної діяльності. Моніторинг реалізується за допомогою комплексу методів і чітко розроблених процедур. На відміну від контролю, який щороку спрямований на нові об'єкти, моніторинг спрямований на ті самі об'єкти й періодично повторюється.

Крім того, науковець зазначає, що моніторинг в освіті – категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології та управління. Соціальна сутність освітнього моніторингу полягає в тому, що саме він служить головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням [1].

Одне з найбільш загальних визначень освітнього моніторингу запропонував О. Майоров: «Моніторинг в освіті – це система збирання, обробки, зберігання й поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта в будь-який момент часу й дає прогнози щодо його розвитку» [4, с. 85].

Детальний аналіз особливостей освітнього моніторингу висвітлено в дослідженнях вітчизняних науковців Г. Єльнікової та З. Рябової. Освітній моніторинг інтерпретується ними як супроводжуюче відстеження й поточна регуляція будь-якого процесу в освіті. Це система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, і постійного спостереження за станом та динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, випереджального визначення диспропорцій, вироблення й коректування управлінських рішень. За допомогою освітнього моніторингу відстежується динаміка змін в освітній системі для спрямування її розвитку на запланований результат [2].

У зазначеній роботі підкреслена й специфіка освітнього моніторингу: його функцією є не тільки надання інформації про стан освітньої системи, але й включення механізмів поточного регулювання, зокрема саморегулювання. При цьому не тільки відстежується динаміка змін в освітніх процесах, але й підтримується розвиток цих процесів у межах заданих параметрів, ураховуються можливості виникнення ситуацій випадковості та ймовірності й не допускаються регресивні перетворення [2].

Н. Максимчук виокремлює такі особливості моніторингового забезпечення управління якістю освіти: об'єктивність (анулює суб'єктивну оцінку); валідність (відповідність контрольних завдань змісту досліджуваного матеріалу); гнучкість (сталість результатів); надійність; мобільність; адаптивність структури підготовки фахівців відповідно до мети реформування освіти; гуманістична спрямованість моніторингового управління освітньою галуззю. Дослідниця підкреслює, що «гуманістична спрямованість моніторингу передбачає створення атмосфери

доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату» [5, с. 7].

У роботі групи науковців із Санкт-Петербурга застосовується термін «нагляд за якістю» – безперервне спостереження й перевірка стану об'єкта (навчальний заклад, підрозділи навчального закладу), а також аналіз протоколів і записів з метою виявлення того, що встановлені вимоги щодо якості виконуються. Нагляд за якістю може здійснюватися споживачем або від його імені й передбачає управління спостереженням і перевіркою, і це управління повинно запобігти погіршенню якості об'єкту [3, с. 22].

Таким чином, освітній моніторинг спрямований на виявлення та регуляцію деструктивних впливів зовнішніх і внутрішніх факторів освітньої системи й націлений на досягнення бажаних результатів її розвитку.

Виходячи з викладеного вище, можна зазначити, що за допомогою моніторингу здійснюється інформаційно-регулятивний супровід розвитку системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анненкова І. Моніторинг якості освіти у ВНЗ [Електронний ресурс] / І. Анненкова. – Режим доступу : <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli>.
2. Єльнікова Г. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі [Електронний ресурс] / Г. Єльнікова, З. Рябова. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2008_1/08egvonz.pdf.
3. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования / [руководитель проекта С. Степанов]. – Санкт-Петербург, 2006. – 44 с.
4. Майоров А. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / А. Майоров, Л. Сахарчук, А. Сотов. – СПб., 1992. – 78 с.
6. Максимчук Н. Організація та функціонування моніторингу вищої освіти в державному управлінні: аналіз зарубіжного досвіду [Електронний ресурс] / Н. Максимчук. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/portal/>.

М. А. Білоцерковець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДІАГНОСТИЧНО-КРИТЕРІАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЕВРИСТИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Постановка проблеми. Евристична педагогічна діагностика виступає потужним стимулом навчальної мотивації і корекції пошуково-творчої роботи зі створення освітнього продукту за умови наявності розроблених критеріїв визначення та оцінки особистісного поступу, зробленого студентами у процесі навчальної діяльності.

Основні завдання авторського дослідження – встановити успішність оволодіння студентами базовими теоретичними знаннями з гуманітарних дисциплін, використовуючи евристичні механізми, розробити та випробувати

критерії визначення рівня евристичного оволодіння студентами теоретичними знаннями після проведення циклу евристичних занять.

Основні здобутки проведеного дослідження. Використання діагностики в педагогічному процесі висвітлюється у працях зарубіжних дослідників К. Інгекампа, Я. Коломінського, О. Кочетова, Е. Стоунса та інших. В Україні розв'язанням даної проблеми займаються вчені В. Бондар, В. Галузинський, О. Мельник, І. Підласий. Сутність діагностики в евристичному навчанні розкрито в роботах науковців школи М. Лазарева (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка), зокрема дослідження О. Демченко, присвячене компетентній педагогічній діагностиці самостійної діяльності студентів, дослідження тестової діагностики евристичних завдань Т. Плохути.

Діагностична діяльність – це процес, у ході якого (з використанням спеціального інструментарію чи без нього) дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, викладач спостерігає за студентами, обробляє дані спостережень та опитувань і повідомляє про отримані результати з метою встановлення причин успіхів чи недоліків. Завдання педагогічної діагностики полягають в оптимізації процесу індивідуального навчання й забезпеченні правильного визначення його результатів [1, с. 7]. Особливістю діагностики в евристичному навчанні є оцінювання й контроль за прогресом зовнішніх освітніх продуктів студентів і їх внутрішніх якостей. Найчастіше для діагностики рівня освоєння навчального матеріалу застосовують різні тести. Але не менш ефективним є ситуативний підхід, тобто діагностування студентів за допомогою штучних або природних освітніх ситуацій. На думку М. Лазарева, одним із головних засобів евристичної діагностики є захист створеного освітнього продукту, обстоювання його доцільності, аргументація змістовності та якісних характеристик [2, с. 89].

Наша дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Сумського національного аграрного університету. Проводився порівняльний аналіз рівнів освоєння теоретичних знань із гуманітарних дисциплін студентами контрольної та експериментальної груп. Для діагностики оволодіння студентами теоретичними знаннями з предмету «Іноземна мова професійного спрямування» ми визначили чотири рівні освоєння та дали їхню характеристику.

Рівень	Показники
Початковий (Низький)	Правильне визначення теоретичних положень, повторення готових знань і вмінь, вірний вибір засобів для стандартної професійної ситуації та застосування вибраного механізму для її розв'язання
Репродуктивний (Середній)	Вірна інтерпретація отриманої інформації, зацікавлення сутністю теоретичного положення, спроби виявити зв'язки між елементами теорії, використання відомих знань (умінь) у змінених умовах евристичної професійної ситуації

<i>Продуктивний (Достатній)</i>	Сформована здатність застосовувати механізми та прийоми евристичної діяльності в нестандартних евристичних професійних ситуаціях; уміння узагальнювати, структурувати й аналізувати; самостійне здійснення пошуку та відбору необхідної додаткової інформації
<i>Евристичний (Високий)</i>	Теоретичне осмислення положень і концепцій, здатність сформулювати власну проблему, самостійно знайти способи її розв'язання, виявити зв'язок теоретичних знань із практичною професійною діяльністю, створення власних теоретичних знань

Після проведення серії евристичних занять з опрацювання теми «Галузі народного господарства України» студентам контрольної групи було запропоновано написати есе з метою виявлення рівня освоєння теоретичних знань. Основними завданнями студентів було визначити й узагальнити ключові ідеї теми, дати власну інтерпретацію основним поняттям і можливим межпредметним зв'язкам, необхідним для майбутньої фахової діяльності, правильне й доцільне використання професійної іншомовної лексики та граматичних конструкцій. Для перевірки й захисту даного освітнього продукту ми застосовували такі три типи контролю: зовнішній (здійснюється викладачем над діяльністю студента), взаємний (здійснюється студентом над діяльністю товариша), самоконтроль (здійснюється студентом над власною діяльністю). Виконана робота проходила етап її авторського захисту, рецензування товаришем і наступної самокорекції (вдосконалення). Викладач перевіряє освітній продукт і виставляє відповідно до критеріїв власну оцінку. Студенти контрольної групи опрацьовували аналогічну тему, застосовуючи традиційні репродуктивні методи навчання та контрольно-оціночної діяльності.

Отримані нами результати експериментальної перевірки демонструють постійну тенденцію до підвищення рівня освоєння теоретичних знань студентів експериментальних груп відносно незначних змін у контрольних групах, чим підтверджено ефективність технологій евристичного навчання. Якщо на початку проведення нами експерименту лише 17,5 % студентів із груп, у яких відбувалося випробування, виявили середній і достатній рівні освоєння, то під час виконання заключного контрольного завдання вже 84 % студентів показали суттєвий особистісний приріст у вигляді освоєних теоретичних знань, виявили високий і достатній рівень оволодіння теоретичними знаннями у процесі створення освітнього продукту та розв'язання евристичних професійних ситуацій.

Висновки. Використання діагностики в евристичному навчанні забезпечує високу навчальну мотивацію та стимулює майбутніх спеціалістів-аграріїв творчо осмислювати навчальний матеріал. Наявність критеріального інструментарію орієнтує студентів на свідоме самовдосконалення власних продуктів пошуково-творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

2. Лазарєв М. О. Творча самореалізація майбутнього вчителя в евристично-модульному навчанні / М. О. Лазарєв // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія / за ред. М. О. Лазарєва. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 70–111.

І. Б. Бойчевська

Уманський державний педагогічний
університет ім. Павла Тичини

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НІМЕЧЧИНІ

У сучасному суспільстві вивчення іноземної мови відіграє надзвичайно важливу роль. Особливо важливим завданням є навчити учнів вмінно спілкуватись, іншими словами, сприяти формуванню комунікативної компетенції. Упровадження комунікативного навчання іноземних мов співпало з появою нової системи оцінювання знань, умінь і навичок з іноземних мов. Метою навчання іноземній мові є оволодіння нею як засобом комунікації для успішного виконання подальшої професійної діяльності, тому весь процес навчання мусить підпорядковуватися цій меті [2].

Німеччина не стоїть осторонь європейських процесів, підтримуючи інтенсифікацію вивчення іноземних мов. Іноземна мова є постійною складовою пропозиції навчальних закладів різного рівня у ФРН унаслідок інтеграційних процесів у Європі та прагненням громадян до мобільності. Так, в оцінці Конференції ректорів вищої школи (Hochschulrektorkonferenz) та німецької служби академічних обмінів (DAAD) з приводу проголошення 2001 року Європейським роком мов зазначено, що вищі навчальні заклади мають бути націлені на те, щоб зробити можливим вивчення двох сучасних іноземних мов. Для цього вищі навчальні заклади повинні:

- у вимогах до іспитів зазначити про обов'язкове знання іноземних мов;
- організувати обов'язкове вивчення англійської та другої іноземної мови для деяких спеціальностей;
- використовувати кредитно-модульну систему в процесі вивчення іноземних мов з метою підвищення мотивації та запровадження єдиної системи стандартів [1, с. 153].

Термін «комунікативна компетенція» був заснований американським соціолінгвістом Х. Хаймсом (H. Hymes) у 1972 році. Відтак на початку 70-х років XX століття під час вивчення іноземних мов у Німеччині наголошується на комунікативній компетенції, що є основною метою навчання. Уміння вільно, невимушено користуватися мовою у спілкуванні, тобто, передавати й обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками, правильно використовувати систему мовленнєвих норм і вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування – це зміст терміну «комунікативна компетенція».

Вивчення іноземних мов у Німеччині відбувається під впливом мовної політики ФРН, яка залежить від політичних прагнень держави, характеру економічних зв'язків із зарубіжними країнами, особливостей структури

суспільства, національних традицій, а в останні два десятиліття відчутний вплив на іншомовне навчання здійснюють глобалізація, міграція й інтеграційні процеси.

З 90-х років минулого століття навчальні заклади Німеччини випробовують особливу концепцію для вивчення іноземної мови – «Інтегроване вивчення змісту та мови», що передбачає використання іноземної мови під час занять зі спеціальності, при чому відбувається інтеграція вивчення фахових предметів з фаховою іноземною мовою. Однією з форм цієї методичної концепції є двомовне викладання професійних предметів. Перевагами цієї концепції вважають: підвищення комунікативної компетенції без збільшення кількості годин, відведених на іноземну мову; вища мотивація до вивчення іноземної мови завдяки змістовно-предметному підходу; отримана комунікативна компетенція має конкретну повсякденну користь у професійній діяльності [1, с. 154].

Аналіз офіційних документів Конференції ректорів вищої школи, Федерального інституту професійної освіти, Федерального міністерства освіти та досліджень, педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що німецькі урядовці, дослідники й педагоги вважають, що формуванню комунікативної компетенції сприяють: 1) навчання та проходження практики за кордоном; 2) можливість отримання подвійного диплому; 3) міжнародна співпраця під час проведення наукових досліджень; 4) використання новітніх інформаційних технологій під час вивчення іноземних мов; 5) організація дискурсу на уроках іноземної мови; 6) участь студентів у міжнародних проектах і програмах Європейського Союзу (Socrates, Erasmus, Leonardo da Vinci) [1, с. 155].

Таким чином, метою навчання іноземних мов у Німеччині є розвиток комунікативної компетенції в таких сферах, як аудіювання, читання, усне та писемне мовлення, а застосування іноземної мови під час вивчення фахових предметів, навчання та практики за кордоном, участі студентів у міжнародних програмах сприяє кращому оволодінню іноземною мовою, а відтак і розвитку комунікативної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Отрощенко Л. Особливості формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах Німеччини [Електронний ресурс] / Л. Отрощенко // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. пр. – Харків : Видавничий центр ХНУ, 2007. – №. 19. С. 152–157. – Режим доступу :

2. Сенченко В. О. Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів. Гуманізм та освіта : Електронне наукове видання матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції [Електронний ресурс] / В. О. Сенченко. – Режим доступу :

<http://www.comf.vstu.vinnica.ua/2008/txt/>.

ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ ЦІННОСТЕЙ У ПОЛЬСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

В умовах трансформаційних процесів у країні сучасна українська держава потребує інших акцентів у вихованні людини, формуванні системи цінностей нового покоління. Європейська інтеграція України – це свідомий суспільний вибір, перспективою якого є входження до єдиної сім'ї європейських народів, повернення до європейських політичних і культурних традицій.

Оскільки молодіжне середовище нині дуже різнобарвне й різноманітне, важливими проблемами освіти стають завдання формування особистості, які будуть відповідати новим вимогам часу. Відтак, роль освіти як ключового елементу в соціалізації людини, є надто важлива й актуальна. Ціннісні орієнтації майбутніх поколінь багато в чому залежать від освіти.

Не буде перебільшенням стверджувати, що сучасний світ потребує таких зразків освіти й виховання, які б відроджували та зміцнювали духовний потенціал людини. При цьому цінності є важливими особистісними конструктами, які мають певне емоційне забарвлення, тісно пов'язані з потребами й мотивацією, мають ієрархічний характер і здійснюють вплив на оцінювання інших та формування світогляду. Цілком зрозумілим є те, що не може бути єдиного взірця щодо ієрархії виховних цінностей.

Відтак, цінність освіти полягає в тому, що вона, з одного боку, готує людину до життя в наявному суспільстві, а з іншого – формує в людини здатність приймати незалежні, автентичні рішення, щоб позитивно змінювати себе та суспільство, у якому живе.

Аналізуючи виховні й освітні цінності, важливо також ознайомитися зі здобутками світової науки. Для нас надзвичайно важливим є ознайомлення з досягненнями вчених Польщі, країни, з якою пов'язане історичне минуле й сьогодення України.

У культурі кожного суспільства деякі цінності відіграють надзвичайно важливу роль. Соціальні цінності, які сповідують поляки є більш традиційними, ніж у більшості багатих Європейських країн. Політичні трансформації в Польщі, вступ до ЄС сформували світогляд і цінності, які стали чинником гуманітарного й економічного розвитку країни. Європейський вибір Польщі якісно вплинув на формування польської ментальності, а також на якісні зміни в системі освіти: інтеркультурність освітнього простору, мобільність ресурсів, відповідність вимогам ринку праці тощо. Але саме на прикладі Польщі можна побачити, як саме національні цінності допомагають зберегти загальнолюдські багатства, відродити суто ментальні цінності кожного громадянина.

Науковий доробок польських учених є досить ґрунтовним. Так, різні аспекти ціннісної сфери досліджували такі польські науковці: Ч. Банах, М. Вініарський, Р. Вроцінські, Ст. Кавулу, А. Каргульов, Й. Каргульова, А. Пшеславська, Я. Хомплевич, В. Чіхонь, А. Ящинська-Каня, Б. Йонд, Л. Дичевські, Б. Єдинак, К. Скажинська, А. Калбарчик та ін.

Польський публіцист Є. Ожеховскі переконаний, що народ Польщі, «поділяючи незаперечні європейські цілі, має власну моральність, індивідуальний характер, закони, історію, інституції, коротко кажучи: унікальну національність та індивідуальність» [1].

А. Ящинська-Каня стверджує, що ціннісні зміни в польському суспільстві зумовлені, по-перше, процесами глобалізації на основі поширення західноєвропейських стандартів модернізму й раціоналізму. По-друге, є результатом історичних процесів, які впливають на культурне різноманіття в Європейських країнах і пов'язані з релігійними розбіжностями. По-третє, політичні трансформації стали результатом історичного досвіду суспільств у різних частинах Європи протягом кінця 20 – початку 21 століть. По-четверте, ці зміни пояснюються процесами європейської інтеграції [3].

Аналіз численних праць [1; 2; 3; 4; 5] у цій сфері показав, що їх автори визначили такі цінності важливими в розвитку польської культури: родина, сімейне життя, житло, любов дітей, роль жінки як матері, релігійність, здатність прощати, відсутність мстивості та жорстокості, готовність до самозречення та до самопожертви, повага до моральних авторитетів, гостинність, товариськість, щедрість, великодушність, відкритість цінностям інших культур, толерантність, честь, почуття власної гідності, любов до свободи, індивідуалізм, боротьба за незалежність і суверенітет держави, історизм, традиціоналізм, демократія, недовіра до рішень правителів, відсутність законності уряду, месіанство, ірраціоналізм, емоційність, романтичність, оптимізм, турбота про ідеали, надія незважаючи на безнадійність, почуття рівності, чутливість до питань справедливості та висока оцінка творчості.

В ієрархії цінностей, які вважаються самими важливими, Польща разом з іншими країнами, ставить родину неухитно на перше місце. Більшість поляків визнає традиційну модель родини, зосередженої на стабільному, довготривалому шлюбі, де мати дітей вважається ключовим, та вони додають особливу цінність материнській ролі, яку виконують жінки [3]. Так, Л. Дичевські та Б. Єдинак стверджують, що сім'я, сімейні цінності та сімейний будинок грають велику роль у польській культурі та не втратили своє значимості й сьогодні [2].

«Суттю» історичного або родинного життя, А. Міцкевич називає польський дім, який став таким же ідеальним організмом, омріяним та унікальним. Він був трансформованим у фундаментальну цінність, до якої кожен міг звернутися в будь-який момент свого життя, особливо в часи невдачі, втрати чи розподілу [2].

На думку А. Міцкевича, маєток зберігає національну пам'ять і встановлює свій унікальний клімат. У праці «*Powstanie narodu polskiego*» А. Міцкевич розвиває постулат поглиблення сімейного життя та його відношення до соціального життя та подій [2].

Л. Дичевські та Б. Єдинак зазначають, що сімейне життя повинно служити основою для створення шляхетних вчинків і «вищої єдності», які є необхідними для підтримання і розвитку національної ідентичності [2].

Родина, сімейні цінності та дім є дорогоцінними цінностями в польській культурі. Прихильність до дому та до родичів, серед яких виросла людина, до спогадів, до родинних пам'яток, туга по теплоті родинного кола та ностальгія за чарівними роками дитинства, почуття належності родині – усе ще сильне серед молодого покоління, незважаючи на їх велике почуття незалежності.

В ієрархії цінностей молодих поляків «родина» займає дуже високу позицію. Але якщо молоді люди стикаються з питанням, що є самим актуальним для них – серед сім'ї, кар'єри та грошей – вони, звичайно, називали такий порядок за пріоритетами: перше – освіта, потім – кар'єра, потім – сім'я. Остання може бути досягнута тільки тоді, коли є гарантована тверда фінансова основа, наприклад: «народження дитини тільки в тому випадку, якщо ти їй можеш забезпечити всім необхідним» [4].

Робота в житті поляків є надзвичайно важливою. Поляки розглядають роботу як важливу саму по собі, але при цьому виділяють інструментальні аспекти, як ті, що мають вплив на їхнє повсякденне життя, це – гарний заробіток і стабільність працевлаштування.

Серед ієрархії цінностей польської молоді робота є ключовою в їхній здатності реалізувати своє бачення майбутнього, акцентує польська дослідниця Б. Йонда. Вона зазначає, що робота є метою сама по собі й також означає досягнення інших цілей. Ця характеристика не стверджує нічого виняткового, крім того, що робота й отримання багатообіцяючої перспективи на працю є вже неодмінно важливими елементами в житті більшості молодих людей у більшості країн [4].

Польська дослідниця висловлює думку, що робота є вирішальною категорією. У своїх дослідженнях вона свідчить, що більшість молоді визнає таке підпорядкування: робота дає можливість заробляти гроші, гроші є одним із засобів досягти решту цілей у житті. Після вивчення багатьох соціологічних опитувань Б. Йонда визначає, що інша частина опитуваних на питання важливості цінностей у житті, відповіли, що це є «освіта», тому, що вона не тільки допомагає укріпити «гарну роботу» та «життєві перспективи на майбутнє», але також забезпечує знайомі – «зв'язки», «знайомства», «контакти» [4].

Натомість, досягнення балансу між роботою та родиною є особливо важливим для молодих жінок у Польщі. У середньому вони набагато освічені, ніж чоловіки. Інвестиції, які вони роблять у свою освіту, впливають не тільки на їх кар'єру та важливість роботи в їхньому житті, але також впливають на їхнє рішення щодо сімейного життя. Вони не вважають, що кар'єра та сімейні цінності мають бути в опозиції один до одного.

На думку К. Скажинської, робота є вирішальна як автономна, так і самотійна внутрішня цінність [5]. Поляки, орієнтовані головним чином на

матеріальний успіх, розглядають роботу як інструмент для реалізації своїх індивідуалістичних цінностей. Це означає інтерес до роботи настільки довго, наскільки вона приносить значний дохід. Цей вид відношення є тепер популярним у Польщі та відображається в домінуючому переконанні, що люди, які мають гроші та сфокусовані на споживанні, шануються, а ті хто розглядає роботу як ціль життя – навпаки.

Польща має високий показник релігійної віри в Європі. Важливість бути прив'язаним до релігійних цінностей – це наступна характеристика, яка відрізняє поляків від Європейців. У Польщі, релігійні практики вважаються офіційними, серйозними та святкуються як символи національного єдинства.

Суцільна модель польської культури мала, на думку А. Міцкевича, своє коріння в релігії. На його думку, народ знайшов силу необхідності, щоб подолати лиха своєї історії. «Віра в прямі зв'язки між надприродним світом і земною сферою встановила моральну та політичну силу польського суспільства. Була необхідність звернення до цієї віри щоразу, коли народні лідери хотіли знайти силу для спротиву та протидії» [2]. Живучість католицької віри підкріплена також непорушністю та цілісністю сімейного життя. Національне життя конкретно переплелось з релігійним життям, спираючись на його підтримку й покарання.

Таким чином, традиційні цінності (сімейні цінності та цінності стабільності: щасливе сімейне життя, почуття безпеки, спокій), цінності гармонічного розвитку (інтелектуальний розвиток, почуття особистого впливу на національні події, дружба, здоровий спосіб життя), досягнення індивідуалістичних цінностей (фінансова та професійна кар'єра, почуття досягнення в житті) – можуть бути визнані як центральні ключові цінності польської культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dyczewski L. Values and Polish cultural identity [Electronic resource] / L. Dyczewski. – Mode of access : http://www.crvp.org/book/Series04/IVA-19/chapter_i.htm.
2. Dyczewski L. Family, family values and home [Electronic resource] / L. Dyczewski, B. Jedynak. – Mode of access : http://www.crvp.org/book/Series04/IVA-19/chapter_ii.htm.
3. Jasińska-Kania A. Academia [Electronic resource] / A. Jasińska-Kania // Focus on Sociology. – 2009. – № 3 (23). – Mode of access : http://www.english.pan.pl/images/stories/pliki/publikacje/academia/2009/23/str._08-11_kania.pdf.
4. Jonda B. Youth and work in Poland [Electronic resource] / B. Jonda. – Mode of access : http://www.emecon.eu/fileadmin/articles/2_2012/2%202012%20Jonda.pdf.
5. Skarz'yn'ska K. Work as a Cultural and Personal Value: Attitudes Towards Work in Polish Society [Electronic resource] / K. Skarz'yn'ska. – Mode of access : http://www.crvp.org/book/Series04/IVA-19/chapter_i.htm.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

Вища хореографічно-педагогічна освіта в Російській Федерації має на меті забезпечення підготовки висококваліфікованих кадрів за всіма основними напрямками суспільно корисної діяльності, відповідно до потреб суспільства й держави; задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному й етичному розвитку; поглиблення та розширення освіти, науково-педагогічної кваліфікації.

Аналіз усіх вищих навчальних закладів Російської Федерації дає змогу стверджувати, що в кожному обласному центрі, за часів СРСР, були створені педагогічні вищі навчальні заклади. З плином часу, навчальні заклади перейменовувалися, змінювалися, розширювали свою структуру але не втрачали педагогічної орієнтації навчання. На базі цих закладів, у свій для кожного час, створювалися хореографічні спеціальності, які існують і розвиваються на сьогодні.

У Російській Федерації сьогодні діє одинадцять вищих навчальних закладів, які здійснюють хореографічно-педагогічну підготовку. Вісім із них, здійснюють підготовку хореографів за спеціалізацією «Керівник хореографічного колективу, викладач» і лише у трьох закладах, а саме – Тамбовському державному університеті ім. Г.Р. Державіна (м. Тамбов), Томському державному педагогічному університеті (м. Томськ), Уральському державному педагогічному університеті (м. Єкатеринбург) діє магістратура, де здійснюється підготовка майбутніх працівників вищих навчальних закладів – педагогів із хореографії.

У Томському державному педагогічному університеті (м. Томськ) на кафедрі «Хореографії» здійснюється підготовка студентів за такими напрямками: «Народна художня культура з циклом спеціальних дисциплін з хореографічному мистецтву» (4 роки); Народна художня культура, профіль – «Керівництво хореографічним аматорським колективом» (4 роки); Педагогічна освіта, профіль – «Додаткова освіта (освіта в області хореографії)» (4 роки).

Загальний план навчального процесу підготовки бакалаврів містить навчальні дисципліни, які поділяються на три цикли: гуманітарний, соціальний та економічний цикл; етнокультурний, етнохудожній та етнопедагогічний цикл; професійний цикл; а також навчальну та виробничу практики й підсумкову державну атестацію. Навчальні дисципліни кожного циклу поділяються на базову та варіативну частини. Варіативна частина містить дисципліни, які встановлюються вищим навчальним закладом (факультетом) і дисципліни, які студент має право обрати самостійно.

Схарактеризувавши й узагальнивши зміст навчального процесу бакалаврів, ми провели паралель змісту хореографічно-педагогічної освіти Томського державного педагогічного університету (м. Томськ, Російська Федерація) до змісту хореографічно-педагогічної освіти – Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми, Україна). Хочеться зазначити, що на перший погляд здається, що відмінність між навчальними планами незначна, але за умови більш детального опрацювання було виявлено, що є суттєві відмінності в загальній кількості годин, та тих годин, що виокремленні на самостійну роботу студентів, отже:

по-перше у м. Томськ (РФ) на гуманітарний, соціальний і економічний цикл відводиться 1260 годин, з них 552 години на самостійну роботу, а в м. Суми (Україна) – 1152 години, з них 642 години на самостійну роботу студентів. Відповідно у відсотках, на самостійну роботу приділяється 44 % (від загальної кількості годин) в Томську до 56 % у Сумах;

по-друге у м. Томськ на професійний цикл відводиться 4464 години, з них 1457 годин на самостійну роботу, а у м. Суми – 5976 годин, з них на самостійну роботу – 2826 годин. У відсотках, на самостійну роботу приділяється 33 % у Томську і 47 % у Сумах.

по-третє у м. Томськ на дисципліни за самостійним вибором студентів – 828 годин, з них на самостійну роботу – 412 годин, а у м. Суми загальна кількість годин – 756, з них на самостійну роботу студентів відводиться 278 годин. У відсотках, на самостійну роботу приділяється 50 % у Томському державному педагогічному університеті, та 37 % у Сумському державному педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка.

Загалом, оцінивши всі дисципліни та загальний обсяг годин обох університетів, наявним стає те, що в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка (м. Суми, Україна) на 12 % більше часу (від загальної кількості годин), приділяється для самостійної роботи студентів, ніж у Томському державному педагогічному університеті (м. Томськ, Російська Федерація).

Отже, у навчальному плані бакалаврів Томського державного педагогічного університету на кафедрі «Хореографії», помітне спрямування на дисципліни етнокультурного та етнохудожнього циклу, зокрема таких предметів: «Національно-культурна політика», «Етнопедагогіка», «Теорія і методика етнокультурної освіти», «Етнокультурна діяльність ЗМІ», «Журналістика в етнокультурній сфері», «Менеджмент і маркетинг у сфері народної художньої культури». Серед дисциплін професійного циклу виокремлюються, такі дисципліни: «Основи сценічної мови», «Степ», «Грим». Слід зазначити, що на відміну від хореографічно-педагогічної освіти України, хореографічно-педагогічна освіта Російської Федерації включає в навчальні плани підготовки хореографів таку дисципліну, як «Фізична культура». У свою чергу, навчальні плани бакалаврів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за напрямом «Хореографія»

відрізняються такими дисциплінами професійного циклу: «Ритміка та музичний рух», «Методика викладання віртуозних рухів», «Хореографічні терміни французькою мовою», «Гімнастика», «Ансамбль».

Ю. С. Гребеник

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США

Проблема формування комунікативної культури медичного працівника є актуальною та надзвичайно важливою. Вибір Великої Британії та США для аналізу зумовлений низкою міркувань. Насамперед, ці країни є одними зі світових лідерів із розвитку медицини та підготовки майбутніх медиків. Дослідження американсько-британської системи підготовки медичних працівників, зокрема медичних сестер, дозволить виявити основні шляхи й акценти формування комунікативної культури студентів-медиків. Аналіз навчальних програм і навчальних планів медичних коледжів Великої Британії та США дозволять виявити основні шляхи формування комунікативної культури медичних сестер у цих країнах.

Навчальні програми Муніципального коледжу Південної Алабами (Alabama Southern Community College) демонструють і підтверджують постійну увагу до формування комунікативної культури медичних сестер. Про це свідчать навчальні програми коледжу.

Зокрема, навчальна програма дисципліни «Основи медсестринства» (Fundamentals of nursing) доводить необхідність формування комунікативної культури студентів. Короткий опис дисципліни засвідчує: «ця дисципліна надає можливості для розвитку компетенцій, необхідних для роботи з індивідуальними потребами пацієнта протягом життя за допомогою безпечної, законної, етичної манери, використовуючи медсестринський процес. Студенти вивчають концепції та базові теорії мистецтва й науки медсестринства... Студенти вивчають ідеї потреб, безпеки, комунікації пацієнтів, навчання/викладання, критичного мислення, етичності, легалізованості, культурного розмаїття, історії медсестринства та програми філософії медсестринства... Навички, що потрібні для підтримки санітарно-гігієнічної, фізичної, психологічної безпеки, представлені серед навичок, що потрібні для терапевтичного втручання» [4, с. 1].

Як бачимо, основні цілі та завдання дисципліни медсестринство безпосередньо співвідносяться зі структурними компонентами комунікативної культури. Мотиваційно-ціннісний компонент представлений у завданнях рятувати, допомагати, лікувати та робити все якнайкращим чином для одужання пацієнта, що базується на моральних цінностях медичної сестри. Інформаційно-когнітивний базується на теоретичних знаннях дисципліни, отриманої студентом під час навчання, навиках спілкування з пацієнтом та формуванні критичного мислення.

Діяльнісний (вербальний, невербальний) є основою для підтримки санітарно-гігієнічної, фізичної, психологічної безпеки пацієнта.

Навчальні плани та програми ще одного навчального закладу цього штату – державно-муніципального коледжу Бевілл (Bevill state community college) базуються на теорії А. Маслоу. Цікавим є факт, що процес навчання в коледжі Бевілл зображений у вигляді парасольки, основою якої є комунікація, тривалість життя, харчування, патологічна фізіологія, культурне розмаїття, технології, критичне мислення, фармакологія, закон-етичність, викладання-навчання, роль медсестри. До каркасу парасольки входять: тривалість хвороб, людські потреби, медсестринський процес, медсестринство, а тростина парасольки – філософія. Як наслідок випускники повинні отримати саме ці знання [1, с. 1].

Можемо зробити висновок, що комунікація – один із елементів навчального процесу даного коледжу. Для формування комунікативної культури студентів медичного коледжу важливо об'єднати всі компоненти, що складають каркас цієї парасольки.

Навчальні плани коледжу з медсестринства при університеті Флоріда (University of Florida College of Nursing) штату Флоріда (Florida) доводять важливість підготовки медиків з акцентом на комунікативній культурі. У підготовці медсестер-бакалаврів за прискореним терміном до навчального плану входить дисципліна оцінка стану здоров'я та комунікація (Health Assessment & Communication)) [3, с. 1].

Звичайно, великий акцент у підготовці цих медиків зроблено на формуванні комунікативної культури. Адже дисципліна «Комунікація» – один із предметів для вивчення. Можемо зазначити, що лідерські якості й управління медсестринським процесом – один із складників структури комунікативної культури.

Отже, зазначимо, що комунікація – один з елементів навчального процесу медичних коледжів США. Мотиваційно-ціннісний компонент представлений у завданнях медсестринських дисциплін рятувати, допомагати, лікувати та робити все як найкращим чином для одужання пацієнта, що базується на моральних цінностях медичної сестри, а саме формуванні надійності, вивченні методики вирішення конфліктів, основ безпеки пацієнтів і турботи про себе. Інформаційно-когнітивний компонент базується на теоретичних знаннях дисципліни, отриманої студентом під час навчання, та формуванні критичного мислення, навиках спілкування з пацієнтом, управління та керівництва, ведення документації, інфекційного контролю, роз'яснення й надання інформації, навчання пацієнтів. Діяльнісний (вербальний, невербальний) є основою для підтримки санітарно-гігієнічної, фізичної, психологічної безпеки пацієнта, включає професійну комунікацію, навички роботи в команді та невербального поводження.

Проаналізуємо рівень комунікативної підготовки у Великій Британії.

Школа медсестринства та акушерства університету Данді (School of Nursing and Midwifery of Dundee University) в Шотландії пропонує одну зі

спеціальностей з підготовки медичних сестер для роботи з дітьми (кваліфікаційний рівень бакалавр). Приділимо увагу саме цій спеціальності. Як зазначено в програмі, медсестри цієї спеціалізації будуть розвивати розуміння фізичних, розумових і соціальних потреб дітей у лікарнях та вдома. Медичні сестри цієї спеціалізації працюють і з іншими членами великої команди медичних працівників у різних відділеннях лікарні, центрів та інших закладах, а також з батьками дітей та інших їх родичів. Роль медичної сестри за цією програмою виражається в підтримці здоров'я, зменшенні хвороб і захисті дітей, що є дуже уразливими [2].

У навчальному плані даного університету існують такі дисципліни як «Сутність медсестринства» та «Концепції, принципи та практика у медсестринстві за дітьми», саме вони і розкривають основні моменти комунікативної підготовки медсестер. Слід зауважити, що компонент структури комунікативної культури як інформаційно-когнітивний представлений у таких дисциплінах як «Сутність медсестринства», «Навички та практика», «Фізичне здоров'я», «Психічне здоров'я», мотиваційно-ціннісний компонент є взагалі основою у повсякденній роботі медсестри, тому він прослідковується в усіх дисциплінах.

Школа медсестринства та акушерства університету Селфорд (School of Nursing and Midwifery of university of Salford) в Англії пропонує підготовку медичних сестер за однією з таких спеціальностей – медсестра для роботи з дорослими рівня бакалавр (Nursing / RN Adult). Програма за цією спеціальністю демонструє урахування всіх необхідних пунктів у роботі з даними пацієнтами, а саме; суспільне здоров'я – теорія, принципи та практика, медсестринська практика та прийняття рішень, психічне та фізичне здоров'я, людські відносини, підтримка родини. Така дисципліна як «Людські взаємовідносини та вступ до основних порад» (Human Relationships and Introduction to Counselling) ставить за мету розвиток знань, навичок і відношень – усього, що стосується комунікації, людських відносин і надання порад [5].

Можемо зробити висновок, що комунікація в даній програмі з підготовки медичних сестер є елементом інших дисциплін. Вона є важливою, та, на жаль, не посідає такого чільного місця як у навчальних програмах США, де комунікація може виділятися як окрема дисципліна. Звичайно, прослідковуються компоненти структури комунікативної культури, наприклад у дисципліні «Людські взаємовідносини та вступ до основних порад» відразу 3 компоненти так, як допомога людям є основною мотивацією в роботі медичної сестри, а основна цінність – життя та здоров'я пацієнта (мотиваційно-ціннісний компонент), інформаційно-когнітивний компонент відображає основні правила та норми етикету, що якраз і допомагають у налагодженні стосунків, діяльнісний компонент – це комунікативні навички, які є способом вираження думок та обміном інформації між людьми.

Можемо зробити висновок, що в обох країнах комунікація посідає чільне місце, це підтверджують навчальні плани та програми медичних

установ. Найчастіше, комунікація може бути елементом інших дисциплін, хоча структура комунікативної культури чітко відображена в завданнях навчальних програм. У США комунікація може бути виділена як окрема дисципліна, а в деяких коледжах вона визначена на офіційному рівні як основний елемент у підготовці медиків. Це свідчить про те, що в США приділена більша увага формуванню комунікативної культури медиків ніж у Великій Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. ACS Nursing Program Umbrella. – ACS Nursing Policies. – Southwest Alabama : ACCS, 2011. – С. 1.
2. BSc Child Nursing [Електронний ресурс] / School of Nursing and Midwifery. – University of Dundee, 2015. – Режим доступу : <http://nursingmidwifery.dundee.ac.uk/bsc-child-nursing>.
3. Curriculum plan: accelerated track / University of Florida College of Nursing. – Bachelor of Science in Nursing. – Florida : University of Florida. – 2014. – 1 с.
4. Fundamentals of Nursing, plan of instruction / Alabama Department of Postsecondary Education. – Representing the Alabama Community College System. – Southwest Alabama : ACCS, 2008. – 22 с.
5. Nursing / RN Adult [Електронний ресурс] / School of Nursing and Midwifery. – University of Salford. – 2015. – Режим доступу : <http://www.salford.ac.uk/ug-courses/nursing-rn-adult>.

Н. Б. Грицай

Рівненський державний гуманітарний університет

НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

В умовах реформування системи освіти України необхідним є перегляд вимог до підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі. Впровадження нової шкільної програми з біології, яка передбачає оновлення змісту освіти, використання інноваційних технологій навчання, реалізацію нових підходів у методиці навчання предмета, зумовлює закономірні зміни в навчально-виховному процесі педагогічних університетів.

Обов'язковою складовою системи професійної підготовки майбутніх педагогів є методична підготовка, спрямована на формування готовності студентів організовувати методичну діяльність, розв'язувати методичні задачі в контексті викладання шкільного курсу біології. Якість методичної підготовки студентів безпосередньо залежить від відповідності змісту, форм, методів і засобів навчання майбутніх фахівців сучасним вимогам до освітньої галузі.

Проблемою модернізації методичної підготовки майбутніх педагогів в Україні займалися дослідники І. Акуленко, М. Криловець, Н. Морзе, В. Шарко та ін. Різним аспектам методичної підготовки вчителів біології присвячено праці І. Мороза, А. Степанюк, Н. Міщук, О. Цуруль, Т. Бондаренко, С. Вовка, Л. Шаповалової та ін. Проте, загалом система методичної підготовки студентів-біології не була предметом спеціальних досліджень у вітчизняній науці.

Метою роботи є визначення основних напрямів удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів біології.

Система методичної підготовки майбутніх учителів біології представлена сукупністю таких компонентів, як мета, зміст, технології (форми, методи й засоби навчання) та результати навчання.

З огляду на це розглянемо основні напрями вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів біології відповідно до наведених компонентів.

Мета. Метою методичної підготовки вважаємо формування методичної компетентності студентів, високого рівня методичної готовності до виконання професійної діяльності в системі шкільної біологічної освіти. Мета методичної підготовки визначає всі інші компоненти системи.

Зміст. Удосконалення змісту методичної підготовки передбачає:

- оновлення змісту базової методичної дисципліни – «Методики навчання біології» (впровадження таких актуальних тем, як «Методика роботи з обдарованими школярами», «Профільне навчання біології», «Профорієнтація на уроках біології», «Мультимедійні технології навчання біології» та ін.);
- проектування змісту на основі компетентнісного та контекстного підходів до навчання студентів;
- введення спецкурсів методичного спрямування («Методика позакласної роботи з біології», «Практикум з методики навчання біології», «Методика проведення екскурсій з біології», «Методика використання комп'ютера у навчанні біології», «Методика організації роботи учнів з підручником на уроках біології», «Особливості вивчення біології у навчальних закладах різних типів», «Організація дослідницької діяльності учнів з біології» та ін.);
- застосування педагогічних ситуацій як основної одиниці змісту методичної підготовки.

Методи. У ході методичної підготовки доцільним є використання інноваційних методів навчання, як-от: інтерактивні методи, метод проектів, портфоліо, методи проблемного навчання, методи контекстного навчання, кейс-метод тощо. Такі методи сприятимуть усвідомленому формуванню методичних компетенцій майбутніх учителів, розвитку їхніх творчих здібностей у вирішенні методичних задач, виробленню індивідуального методичного стилю.

Засоби. Методична підготовка має передбачати використання мультимедійних засобів навчання: мультимедійних презентацій, відеоуроків, віртуальних лабораторій, віртуальних екскурсій, електронних портфоліо тощо.

Крім того, принциповим є створення нового навчально-методичного забезпечення дисциплін методичного спрямування з урахуванням сучасних підходів (компетентнісного, контекстного та ін.). Зокрема, навчально-методичний комплекс дисципліни «Методика навчання біології» складатиметься з таких компонентів: робоча навчальна програма; курс

лекцій; хрестоматія з методики навчання біології; навчальний посібник «Методика навчання біології у схемах і таблицях»; плани практичних занять і методичні вказівки до їхнього виконання; навчальний посібник «Лабораторний практикум з методики навчання біології»; зошит із друкованою основою для самостійної та індивідуальної роботи студентів; збірник тестових завдань; щоденник педагогічної практики; методичні вказівки до виконання курсових і кваліфікаційних робіт; збірник методичних задач; зразки конспектів уроків біології, екскурсій, позакласних заходів; відеотека уроків і позакласних занять.

Форми. Хоча форми навчання є найбільш «консервативним» компонентом системи методичної підготовки студентів, традиційні лекції та лабораторно-практичні заняття потребують значного оновлення. Наприклад, доцільно використовувати такі види лекцій: лекцію-бесіду, проблемну лекцію, лекцію-дискусію, лекцію-аналіз конкретної ситуації, лекцію-консультацію, лекцію-прес-конференцію, лекцію-дослідження, лекцію-візуалізацію, лекцію-презентацію, бінарну лекцію, або лекцію-дискурс тощо. Під час лабораторно-практичних робіт ефективним є застосування проектної методики, оформлення методичного портфоліо та ін. Особливого статусу в сучасній вищій школі набула самостійна робота студентів, різноманітні види якої сприяють формуванню методичної компетентності майбутніх фахівців, розвиток у них авторського методичного стилю. Неабияку роль у методичній підготовці відіграє науково-дослідницька робота майбутніх педагогів.

Особливе місце в системі методичної підготовки майбутніх учителів займає педагогічна практика. Практика дає можливість визначити реальний рівень засвоєння студентами психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, поглибити й узагальнити їх, удосконалити методичні вміння й навички, виявити педагогічні здібності, набуті досвід професійної діяльності.

Результати навчання. Якщо раніше результатом методичної підготовки вважали рівень засвоєння теоретичних знань з методики навчання біології та сформованості методичних умінь, то в сучасних умовах акцентують увагу на формуванні методичних компетенцій. Майбутній педагог повинен не лише бути носієм методичних знань, а й бути методично готовим застосовувати їх в умовах реального педагогічного процесу.

Отже, основними напрямками вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів біології є такі:

- модернізація змісту методичної підготовки відповідно до сучасного розвитку педагогічної науки та шкільної практики;
- впровадження спецкурсів, які сприяють індивідуалізації навчання студентів і посилення практичної спрямованості їхньої методичної освіти;
- реалізація особистісно орієнтованого, контекстного та проблемного навчання;

- використання нових педагогічних технологій і методів навчання під час викладання методичних дисциплін;
- залучення студентів до різних видів методичної діяльності вчителя біології за допомогою розв'язання методичних задач;
- підвищення ролі самостійної роботи майбутніх педагогів;
- розвиток мотиваційно-особистісної сфери особистості, забезпечення усвідомленості всіх етапів пізнавальної діяльності;
- створення методичного портфоліо для систематизації методичних досягнень студентів і простеження їхнього індивідуального розвитку;
- забезпечення розвитку методичної творчості студентів, формування в них індивідуального методичного стилю;
- посилення дослідницької спрямованості навчально-пізнавальної діяльності студентів у галузі методики навчання біології;
- варіативність навчальних завдань для врахування індивідуальних особливостей студентів, формування індивідуальних траєкторій методичного становлення майбутніх педагогів.

Н. М. Демченко

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Сучасна освіта має «подолати» освіту ХХ століття, вийти за її межі, освоїти нові обрії, стверджує В. Андрущенко. Нова парадигма розвитку освіти в Україні потребує особливої уваги в питаннях удосконалення вищої освіти країни. Глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, розвиток демократизації та становлення громадянського суспільства зумовлюють принципово нові зміни в підходах до стратегічних напрямів реформування в цій галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає можливість констатувати, що окремі аспекти реформування, тенденції розвитку та напрями вдосконалення вищої освіти в Україні стали об'єктом дослідження таких учених, як: В. Андрущенко, Я. Болюбаш, М. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Згуровський, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, А. Сбруєва, С. Сисоєва, М. Степко.

З урахуванням зазначеного в запропонованій статті ставимо за мету визначити провідні стратегії реформування вищої освіти в Україні на сучасному етапі.

Сучасні освітні документи, прийняті (Закон України «Про вищу освіту») та запропоновані педагогічній громадськості для обговорення (Проект «Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року», «Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років»), мають забезпечити поступове трансформування вищої освіти як ланки загальної освітньої системи.

Так, стаття 3 Закону України «Про вищу освіту» визначає, що державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах:

1) сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя;

2) доступності вищої освіти;

3) незалежності здобуття вищої освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій (крім вищих духовних навчальних закладів);

4) міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження й розвитку досягнень і прогресивних традицій національної вищої школи;

5) наступності процесу здобуття вищої освіти;

6) державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної та педагогічної діяльності;

7) державної підтримки освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності університетів, академій, інститутів, коледжів, зокрема шляхом надання пільг із сплати податків, зборів та інших обов'язкових платежів вищим навчальним закладам, що провадять таку діяльність;

8) сприяння здійсненню державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти;

9) відкритості формування структури й обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою.

У законі фіксується, що реалізація державної політики у сфері вищої освіти буде забезпечуватися шляхом:

збереження й розвитку системи вищої освіти та підвищення її якості;

розширення можливостей для здобуття вищої освіти та освіти протягом життя;

створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти;

розвитку автономії вищих навчальних закладів та академічної свободи учасників освітнього процесу;

визначення збалансованої структури та обсягу підготовки фахівців із вищою освітою з урахуванням потреб особи, інтересів держави, територіальних громад і роботодавців;

забезпечення розвитку наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів та їх інтеграції з виробництвом;

створення умов для реалізації випускниками вищих навчальних закладів права на працю, забезпечення гарантії рівних можливостей щодо вибору місця роботи, виду трудової діяльності на підприємствах, в установах та організаціях усіх форм власності з урахуванням здобутої вищої освіти та відповідно до суспільних потреб;

запровадження механізмів стимулювання підприємств, установ, організацій усіх форм власності до надання першого робочого місця випускникам вищих навчальних закладів тощо [2].

У проекті «Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» зазначається, що метою реформування на сучасному етапі є створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. Відповідно до мети визначається, що основними шляхами реформування вищої школи мають стати:

забезпечення конституційних прав громадян на якісну вищу освіту та рівного доступу до якісної вищої освіти;

реорганізація системи управління вищої освіти з метою забезпечення захисту національних, регіональних і місцевих інтересів, а також інтересів усіх суб'єктів національної системи вищої освіти України;

трансформація університетів у центри незалежної думки, які здатні дати персонал та ідеї для прискореної модернізації країни;

забезпечення справедливої конкуренції між закладами вищої освіти як запоруки високої якості вищої освіти;

створення належного зв'язку між ринком праці та системою вищої освіти [4, с. 8].

Реалізація стратегічних напрямів реформування вищої освіти передбачає реалізацію права на доступ до вищої освіти, створення системи забезпечення якості вищої освіти, інтеграцію вищої освіти з наукою, забезпечення автономії закладів вищої освіти, реорганізацію фінансування вищої освіти, удосконалення структури системи вищої освіти, модернізацію та професіоналізацію управління вищою освітою, інтеграцію вищів у світовий освітній і науковий простір, забезпечення професійного розвитку персоналу вищої школи тощо [4, с. 8–28].

Основними завданнями впровадження окремих напрямів реформ у сфері вищої освіти України за «Проектом Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» мають стати:

узгодження структури освіти з потребами сучасної економіки та інтеграція України у європейський економічний і культурний простір;

забезпечення відповідності змісту освіти потребам і викликам сучасного суспільства, створення умов для постійного оновлення змісту освіти, перетворення освіти на рушій економіки знань (що передбачає розробку й запровадження у 2015–2017 роках стандартів вищої освіти відповідно до нової редакції Закону України «Про вищу освіту», поступову відмову від стандартів вищої освіти у 2020–2025 роках);

забезпечення рівного доступу до якісної освіти всім громадянам України, перетворення освіти на соціальний ліфт;

реформування системи підготовки й перепідготовки педагогічних та управлінських кадрів в освітньому секторі;

забезпечення високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери;

реорганізація системи управління, фінансування й менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної,

академічної та фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої та виховної діяльності [3].

Отже, стратегія реформування системи освіти України в цілому та вищої освіти зокрема формується з урахуванням як вітчизняного, так і міжнародного освітнього досвіду, оскільки державна політика країни в сфері освіти націлена на інтеграцію до європейського та світового освітніх просторів.

Відповідно реалізація державної політики в галузі вищої освіти передбачає цілеспрямоване й систематичне створення соціально-економічних, правових і організаційних умов для переходу традиційної системи освіти до національної системи неперервної освіти, оскільки створення складної багаторівневої системи неперервної освіти сприятиме інтеграційним процесам.

Дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого поглибленого аналізу потребує дослідження проблеми визначення місця вищої освіти України в сучасній системі неперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Вища освіта в пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 6–19.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Дата звернення 09.02.2015.
3. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>.
4. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>.

М. Г. Дернова

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

Відповіддю на зміни ринку праці стали ідеї про необхідність розбудовувати вищу професійну освіту, яка в умовах глобального поділу праці дозволить європейським країнам зберегти першість у тих галузях, які пов'язані з виробництвом високоякісних і високотехнологічних товарів і послуг, таких як електроніка, біотехнології, банківські послуги, менеджмент і фінансове консультування, реклама, медіа тощо [1].

Протягом останніх десятиріч академічні університети відчули необхідність професійного спрямування вищої освіти. Національні рамки кваліфікацій, які були розроблені за останні кілька років посилили цей процес, і академічні програми були змушені включати практичні елементи у навчальні плани і формулювання результатів навчання. Це означає, що кордони між академічними та професійними програмами університетів стали розмиватися.

Сьогодні в контексті стратегії навчання впродовж життя вища професійна освіта займає центральне місце, оскільки саме на цей сектор освіти покладене завдання надати всім громадянам можливість засвоїти необхідні знання, уміння й компетенції, що забезпечують як економічний розвиток країн, так і особистісний та професійний розвиток громадян. При цьому особлива увага приділяється розширенню доступу до вищої професійної освіти дорослого населення.

В останні десятиріччя спостерігаються різні конвергентні й дивергентні процеси у сфері європейської вищої освіти, які вплинули на професійну вищу освіту та стали поштовхом до її актуалізації.

По-перше, «академічний дрейф» підштовхнув професійно-орієнтовані вищі навчальні заклади до позиціонування себе еквівалентними традиційним університетам (наприклад, у Німеччині).

По-друге, це диверсифікація провайдерів освітніх послуг. Професійні програми вищої освіти мають різні навчальні установи, серед яких можуть бути окремі вищі навчальні заклади професійного спрямування, або класичні університети, які мають певну кількість професійно-орієнтованих програм.

У даний час у європейському просторі вищої освіти співіснують різні концепції вищих навчальних закладів (від пост-Гумбольдтської «вежі зі слонової кістки» до «підприємницького університету»). Університети прикладних наук існують в Австрії, Великобританії, Данії, Нідерландах, Німеччині, Швеції, Фінляндії та інших країнах. Так звані коопераційні університети (Німеччина) – це навчальні установи, які забезпечують систему взаємної відповідальності між державними органами та приватними компаніями, які піклуються про технічні чи практичні аспекти навчання, призначають студенту, який працює, заробітну плату.

По-третє, термінологія, яка відображає назви установ, програм і особливо навчальних ступенів. У низці європейських країн навчальний ступінь пов'язують з професійною або академічною орієнтацією програми, тобто професійний чи академічний бакалавр відповідно. Інші виступають проти такої дихотомії, а воліють називати його відповідно до кваліфікації з певною орієнтацією. У багатьох європейських країнах ступені академічного та професійного бакалавра не завжди вважаються повністю сумісними, хоча вони знаходяться на одному рівні рамки кваліфікацій (1-й цикл / рівень 6 за ЄРК). Така відмінність (професійний – академічний) менше зустрічається в другому циклі навчання та практично не існує на рівні докторантури. Хоча країни з бінарною системою вищої освіти найчастіше мають таку відмінність, ніж країни з унітарним типом вищої освіти.

Слід зазначити, що у європейському просторі вищої освіти не існує чіткого визначення професійної вищої освіти, тому що, на думку європейських дослідників, це поняття не легко визначити. Швидше, це назва освітніх програм і навчання, які існують в різних структурах освіти в більшості європейських країн.

Це зумовлюється тим, що професійна вища освіта у європейських країнах надається в різних видах вищих навчальних закладів (університетах, університетах прикладних наук, коопераційних університетах тощо) у широкому спектрі наукових і професійних галузей, за різним формами навчання, такими як денне, дистанційне, змішане, а також дуальне.

Але, попри все, професійна вища освіта є ваговою частиною сектору вищої освіти. Про що свідчать статистичні дані. Наприклад, у Німеччині за останні роки спостерігається значне зростання загальної кількості студентів першого курсу в університетах прикладних наук (+ 61% з 2005 р. до 2012 р.) у порівнянні з класичними університетами (+ 23% з 2005 р. до 2012 р.) [2].

Аналіз європейських досліджень у галузі вищої освіти свідчить, що існують три моделі, а саме:

- Унітарна, тобто модель, у якій професійна вища освіта забезпечується в межах спеціалізованих інститутів, які є підрозділами університетів, наприклад, Франція та Словенія.

- Бінарна/дуальна, тобто модель, у якій академічна вища освіта надається університетами, а професійна вища освіта – спеціалізованими вищими навчальними закладами, наприклад, у Австрії, Великобританії, Швеції, Швейцарії, Литві, Естонії, Чехії, Мальті, Нідерландах, Фінляндії, Португалії, Данії та Німеччині.

- Змішана, тобто дуальна модель, яка не має чіткого розмежування між університетами та іншими вищими навчальними закладами, де університети можуть запропонувати професійну вищу освіту й навпаки, наприклад, у Фландрії та Польщі.

Реалізація Болонського процесу прискорила зближення між традиційними університетами та університетами прикладних наук. Усі вищі навчальні заклади в даний час офіційно пропонують однакові ступені бакалавра та магістра. Якщо раніше університети зосереджували зусилля на академічній освіті, то зараз обидва типи установ спрямовують свої навчальні програми на формування навичок і компетенцій, а також вирішують питання, пов'язані з працевлаштуванням своїх випускників [3]. Крім того, менша тривалість навчання для отримання ступеня бакалавра, а також включення стажування у навчальні плани університетів, призводять до зближення обох типів установ через структуру їх навчальних програм [4]. Цей процес посилюється за допомогою системи акредитації, яка застосовує загальні стандарти для всіх навчальних програм, що ведуть до гармонізації між університетами та університетами прикладних наук. Втім, не тільки класичні університети мають «професійний дрейф», а й навпаки, університети прикладних наук мають тенденцію до «академічного дрейфу».

ЛІТЕРАТУРА

1. Brown Ph. Globalization and economic development / Ph. Brown, H. Lauder // The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education / ed. by S. J. Ball. L.. – N. Y. : RoutledgeFalmer, 2004. – P. 45–72 ;. 48–51.

2. Federal Ministry of Education and Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.bmbf.de/de/6142.php>

3. Ebner C. New Institutional Linkages Between Dual Vocational Training and Higher Education: A Comparative Analysis of Germany, Austria and Switzerland / C.Ebner, L. Graf, R. Nikolai // M. Windzio (Ed.), *Integration and Inequality in Educational Institutions*. – 2013 – S. . Dordrecht : Springer

4. Powell Justin J.W / Graf, Lukas/Bernhard, Nadine/Coutrot, Laurence/Kieffer, Annick (2012): «The Shifting Relationship between Vocational and Higher Education in France and Germany. Towards Convergence?» *European Journal of Education – Research, Development and Policy*. – Vol. 47, No. 3. Special Issue «The Bologna Process Revisited», – S. 405-423

О. І. Денічева

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ СЕРЕДНЬОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ

Події, що відбуваються в Україні, змушують громадянську спільноту замислюватися над необхідністю реформування гуманітарної сфери країни. Гуманітарна освіта спрямовується на духовний і релігійний розвиток індивіда, що є потрібним у сучасних кризових умовах життя. Для подолання протиріч на шляху розвитку нашої держави педагогічна спільнота неодноразово зверталася до досвіду реформування гуманітарної освіти зарубіжних країн, зокрема Австрії.

Згідно з працями зарубіжних учених (С. Дермутц, К. Шмід, Г. Гафнера, К. Тільманна) реформи у змісті гуманітарної освіти Австрії здійснювалися в контексті реформування середньої освіти [1; 2; 3]. С. Дермутц наголошує на тому, що однією з основ реформування змісту гуманітарної освіти є позитивний практичний досвід упровадження європейських педагогічних теорій і філософських концепцій (наприклад, Вальфдорська педагогіка, філософські ідеї Й. Гербарта та О. Вільманна) у систему середньої освіти. Це скеровує реформування змісту гуманітарної освіти в таке русло, де є можливість оцінити ефективність трансформаційних процесів. Досвід наукових (як філософських, так і педагогічних) концепцій європейських країн підтверджує ефективність взаємодії нових освітніх технологій і методик із традиційною практикою навчально-виховного процесу [1, с. 9–12]. Тож реформаційні процеси, які впроваджуються в систему середньої освіти, віддзеркалюються в гуманітарній освіті та її змісті.

Через те, що фундаментом гуманітарної освіти будь-якої країни (Австрії, України) є взаємозв'язок громадської діяльності людини з культурно-історичними процесами в суспільстві, спостерігаємо її тісний зв'язок зі змінами в політично-економічній площині. Основною особливістю є те, що значний вплив на реформування гуманітарної освіти здійснюється економічною діяльністю держави. Розвиток економіки передбачає зміни в системі освіти (наприклад, попит на окремі професії веде до нововведень у старшій школі та ін.), проектує шляхи реформування середньої освіти, і внаслідок чого відбуваються трансформації в середній гуманітарній освіті.

Австрійські вчені (К. Шмід та Г. Гафнер) у доповіді «Варіанти реформування австрійської системи освіти» (*Reformoptionen für das österreichische Schulwesen*) вивчають стратегії реформування загальної та середньої освіти у площині розвитку економічного співробітництва, бізнесових та інформаційних технологій, взаємозв'язку між обов'язковою та професійною освітою. Автори розрізняють реформи відповідно до їх функцій: 1) покращення продуктивності навчання; та 2) надання умов для розвитку ділових рис учнів (реформи передбачають реформування освітніх закладів згідно, наприклад, моделі Адольфа Вернера) [2, с. 72–75].

Згідно з теорією К. Шмід і Г. Гафнер, реформування системи освіти (у тому числі й системи гуманітарної освіти) – це процес, спрямований на вибір форм і методів удосконалення організації навчально-виховного процесу та пошуку альтернативних підходів у методиці викладання навчальних (гуманітарних) дисциплін. Автори даного визначення (К. Шмід та Г. Гафнер) схиляються до думки, що реформування системи освіти сприяє покращенню економічного розвитку країни та створює умови для професійного розвитку дитини [2].

Аналогічний аналіз реформування системи середньої (та гуманітарної) освіти знаходимо у працях німецького вченого К. Тільманна. Він розглядає трансформацію змісту освіти «з позиції бізнесу». Це означає, що спілкування учнів у класі повинно спрямовуватися на формування в них навичок ділового спілкування й розвитку здатності до співпраці. Характерними ознаками навчання за цією моделлю є: фокусування на розвитку екологічного й гуманітарного мислення; запровадження проектно-орієнтованого виду навчання; міждисциплінарний підхід; професіоналізація середньої освіти тобто трансформації скеровані на розвиток професійних умінь і навичок учнів та надання консультативних послуг із проблеми вибору майбутньої професії [3, с. 854–859]. Реформи передбачають модернізацію системи освіти у світлі політичного дискурсу, причиною якого є ідеологічна трансформація її мети (конкурентоспроможність, здатність до співпраці, професійна орієнтація у навчанні тощо).

Отже, реформування змісту гуманітарної освіти Австрії здійснюється в контексті реформування системи середньої освіти відповідно до неоднорідних економічних і політичних подій у країні. Особливістю політики реформування середньої гуманітарної освіти вважається її спрямованість на надання рівних можливостей для автохтонів і алохтонів у процесі здобуття якісної освіти. Реформи у змісті гуманітарної освіти скеровані на впровадження другої іноземної мови (за вибором), внесення змін у зміст навчальних планів із гуманітарних дисциплін (релігієзнавство, іноземні мови) та підвищення якості навчання гуманітарних дисциплін у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dermutz S. Strukturprobleme der Schule sind Strukturprobleme der Bildungspolitik / S. Dermutz // Bildungspolitische Aufklärung. Um – und – Irrewege der österreichischen Schulreform / [Hrsg.] B. Hackl, H. Pechar. – Innsbruck : Studien-Verl., 2007. – S. 9–28.

2. Schmid K. Reformoptionen für das österreichische Schulwesen. Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus Sicht der Unternehmen / K. Schmid, H. Hafner // *ibw-Forschungsbericht*. – Wien : ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2011. – № 161. – 138 s.

3. Tillmann K.-J. Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann / K.-J. Tillmann // *Zeitschrift für Pädagogik*. – 2008. – № 54. – S. 852–868.

Н. Т. Дудик

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ІННОВАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС У СФЕРІ ОСВІТИ ЯК НАГАЛЬНА ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

Глобалізаційні та інтеграційні процеси висувають нові вимоги до освіти, зумовлюють необхідність кардинальних змін у її змісті, спрямованості, формах організації та фінансування. Перед вищою освітою сьогодні стоїть завдання створення умови для підготовки інноваційно-орієнтованих фахівців, які були б здатні забезпечити в перспективі прискорений розвиток високотехнологічних галузей із високим експортним потенціалом. Проблема інноваційної діяльності в освітній сфері було присвячено чимало досліджень провідних учених, серед яких Л. Ващенко, О. Козлова, Н. Артикуца, М. Поташник, О. Арламов, М. Бургін, Н. Юсуфбекова, М. Кларіна, А. Хуторський, Т. Яровенко та ін.

Слово «інновація» вперше почало використовуватися у XVIII ст. на рівні побутового мовлення для означення чогось нового, що випередило час. Пізніше в XIX ст. його вводять до понятійної системи наукового знання. У педагогіці поняття «інновації» набуває поширення у XX ст. У період інноваційного сплеску, характерного для практичної педагогіки 90-х років XX ст., та посилення інноваційної стратегії розвитку освіти на поч. XXI ст. категорія інноваційного розвитку освіти набуває особливої ваги в освітніх реформах та соціально-економічному поступі країни.

Згідно з латинським походженням «*novatio*» означає оновлення або зміни. Оскільки слово «*novatio*» утворено від «*novo*» (оновлюю), то нерідко його розглядають як синонім поняття «нововведення». Однак смислова якість обох дефініцій різна: перша вказує на статику, друга – рух і дію. Отже, «новацію» необхідно розглядати як ідею, що є новою для конкретної особи й тому дає підстави розглядати її як суб'єктно детерміноване явище. Сутнісними ознаками поняття «новація» є те, що воно створене вперше й несе в собі нову ідею, засіб, технологію; поєднує в собі одночасно традиційне та кардинально нове, що у взаємозв'язку доповнює попередні знання [2].

Освітні інновації стосуються системи освіти, її структур, освітніх процесів, що в ній відбуваються, тому спрямовані на реалізацію цілей і задач освітнього рівня – поліпшення якості освіти, освітніх послуг. Вони охоплюють усі сторони та процеси, пов'язані з цією системою та її структурами. Це управлінські, організаційні, економічні, соціальні, культурні, наукові, педагогічні, психолого-педагогічні аспекти та проблеми в освіті [1].

Проблема інноватики в національній освітній системі активізувалася після набуття Україною незалежності, що було викликано такими чинниками:

- нові соціально-економічні перетворення зумовили необхідність корінних змін в організації системи освіти, методології та технології організації педагогічного процесу в навчальних закладах різного типу й потребу підготовки нової когорти науково-педагогічних і педагогічних кадрів;
- посилилася тенденція гуманітаризації змісту освіти, з'явилися нові навчальні дисципліни та стрімко виросла потреба у викладачах, які б змогли забезпечити творчий, інноваційний підхід до реалізації цих тенденцій;
- на відміну від умов жорсткої регламентації змісту й організації навчального процесу в оновлюваній національній школі викладач отримав можливість творення власної педагогічної лабораторії, що, безперечно, вимагає набуття досвіду інноваційної діяльності;
- входження навчальних закладів у ринкові відносини викликає конкуренцію між державними й недержавними ВНЗ, надає можливість молодій людині навчатися там, де інноваційний потенціал і якість отриманої освіти вищі, що стимулює навчальні заклади до запровадження інновацій [4].

Сутністю інноваційних процесів у освіті є, по-перше, проблема вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду і, по-друге, проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику. Ці дві проблеми мають вирішуватися інтегровано. Проте проблема освітньої інноватики знаходиться у стані розробки. Цьому сприяє загострення суперечностей між фундаментальними науковими знаннями та складністю їх практичного використання, між фазою створення та його досвідного впровадження як інноваційного.

Слід зазначити, що у вищій школі протягом століть традиційно домінувала спочатку лекційна, а потім лекційно-практична методика навчання. У традиційному навчанні увага акцентувалася на запам'ятовуванні й відтворенні інформації. Однак кінець XX ст. охарактеризувався революційними соціально-економічними, інформаційними трансформаціями, які створили потребу розвитку творчого мислення студента, формування його комунікативних умінь і практичної підготовки до активної життєдіяльності в мінливому соціальному середовищі. Слід звернути увагу на те, що особливістю сучасної системи освіти є співіснування традиційних та інноваційних технологій навчання. Як зазначає Т. Туркот, в Україні є відчутна тенденція до традиціоналізму, а це не забезпечує повною мірою сучасних вимог до випускників ВНЗ. Саме тому нагальною потребою постає потреба широкого впровадження інновацій у навчальний процес. Т. Туркот акцентує увагу на тому, що власне терміни «традиційне» та «інноваційне» навчання, а також ідея їх альтернативності були запропоновані групою вчених у доповіді Римського клубу в 1978 році. Ця доповідь привернула увагу світової наукової спільноти до факту неадекватності принципів і

методів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості та розвитку її пізнавальних можливостей. Доповідь викликала значний резонанс в освітньому середовищі, що стало поштовхом до розробки й упровадження в педагогічний процес ВНЗ інноваційних технологій.

Під час використання інноваційних технологій головною дійовою особою є студент, освіта набуває особистісно-орієнтованого характеру, який має такі риси:

- 1) проектування навчального процесу є предметом сумісної діяльності викладача та студента;
- 2) навчальний процес набуває вигляду дослідження, пошуку, навчальної гри, що стають джерелом досвіду;
- 3) змінюються функції міжособистісного спілкування між викладачем і студентом: педагог стає одним із багатьох джерел інформації;
- 4) розвиток «Я»-концепції суб'єктів навчальної діяльності відбувається через усвідомлення цілісної життєдіяльності, що передає імітаційно-рольове відтворення життєвих ролей і ситуацій, конструювання й організацію навчального матеріалу в такий спосіб, щоб студент міг самостійно вибрати зміст, форму, вид навчально-пізнавальної діяльності та засоби самоконтролю [4].

Отже, інновації у вищій школі передбачають:

- 1) організацію науково-дослідницьких і навчально-методичних робіт із проблем професійної освіти;
- 2) вивчення, узагальнення й поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері;
- 3) організацію та проведення конференцій, семінарів, круглих столів, тренінгових курсів з інноваційних методик викладання дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буркова Л. В. Класифікація інновацій в освіті / Л. В. Буркова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – С. 18–24.
2. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної освіти : науково-методичний посібник / за наук. ред. Ващенко Л. М. – К. : Педагогічні думки, 2012. – 140 с.
3. Самсонова О. В. Впровадження інновацій в систему вищої освіти / О. В. Самсонова // Інноваційні технології в навчальному процесі: шляхи оптимізації викладання дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» : матер. дистанційної семінару-наради зав. каф. укр. мови вищих мед. та фармацевтичних закладів України (17–27 квітня 2012 р., м. Харків – м. Івано-Франківськ). – Х. : Вид-во НфаУ, 2012. – С. 61–67.
4. Туркот Т. І. Технологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навчальний посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 516 с.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК МЕТОД УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема формування суспільно-активної, творчої, компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення. Формування такої особистості здійснюється в умовах широкого використання інтерактивних технологій навчання, сутність яких полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників.

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Цією стратегією є комунікативний компетентно-орієнтований підхід, який зумовлює практичну мету навчання й вивчення іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування й розвитку міжкультурної компетенції [1, с. 20].

Сучасні технології навчання, повинні бути зорієнтовані на особистість студента, створення умов для його самовираження й розвитку, за яких прагнення постійно оптимізувати навчальний процес з урахуванням особливостей інформаційного суспільства зумовлює потребу в нових технологіях навчання:

діалогічна технологія, яка спрямована на розвиток інтелекту студента як діалогізму свідомості через залучення до діалогу культур із метою формування самобутнього інтелектуального самовиявлення та креативного мислення. Така технологія співзвучна культурологічному підходу до навчання іноземних мов, задекларованому в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, і передбачає передачу культурних надбань і культурне відтворення людини з метою відтворення суспільства на національному й міжнаціональному рівнях;

технологія збагачення, що базується на ідеї важливості інтелектуального виховання студента через актуалізацію та ускладнення його власного ментального досвіду, до складу якого входять когнітивні, метакогнітивні й інтенційні компоненти. У навчанні іноземних мов процес збагачення ментального досвіду особливо інтенсивно відбувається під час формування вмінь чотирьох видів мовленнєвої діяльності [3, с. 32].

технологія навчання у співробітництві, яка наголошує на необхідності розвитку індивідуальної відповідальності й комунікативних навичок для виконання спільного завдання, досягнення спільної мети у форматі роботи в команді. У навчанні іноземних мов професійного спрямування така технологія широко використовується в режимі парної роботи, роботи в групах. Робота в парах може розглядатися як робота в мінігрупах, що складаються з двох осіб, проте оптимальним можна вважати склад групи з 3–5 студентів. Більша кількість осіб руйнує головну

перевагу групової роботи – можливість надання достатнього часу для іншомовної комунікації кожному студенту. У менш чисельній групі – можливість інтеракції з різними комунікантами звужена й діапазон варіантів розвитку комунікації обмежений [3, с. 31].

особистісно-орієнтована, або особистісна технологія, спрямована на саморозвиток студента через допомогу йому у створенні власної цілісної картини світу на основі науково-технічних і культурних надбань людства завдяки повноцінному становленню головних ліній психічного розвитку – спостереження, мислення, практичної діяльності. Основою особистісної технології виступає комплексний підхід, який орієнтує побудову системи розвитку на цілісну особистість, а не на окремі її якості; сприяє всебічному розвитку особистості, що є результатом комплексного вирішення виховних і розвиваючих завдань; забезпечує центрованість навчального процесу на особистості з її здібностями, обдаруваннями, талантами й невичерпними можливостями до саморозвитку, самоосвіти, самореалізації; має підґрунтям такі принципи, як гуманізм і демократизм, свобода й відповідальність, поєднання загальнолюдських і національних цінностей, єдність інтелектуального, морального й естетичного розвитку [3, с. 31].

Специфіка викладання іноземних мов і намагання активізувати навчальний процес, зробити його більш творчим та індивідуалізованим зумовлюють необхідність використання інтерактивних технологій. Відмінність між ними та традиційними організаційними формами полягає у спрямованості навчальної діяльності первинної групи (пари) на досягнення спільної мети. Залежність загального успіху від внеску кожного усуває конкуренцію всередині групи, змушує її учасників слухати один одного, доводити, сперечатися, враховувати різні думки та пропозиції щодо розв'язання проблеми, навчатися самому й навчати інших, логічно висловлюватися, опонувати тощо [2, с. 209].

Використання інтерактивних технологій не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, усунення почуття страху й невпевненості в собі, подолання мовного бар'єру, намагання зробити студента більш розкутим, налаштувати на успіх, виявити його здібності до творчості.

Досить поширеним є застосування методу проектів, який завершує вивчення кожної розмовної теми впродовж навчального року та демонструє не лише мовні вміння й навички кожного студента, а й здатність до творчого мислення. У процесі проектної роботи відповідальність за навчання лягає на самого студента як індивіда і як члена проектної групи. Основне, що сам студент визначає, яку інформацію міститиме проект і в якій формі пройде його презентація [4, с. 206].

Результатом проектної роботи студентів є розвиток креативного мислення, набуття навичок самотійної та групової роботи, демонстрації та пояснення матеріалу. Використання інтерактивних форм і методів навчання є системним і логічно обґрунтованим у навчальному процесі, де чільне місце

займають рольові ігри, драматизації, групові дискусії тощо. Означені види роботи є особливо ефективними на заключному етапі роботи над певною темою. Їх застосування посилює особистісну та комунікативну орієнтованість навчання, стимулює творчість студентів і створює реальні умови для досягнення практичного результату навчання [4, с. 204].

Розвиток креативного мислення й посилення творчої активності студентів зумовлюють необхідність використання таких завдань, як написання доповідей відповідно до тематики робочої програми курсу, оформлення документації (написання резюме, заповнення карток для проходження паспортного контролю під час перетину кордону тощо) відповідно до світових стандартів, сприяло формуванню в студентів навичок письмової комунікації, що є важливими, зважаючи на процеси глобалізації та інтернаціоналізації [1, с. 23].

Отож, необхідно зазначити, що інтерактивне навчання потребує зміни структури організації заняття в групі, а також зміни кількості часу для підготовки як студентам, так і викладачеві. За таких умов інтерактивні методи допоможуть з одного боку, більш ефективно організувати комунікативно-пізнавальну діяльність студентів, а з іншого – сприятимуть оволодінню студентами навчальними стратегіями та виробленню власного ефективного стилю пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. Шляхи інноваційного навчання / К. Баханов // Історія в школах України. – 1999. – № 4. – С. 19–25.
2. Бондарчук Н. В. Інноваційні технології в освіті / Н. В. Бондарчук, О. І. Булейко // Педагогічний альманах. – Вінниця – 2011. – Випуск 9. – С. 207–213.
3. Буркова. Л. Ключ до управління: Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму керування інноваційним процесом в освіті / Л. Буркова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 31–37.
4. Стрілець С. І. Інноваційні технології і методи навчання у вищій освіті: проблеми та перспективи / С. І. Стрілець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : Видавничий відділ ЧДПУ, 2011. – Випуск 90. – С. 204–209.

І. В. Казанжи

Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку української держави помітно зросла увага до наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Сучасна педагогічна наука спрямована на реформування системи освіти в Україні. Зміна життєдіяльності суспільства й розширення міжнародних зв'язків потребує від сучасної освіти підвищення рівня майбутніх фахівців, формування та розвитку психологічно грамотних і висококваліфікованих педагогів, орієнтованих на особистість у навчанні й вихованні учнів.

Сучасна система вищої педагогічної освіти спрямована на підготовку вчителя-професіонала, фахівця високого рівня, педагога-лідера, педагога-організатора, який буде працювати творчо, займатись інноваційною освітньою діяльністю. Пошук нових підходів до підготовки сучасних фахівців початкової школи стає предметом вивчення представників педагогічної, психологічної та філософської науки України й інших країн світу.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури показав, що сьогодні створено суттєву теоретичну базу для вивчення проблем підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Батракова, А. Тряпціна, М. Берулова, М. Кларін, Л. Кулікова, А. Кузнецов, В. Сластьонін та ін.). Загальні питання формування особистості вчителя досліджували С. Архангельський, В. Войтко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кічук, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, Т. Яценко та ін.

Нове розуміння місця й ролі педагогічних дисциплін у професійному становленні майбутнього вчителя зумовило пошук нових підходів, чому присвячені роботи А. Алексюка, М. Ахметової, В. Бондаря, Г. Васяновича, С. Вітвицької, М. Гаврилової, А. Орлова, Н. Радіонової, В. Сенченко та ін. Проте питання формування системи професійних якостей майбутнього вчителя залишається актуальним. Адже, як зазначає Г. Васянович, сьогодні «педагогіка як наука в усьому світі зазнає сутнісних трансформацій, вона репрезентує найцікавіші результати соціальної гуманістики, культури. Водночас, вона допомагає молодим людям знайти відповідь на питання про сенс життя, можливості розвитку й діяльності в умовах складного глобалізованого світу».

На початку нового тисячоліття, на думку Семена Гончаренка, однією з найважливіших глобальних проблем розвитку освіти вважається її фундаменталізація. Фундаменталізація освіти на сучасній основі має виступати провідним імперативом освітніх реформ, означає спрямування її на узагальнені й універсальні знання, формування загальної культури та розвиток узагальнених способів мислення й діяльності. Учений зазначає, що фундаменталізацію освіти слід розглядати як один із провідних загальнодидактичних принципів, покладених в основу сучасної багаторівневої освіти.

Фундаменталізація освіти ставить такі вимоги до сучасного рівня загальнонаукової та професійної компетентності майбутніх фахівців: володіння системою фундаментальних методологічних, спеціальних і культурологічних знань; здатність до ціннісно-сміслового самовизначення в сучасному соціокультурному, інформаційному та професійному просторі; розвинуте теоретичне мислення; високий рівень професійної культури; володіння загальнонауковими професійно значущими методами наукового пізнання; готовність до культуротворчого діалогу; здатність на основі системного підходу проектувати пізнавальні інформаційні моделі, проблемні ситуації, а також моделі дослідницької, творчої діяльності з їх розв'язання.

Як зауважує Л. Онищук, головним завданням фундаментальної освіти є створення оптимальних умов для розвитку гнучкого та багатогранного

мислення, різних способів пізнання дійсності, для виникнення внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті впродовж життя. Фундаментальна освіта стане дієвим інструментом формування наукової компетентності сучасного професіонала, каталізатором творчої свободи.

В останнє десятиріччя значно збільшилася кількість наукових праць, присвячених проблемі інноваційного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів. М. Артюшина пропонує модель психолого-педагогічної підготовки, в основі якої покладено ідею про створення сприятливих умов для формування інноваційних властивостей особистості й відповідної поведінки. На думку М. Артюшиної, в основі концепції єдиної стратегії інноваційного розвитку студентів у професійній підготовці має бути закладена ідея інтеграції особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів у реалізації єдиної стратегії інноваційного розвитку.

Для забезпечення підготовки особистості до інноваційної діяльності змісту навчання у вищій школі має бути притаманна проблемність, актуальність, образність; використання сучасних інформаційних засобів, комп'ютерних технологій. Важливими характеристиками змісту навчання для розвитку інноваційності має бути гнучкість і варіативність; активне залучення студентів до пошуку й опрацювання, особливо оновлення необхідної інформації, при цьому має заохочуватись особисте прийняття матеріалу, критична оцінка привнесеного особистого досвіду, взаємонавчання.

Особлива функція освіти полягає в тому, що своїм змістом вона закладає базові, фундаментальні основи культури особистості. Персоналізований підхід в освіті визнаний науковцями провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії та практики, має на меті відкрити й розвинути особистість кожного студента, необхідно вивчати та знати особистість студента в усіх її виявах. Педагог повинен обирати зміст, форми, цілі, методи й засоби виховання та навчання з урахуванням особистісних рис студентів. Педагог виходить з того, що тільки особистість може сформувати особистість. Тому педагог повинен ураховувати і специфіку своєї особистості, працюючи над особистим стилем педагогічної діяльності. Таким чином, під персоналізованим навчанням розуміють таке навчання, у процесі якого здійснюється персоналізація тих, хто вчиться і тих, хто вчить. «Професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі одного та другого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здібність особистості перетворювати особисту життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації». Формування професійних якостей неможливо здійснити без персоналізованого підходу та його педагогічних принципів.

Основним результатом роботи зі студентами повинно стати повернення до сутності педагогічної професії, що передбачає опору на досягнення й успіх дитини, а також орієнтацію на оптимістичне сприймання нею світу в усій його складності й відповідно до стратегій модернізації освіти.

Розглянутий досвід підготовки вчителів початкових класів дозволяє нам визначити такі умови модернізації професійної підготовки вчителя початкових класів у системі вищої педагогічної освіти: розробка теоретичних моделей діяльності вчителя початкових класів нового типу; обґрунтування критеріїв особистісно професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів; розробка моделі забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів; виявлення педагогічних умов, що лежать в основі ефективного реформування навчально-виховного процесу; мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову індивідуальної освітньої стратегії.

І. М. Кобилянська

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

В. І. Кириченко

КЗ «Вінницький обласний центр післядипломної
освіти медичних працівників»

О. В. Кобилянський

Вінницький національний технічний університет

ФОРМУВАННЯ РИЗИК-ОРІЄНТОВАНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Україна зробила свій цивілізаційний вибір і підписала угоду про асоціацію з Євросоюзом, яка передбачає поглиблену економічну й політичну інтеграцію на засадах сталого розвитку до 2020 року. Перехід до демократичної та правової держави, ринкової економіки, наближення до світових тенденцій економічного й суспільного розвитку зумовлює потребу в значній модернізації економічної освіти на сучасному етапі розвитку нашої країни. Водночас актуальними залишаються проблеми забезпечення людини та суспільства загалом в умовах зростання техногенної небезпеки виробничого й побутового середовища.

Поняття безпеки особистості (безпеки людини) з'явилося в міжнародному лексиконі лише наприкінці ХХ століття, коли міжнародне співтовариство почало погоджуватися з важливістю прийняття особливих заходів для захисту не тільки держав, а й людей від загроз для їхньої безпеки. До цього, протягом більше трьохсот років, загальновідомою та прийнятою концепцією була ідея державної безпеки. Адже, держави зобов'язані захищати свою територіальну цілісність від зовнішніх загроз, вживаючи з цією метою особливих заходів.

В умовах планової економіки в Україні для створення безпечних умов життя та діяльності людини традиційно використовувалася концепція «абсолютної безпеки» – ALAPA (абревіатура від «As Low As Practicable Achievable»: «настільки низько, наскільки це досяжно практично»). Тобто

впровадження всіх заходів і засобів захисту, які практично можна здійснити. Як показує практика, така концепція неадекватна законам економіки та техносфери. Ці закони мають імовірнісний характер, й абсолютна безпека досягається лише за умови експлуатації простих технічних систем за відсутності в них накопиченої енергії. Концепція абсолютної безпеки приваблює своєю гуманністю, але може обернутися трагедією для людей, бо забезпечити нульовий ризик у складних системах неможливо з огляду на відсутність технічних і економічних передумов для цього.

Практика ХХІ століття підтвердила розроблену німецьким ученим У. Беком у 80-х роках ХХ століття соціологічну теорію сучасного суспільства, відповідно до якої людство вступило в нову фазу свого розвитку, яку можна назвати «суспільство ризику». Адже, в кінці ХХ століття в Нідерландах, Німеччині, Великій Британії, Італії, Гонконзі, Австралії почалося застосування концепції «прийняттого» (допустимого) ризику – ALARA (аббревіатура від «As Low As Reasonable Achievable»: «настільки низько, наскільки це досяжно в межах розумного»). Тобто, якщо не можна створити абсолютно безпечні умови життя та діяльності людей, забезпечити їм абсолютну безпеку, то потрібно прагнути до досягнення такого рівня ризику, який сприймає суспільство в даний період часу, виходячи з рівня життя, соціально-політичного та економічного становища, розвитку науки й техніки.

З кожним роком мотивування діяльності дедалі більше ускладнюється, зростає роль свободи вибору, оцінювання та особистої відповідальності. Об'єктивно існуючі невизначеність, конфліктність, нестача інформації на момент оцінювання та прийняття фінансово-економічних рішень, неоднозначність прогнозів, зміни як в оточуючому середовищі, так і в самій системі, еволюційні трансформаційні процеси, нестача часу для наукового обґрунтування значень економічних і фінансових показників і підтримки прийняття відповідних рішень породжують ризик, яким обтяжені всі суб'єкти господарювання.

Головна відмінність суспільства ризику полягає в тому, що характерним для нього став не розподіл благ, а розподіл загроз і зумовлених ними ризиків: скорочення біологічного розмаїття, забруднення повітря, води та ґрунту біологічними, хімічними й радіоактивними речовинами, кліматичні зміни тощо. На відміну від стихійних лих, голоду, епідемій, якими обтяжене людство, техногенні ризики формально узгоджені з правовою та соціальною структурою країн, але на практиці технологічні й економічні ризики є неприйнятними з погляду суспільства.

Зокрема, Є. Желібо, Н. Заверуха, В. Зацарний зазначають, що проблеми безпеки однієї людини чи групи людей неможливо вивчати окремо від екологічних, економічних, технологічних, соціальних, організаційних та інших компонентів системи, до якої вони належать. Кожен із цих елементів впливає на інший, а всі вони перебувають у складній взаємозалежності. Зокрема, розроблено Європейську програму навчання у сфері наук із ризиків

«FORM-OSE», відповідно до якої науки про безпеку мають світоглядно-професійний характер, зокрема гуманітарні (філософія, теологія, лінгвістика), природничі (фізика, математика, хімія, біологія), інженерні науки (опір матеріалів, інженерна справа, електроніка), науки про людину (медицина, психологія, ергономіка, право).

Як феномен буття, про що свідчать результати нашого дослідження, ризик виник на нижній сходинці цивілізації з першою усвідомленою людиною небезпекою та супроводжує всю еволюцію людства. Детерміновані ситуації в житті та в економіці є нечастим явищем. Отже, можна стверджувати, що цивілізаційні процеси постійно обтяжені ризиком. Будь-яка діяльність людини, особливо у сферах економіки та підприємництва, пов'язана з вибором і прийняттям рішень щодо поведінки, дій (бездіяльності) за умов неповної інформації. Джерела невизначеності можуть бути різноманітними: непрогнозована поведінка партнерів, нестабільність економічної, соціальної або політичної ситуації, випадкові фактори, виникнення та мінливість яких передбачити неможливо (зокрема, погодні умови, невизначеність смаків і переваг споживачів, неточність інформації тощо).

Становлення капіталізму як суспільно-політичного ладу спричинило зростання інтересу до ризику. В середні віки в Європі з'явилося хеджування (обмеження) ризику: споживачі могли укласти договір про поставку зерна на певні дати в майбутньому за оговореними ціною і розміром. Наявність фактора ризику є обов'язковим атрибутом ринкової економіки, оскільки ринок передбачає економічну свободу суб'єктів господарської діяльності, за якої вигода одних стає втратою для інших. Наприкінці 80-х років XX ст. передові світові корпорації почали враховувати ризики в різних видах своєї діяльності, а на початку XXI ст. управління ризиками стало важливою функцією менеджменту.

Протягом останнього часу з'явилася низка робіт з теорії ризику вітчизняних і зарубіжних економістів (О. Альгин, І. Балабанов, І. Булько, Т. Бачкаї, Е. Брігхем, П. Верченко, В. Вітлінський, В. Гранатуров, Н. Караєва, В. Ковальов, Я. Комаринський, Ю. Куракина, О. Лещинський, А. Мазаракі, А. Омаров, А. Первозванський, Т. Райс, М. Рогов, В. Севрук, О. Устенко, П. Хейне, В. Черкасов та ін.). Учені розглядають також практичні аспекти теорії ризику (Г. Александров, М. Білуха, А. Градов, Л. Довгань, Г. Клейнер, О. Осадча, О. Ястремський та ін.).

У процесі фахової діяльності спеціалісти фінансово-економічних спеціальностей усвідомлюють, що на економічні процеси впливають як керовані, так і некеровані чинники, що ці процеси розвиваються за умов невизначеності, конфліктності, нестачі інформації. Зрештою вони починають розуміти, що феномен економічного ризику потрібно враховувати під час прийняття будь-яких рішень, оскільки умови їх реалізації певною мірою відрізняються від тих, що прогнозувалися. За нехтування оцінювання можливих ризиків можуть мати місце значні

збитки матеріальних, трудових, фінансових ресурсів, втрата репутації, зниження економічної ефективності тощо.

Формування в Україні ринку та ринкової інфраструктури, нових механізмів установа господарських зв'язків, розвиток підприємництва, конкуренція потребують поглиблення теорії економічного ризику, методів його аналізу, оцінювання та моделювання, оптимізації управління ризиком на всіх рівнях господарювання: державному, регіональному, місцевому, галузевому, організації, підприємства, цеху, дільниці, незалежно від форми власності. Конкуренція змушує фахівців фінансово-економічних спеціальностей, підприємців, менеджерів набувати компетентності з безпеки життєдіяльності, щоб уникнути можливих помилок у процесі здійснення обтяжених ризиком фінансових, комерційних, виробничих та інших операцій.

Наявність фактора ризику є необхідним атрибутом ринкової економіки, оскільки ринок передбачає економічну свободу суб'єктів господарської діяльності, за якої вигода одних може стати втратами для інших. Тому суб'єкти ринку, прагнучи мінімізувати втрати, повинні передбачати різні типи ризиків, джерела їх виникнення, можливість настання, наслідки і втрати. Однак, як правило, це супроводжується величезними труднощами. Сучасна економічна система є складною структурою, яка безперервно розвивається й видозмінюється, трансформуючи та втрачаючи певні властивості й елементи, набуваючи нових.

Наявність економічного ризику є певною ознакою зрілості економіки, її ефективності. В економіці з низьким рівнем виробництва траєкторія її розвитку практично детермінована стратегією виживання для забезпечення мінімальних потреб населення. За відсутності альтернативних рішень відсутній і ризик. Ризик відсутній також у випадку, коли немає зацікавленості в результатах прийнятих рішень. Зокрема, коли «попит» на фахівців певної спеціальності перевищував їх випуск, питання про набір студентів і покращення їх фахової підготовки колективи випускових кафедр не вирішували, а співробітники нічим не ризикували. Таким чином, економічний ризик можливий лише тоді, коли керована економічна система функціонує в умовах невизначеності, а особа, яка приймає рішення, зацікавлена в кінцевому результаті.

Б. О. Коваленко

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

THE IMPACT OF HIGHER EDUCATION TO ECONOMIC SITUATION

Education is widely accepted as one of the leading instrument for promoting economic development. But what level of education that contributes most to development: primary, secondary, or higher education? Knowledge-based competition within a globalizing economy is prompting a fresh consideration of the role of higher education in economic development and

growth. Previously it was often viewed as an expensive and inefficient public service that largely benefited the wealthy and privileged. Now it is understood to make a necessary contribution, in concert with other factors, to the success of national efforts to boost productivity, competitiveness and economic growth. Viewed from this perspective, higher education ceases to contend with primary and secondary education for policy attention. Instead, it becomes an essential complement to educational efforts at other levels as well as tonational initiatives to boost innovation and performance across economic sectors. Recent evidence suggests higher education is a determinant as well as a result of income, and can produce public and private benefits. Higher education may create greater tax revenue, increase savings and investment, and lead to a more entrepreneurial and civic society. It can also improve a nation's health, contribute to reduced population growth, improve technology, and strengthen governance.

Higher education is an important form of investment in human capital development. In fact, it can be regarded as a high level or a specialized form of human capital, contribution of which to economic development is very significant. It is rightly regarded as the «engine of development in the new world economy». The contribution of higher education to development can be varied: it helps in the rapid industrialization of the economy, by providing manpower with professional, technical and managerial skills. In the present context of transformation of nations into knowledge economies and knowledge societies, higher education provides not just educated workers, but knowledge workers to the growth of the economy. It creates attitudes, and makes possible attitudinal changes necessary for the socialization of the individuals and the modernizationand overall transformation of the societies. Fourthly and most importantly, higher education helps, through teaching and research in the creation, absorption and dissemination of knowledge. Higher education also helps in the formation of a strong nation-state and at the same time helps in globalization. Lastly, higher education allows people to enjoy an enhanced «life of mind» offering the wider society both cultural and political benefits [1].

The impact of higher education to economic growth is presumed to occur through a number of distinct yet interacting functions. First, it is believed that higher education contributes to economic growth through the «production of knowledge» and that is largely takes place within the major universities through faculty members' and their advanced students' research and creative activities. Second, it is generally acknowledged that colleges and universities contribute to national growth through the «diffusion of knowledge», which may result from the external serve activities of their faculty, staff, and students. Finally, it is universally accepted that post-secondary institutions contribute to the «transmission of knowledge» through extensive and varied teaching activities. Economists have focused their attention on this latter set of activities as measured by enrollments, man-years of post-secondary education completed, number of graduates, graduation rates, expenditures, and changes in student earnings [4].

Individuals are interested in taking more schooling partly because they can earn more and get better jobs, on average, with more schooling. For many, more schooling can be a source of social mobility. Similarly, nation-states and regions are interested in raising the average level of schooling in their population because they think that doing so will improve productivity, increase economic growth, raise the quality of jobs in the economy, and reduce poverty and inequality. Some of the earliest work in the economics of education argued that a major effect of more education is to improve labor's capacity to produce. Because more highly educated workers are more literate and numerate. They should be easier to train to do more complex tasks. Further, they should have better work habits, particularly a greater awareness of time and more internalized norms that would make them more dependable [5].

The benefits of higher education, both private and public, can be partitioned into pecuniary and non-pecuniary benefits [6].

Pecuniary returns are anything that improves the financial well-being of individuals and the public. These would include the increased tax receipts collected from educated citizens. In addition, this larger and deeper tax base would reduce the tax pressure on the lower-income members of society at the same time as reducing the number of people that would require support from all levels of government. A rather substantial pecuniary benefit of higher education that is almost universally ignored in economic research as well as the debate on higher education funding is called the «financial option» return of educational investments. Part of the monetary value of completing an education is that passing through various schooling thresholds provides one with the opportunity to obtain still more education. If students are unaware of this option value at the time of making their investment decisions (and this might be especially prevalent among students from disadvantaged families or families with lower average education levels), public subsidies can help avoid systematic underinvestment. Though it is easy to see why the option value is largest for more elementary levels of education, the changing technological and economic conditions of the twenty-first century are inflating the option value of a college education.

The non-pecuniary benefits of higher education are all of the nonmonetary benefits that accrue to individuals and society. The difficulty in attaching a dollar value to most of these types of benefits is likely responsible for the dearth of economic studies that focus on measuring the public returns to higher education and for the apparent understatement of the benefits in those studies that do exist. Other recognizable nonpecuniary benefits include promoting educational opportunity, promoting growth and economic productivity, supplying trained men and women to the economy, achieving specific social objectives such as income transfer or equalization, developing an educated citizenry, creating knowledge, and stimulating learning. There is a growing literature in human ecology that finds that female and maternal education affects children's health, female mortality, female fertility, birth rates, and the «quality» of children [2].

Education may also increase productivity in nonmarket activities, such as home production; it may make parents into more efficient producers of children's human capital; and it may lead to more informed and effective consumption decisions. Other research shows that more educated individuals live longer – which itself has substantial economic value – and they report better health at any particular age. Finally, education is itself often a consumption good, which, in turn, enables the consumption and enjoyment of human capital goods such as information, literature, and ideas. All of these benefits of education are enjoyed directly by the educated person, so they are elements of «private» returns that people would be willing to pay for [3].

Nations with more educated labor forces are characterized by higher output per worker, but typically these nations also have more physical capital per worker. Exactly how education increases productivity, how important it is, and in what ways it is important are difficult questions which economists have been unable to answer definitively. Controversy also surrounds the level of education that contributes most to growth; primary, secondary, or higher education, although we will argue that the case for higher education as a key factor in economic development has grown stronger in recent years.

One of the clues that education does contribute to growth and how much it may contribute is that countries with higher levels of economic growth have labor forces with higher levels of formal schooling. Such a macroeconomic approach to the relation between education and economic growth emphasizes the correlation between the stock of human capital and the increase in economic output per capita. This may just indicate that as individuals earn more income, they purchase more schooling for their children. In that case schooling would be primarily a consumption good, not an investment good.

However, economists have been able to show that, on average, countries that have sustained high levels of economic growth are also those who have higher levels of literacy and have invested steadily in raising the education of their labor force. With the shift to an information economy, globalization, and flexible organizations of production, economists have taken these arguments about human capital in the production process a step farther. Theories of development now argue that developing nations have a better chance of catching up with the more advanced economies when they have a stock of labor who have the skills to develop new technologies themselves or to adopt and use foreign technology.

REFERENCES

1. Bloom D. Higher Education and Economic Development in Africa [Электронный ресурс] / D. Bloom, D. Canning, K. Chan. – Harvard University February, 2006. – P. 1. – Режим доступа : http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Higher_Education_Econ_Dev.pdf.
2. Rizzo M. J. The Public Interest in Higher Education. A Federal Reserve Bank of Cleveland Research Conference Proceedings of a Conference Held in Cleveland / M. J. Rizzo. – Ohio, 2004, November 18–19. – P. 20.

3. Topel R. The Private and Social Values of Education. A Federal Reserve Bank of Cleveland Research Conference Proceedings of a Conference Held in Cleveland / R. Topel. – Ohio, 2004, November 18–19. – P. 47–48.

5. Becker W. E. Preview of Higher Education and Economic Growth / W. E. Becker, D. R. Lewis // Higher Education and Economic Growth ; edited by: William E. Becker and Darell R. Lewis. – Kluwer Academic Publishers, 1992. – P. 2–3.

6. Wolff E. N. The role of education in productivity convergence: does higher education matter? / E. N. Wolff, M. Gittleman // A. Szirmai, B. van Ark, and D. Pilat (eds) Explaining Economic Growth. – Amsterdam : North-Holland, 1993.

7. World Bank. Higher Education in Developing Countries: Peril and Promises. The Task Force on Higher Education and Society. – Washington, D.C. : The World Bank, 2000. – P. 92.

О. В. Коваленко

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ОБИРАЄМО ГЛОБАЛЬНУ АНГЛІЙСЬКУ

Однією з умов успішного викладання англійської мови є врахування принципів навчання англійської мови, яке реалізується в укладанні програм, навчально-методичних комплексів, навчальних посібників тощо. Одним із принципів навчання англійської мови є принцип культурологічності навчання, який зумовлює врахування складової національної культури чи національних культур під час вивчення англійської мови. Парадигма культурологічності достатньо широка та з часом включає все більше сфер і понять. Одним із підрядних принципів є принцип врахування різних варіантів англійської мови та англійської культури в навчанні (О. В. Тарнопольський, С. П. Кожушко). Автори відзначають частковий характер цього принципу, тому що він стосується вивчення, передусім, англійської мови.

Відомо, що англійська мова існує в шести основних варіантах, якими говорять її носії: британський англійський, американський англійський, канадський англійський, австралійський англійський, новозеландський англійський та ірландський англійський. Але В. В. Kachru та С. L. Nelson (1996) правомірно вважають, що в сучасному світі існують World Englishes «світові англійські мови», при цьому вони поділяють усі країни, де розмовляють англійською мовою на три «кола»: внутрішнє, зовнішнє та те, яке поширюється (expanding). До країн кола, що поширюється, належать країни, де англійська мова не має офіційного статусу та не використовується для регулярного спілкування в країні. Україна разом з іншими країнами, які не входять до перших двох кіл, належать до кола, що поширюється. Не можна говорити про появу в цих країнах власних варіантів англійської мови, хоча неможливо виключити й такий розвиток подій. Уже з'явилися країни (передусім, Швеція та Норвегія), де переважна більшість вільно володіє англійською мовою, та спілкується нею для «внутрішнього» спілкування, хоча ця мова використовується лише в діловій сфері.

Таким чином можна стверджувати, що окрім шести варіантів, якими розмовляють носії англійської мови, є ще велика кількість варіантів, якими

послугуються народи, для яких англійська мова є другою (офіційною) або навіть лише іноземною в країні, де вони мешкають.

Сучасний підхід до вивчення цих варіантів полягає в тому, що ті варіанти, які існують у країнах внутрішнього та зовнішнього кола, повинні мати рівні права на вивчення їх у країнах кола, що поширюється. (H. G. Widdowson, 1994). Якщо ще 100 років назад єдиним «правильним» варіантом англійської мови вважався лише британський варіант, то зараз американський варіант не лише успішно конкурує з британським, але й усе більш успішно проникає в мову британців. Індійським варіантом англійської користується більша кількість людей, ніж проживає у Великобританії.

Визнання рівноправності варіантів англійської мови значно ускладнює проблему вибору одного з варіантів для навчання. Проте, методична вимога чітко окреслити коло лексичних, фонетичних і граматичних мінімумів зумовлює робити певний вибір. Хоча розбіжності між варіантами англійської мови не роблять носіїв одного варіанту цілковито незрозумілими для носіїв іншого, а схожість різних варіантів глибша, ніж відмінності (J. Harmer, 2001, р. 9), ці відмінності все ж є чисельними та значущими.

Ці розбіжності включають усі лінгвістичні аспекти: фонетичний (звуки, наголос, фразовий наголос, інтонацію, тембр, діапазон голосу), лексичний (обсяг значень, форми, частотність, особливість вживання, стильові характеристики), граматичний (функції, форми, стильові характеристики форми) та орфографічний (правопис, скорочення). Незнання цих особливостей веде до непорозумінь у комунікації, які абсолютно недопустимі на рівні ділового спілкування у сфері бізнесу, виробництва, політики, судочинства й науки. Не врахування цих особливостей можуть мати навіть фатальні наслідки. Так відомо, що неврахування відмінностей між британським і американським варіантами в написанні дати (місяць та день) призвело до зриву військової операції, а неврахування значень слова пшениця (wheat – corn) мало результатом помилкове замовлення тисяч тон продовольства в роки Другої Світової війни. Відзначаються й суто культурологічні відмінності. За визначенням D. Killick (1999, р. 4) «Британці, американці, ірландці поділяють мову, але їх розділяють культури».

Англійська мова є *lingua franca* міжнародної спільноти, тому вибраний для навчання варіант англійської мови повинен бути таким, що забезпечує можливість максимальної кількості міжнародних контактів із мінімальною двозначністю. Кількість користувачів англійської мови кола, що поширюється, зростає з величезною швидкістю, і їх кількість за два десятиліття вірогідно зросте до 1,5 чи навіть 2 мільярдів, значно обігнавши кількість носіїв цієї мови. Тому все частіше виникають і будуть виникати ситуації міжнародного спілкування. У цих умовах отримала розвиток ідея навчання «міжнародної англійської» чи «глобальної англійської» (International English / Global English), а не національної версії англійської мови. Лише вона має всі підстави стати новим стандартом для вивчення цієї мови як іноземної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарнапольський О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учебное пособие / О. Б. Тарнапольський, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 182 с.
2. Kachru B. D. World Englishes / B. D. Kachru, C. L. Nelson. – Cambridge : CUP, 1996. – P. 71–101.
3. Widdowson H. G. The ownership of English / H. G. Widdowson // TESOL Quarterly. – 1994. – No. 28. – P. 377–389.
4. Harmer J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – Harlow, Essex : Longman, 2007.
5. Killick D. Culture and capacity: Crossing the divide / D. Killick // IATEFL Issues. – 1999. – № 148. – P. 4–7.

А. С. Ковальова

Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ШВЕЦІЇ

Соціальна робота як вид професійної діяльності й незалежна наукова дисципліна активно розвивається й вивчається науковцями в різних країнах світу, про що свідчить наявність великої кількості центрів, кафедр, департаментів, факультетів і інститутів по всьому світу. Професійна підготовка соціальних працівників – один із важливих напрямів розвитку не тільки професійної соціальної роботи, але й важлива складова системи освіти та соціальної політики кожної держави. Очевидно, що кожній країні притаманна власна історія становлення підготовки фахівців соціальної сфери, що зумовлена особливостями історичного розвитку цієї країни.

З огляду на думку науковців (С.-А. Берглюнд (S.-A. Berglund), К. Демстедер (C. Demstедer), А. Джердман (A. Gerdman), Г. Сандштрюм (G. Sandström), Х. Союдан (H. Soydan), С. Сунесон (S. Sunesson), В. Ф. Фрік (W.F. Frick) У. Холм (U. Holm)), які займалися вивченням становлення та розвитку підготовки соціальних працівників у Швеції можна виокремити дві теорії зародження та становлення професійної підготовки соціальних працівників. Перша теорія «науково-виробнича» пов'язується з виникненням необхідності надання соціальних послуг незахищеним верствам населення. Друга – «гуманістично-демократична» реалізовує гуманістичну спрямованість і соціальні запити суспільства щодо розвитку особистості й доступу до рівних можливостей через створення фахових асоціацій.

Професійна підготовка соціальних працівників у Швеції бере свій початок з появою першої у світі фахової асоціації «Центральна асоціація соціальної роботи» (Centralförbundet för socialt arbete, CSA) у 1903 році, яка в 1910 році започаткувала курси практичної підготовки фахівців соціальної роботи. З накопиченням досвіду й удосконаленням системи підготовки соціальних працівників виникла необхідність у переході на новий рівень та у створенні установи, яка б займалася безпосередньою підготовкою професіоналів соціальної сфери. У 1921 році ЦАС разом із муніципалітетом

Стокгольму заснували Інститут соціальної, політичної, муніципальної освіти та досліджень, що став першою шведською школою професійної підготовки соціальних працівників і сьогодні відомий як факультет (департамент) або школа соціальної роботи Стокгольмського університету [1, с. 32–36].

Політичні, економічні й соціальні події 30–40-х років XX століття ознаменувалися появою сильних потоків міграції, нових соціальних реформ. Потреба у кваліфікованих фахівцях соціальної роботи значно збільшується з впровадженням ідей держави загального добробуту, що у свою чергу, призводить до необхідності збільшення кількості навчальних закладів, де б готували фахівців соціальної сфери. У 1944 році в Гьотеборзі створюється друга школа соціальної роботи, а у 1947 році – четверта школа в місті Люнд.

Аналіз історичних і наукових джерел свідчить, що після Другої світової війни з розвитком ідеї загального добробуту ще більше зростає потреба у кваліфікованих соціальних працівниках, оскільки ново проголошена концепція розвитку держави керувалася принципами демократичності, соціальної солідарності й партнерством. Створення універсальних реформ підтримки особистості та громадянина, гуманістична й патерналістська спрямованість соціальної політики стає причиною для створення ще трьох шкіл соціальної роботи в місті Умеа (1962 рік), Оребро й Остерсунд (1971 рік) [4, с. 112–113].

Починаючи з 60-х років XX століття, наплив іммігрантів у Швецію значно збільшується, що означає для соціальних працівників розширення сфери їхньої діяльності, оскільки соціальна робота з людьми різного культурного й етнологічного походження має свої специфічні риси та особливості, та започаткування напряму спеціалізації соціальна робота з мігрантами в Гьотеборзькій школі соціальної роботи [3, с. 328].

Наявність вагомої теоретичної та практичної бази напруцювань і доробок шкіл соціальної роботи та Центральною асоціацією соціальної роботи визначали необхідність інтеграції навчальних закладів в університетську (академічну систему освіти) систему освіти.

Швеція – одна з перших країн, які у 1980 році започаткувала вищу академічну освіту для аспірантів та докторантів зі спеціальності соціальна робота.

На сьогоднішній день у Швеції діє 8 університетів, 20 регіональних коледжів, також низка курсів із підвищення кваліфікації та неурядових установ де ведеться підготовка близько 40 тисяч соціальних працівників. Структура підготовки майбутніх соціальних працівників у Швеції визначається Національною колегією з питань соціальної роботи та громадського управління (The National Board of Education for Social Work and Public Administration) і керується принципами Болонської конвенції.

Отже, професійна підготовка соціальних працівників у Швеції є однією із найкращих у світі, що пояснюється довготривалою історією її становлення, наявністю сильної різноступеневої школи соціальної роботи з вагомим науковим теоретичним та практичним доробком.

ЛІТЕРАТУРА

1. Elmer A. Socionomutbildingen in Serige / A. Elmer // Nordisk social arbete. – 1991. – Vol. 11. – P. 31–40.
2. Frick W. F. Social Work Education: Historical and Sociocultural Context / W. F. Frick. – Westport : Greenwood Press, 1995. – 256 p.
3. Forsberg M. The Evolution of Social Welfare Policy in Sweden / M. Forsberg. – Lund : The Swedish Institute, 1984. – 328 p.
4. Soydan H. From Vocational to knowledge-based education – an account of Swedish social work education / H. Soydan // Social work education. – 2001. – Vol. 20. – P. 111–121.

Л. М. Корнієнко

Сумський національний аграрний університет

МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Аналіз основних тенденцій розвитку освіти у світовій і вітчизняній практиці свідчить, що системи освіти, які покликані сприяти реалізації основних задач соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, ще досить консервативні і слабо реагують на зрушення і зміни, які відбуваються у розвитку суспільства, в різних його сферах. Як вказано у державній національній програмі «Освіта» важливою умовою підготовки спеціалістів нового типу є створення нових освітніх технологій, які б відповідали завданням гуманізації навчально-виховного процесу.

Однією з таких інноваційних технологій є технологія модульного навчання. Будучи особистісно-орієнтовною, вона дозволяє одночасно оптимізувати навчальний процес, забезпечити його цілісність у реалізації цілей навчання, розвитку пізнавальної та особистісної сфери студентів, дозволяє сумістити управління пізнавальною діяльністю студентів з широкими можливостями для самоуправління. Серед освітніх систем модульна система навчання сьогодні оцінюється як найбільш сприятлива для розвитку особистості і найбільш демократична для освітніх колективів.

Модульне навчання зародилося наприкінці 60-х років ХХ ст. в англomовних країнах як удосконалений варіант програмованого навчання. Існують різні підходи до тлумачення способів реалізації принципу модульності в системі освіти. Це американська, німецька, литовська, російська, українська версії модульного навчання. Але, в принципі, у кожній із них модульна технологія являє собою узагальнену, універсальну систему, важливою властивістю якої є її інтеграційна якість.

Головна мета модульного навчання – це суттєва активізація учіння, тобто перенесення центру тяжіння на самостійну навчально-пізнавальну роботу самого студента – від свідомої мотивації, через розв'язання низки усвідомлених ним репродуктивних і творчих завдань до об'єктивної самооцінки результатів діяльності й оперативної їх корекції. Викладач при цьому виконує роль консультанта, авторитетного експерта, організатора діяльності. Модульне навчання характеризується випередженим вивченням

теоретичного матеріалу збільшеними блоками, завершеністю й узгодженістю циклів пізнання, діагностичністю педагогічного аналізу, можливістю індивідуалізації та диференціації, що діалектично поєднується з високим рівнем інтеграції та узагальненням теоретичних знань і практичних умінь.

У системі модульно-розвивального навчання (за концепцією українського дослідника А. В. Фурмана в цій сфері) відбувається диференціація соціально-культурного досвіду на психолого-педагогічну, навчально-предметну й методично-засобову сфери. При цьому психолого-педагогічний зміст визначається етапами модульно-розвивального процесу (від установчо-мотиваційного до контрольного-рефлексивного), навчально-предметний – традиційними навчальними програмами, планами й допоміжною літературою. Методично-засобовий зміст – це створення проблемно-модульної навчальної програми, яка включає в себе граф-схеми з навчальних курсів, наукові проекти змістовних модулів, сценарії інваріантних технологій модульних занять, розвивальні міні-підручники до кожного такого сценарію тощо.

У технології модульного навчання закладені непересічні можливості до реалізації сутнісних ознак особистісно-орієнтовного навчання. Студент за допомогою модульної програми включений в активний, самостійний процес навчання, а викладач у цьому процесі його супроводжує, допомагаючи засвоїти прийоми навчання й самоуправління. Викладач отримує реальну можливість виконувати індивідуальний, особистісний підхід до кожного студента, організовувати взаємодію і взаємодопомогу студентів. Виникає потреба у викладачі не тільки як людині, що знає свій предмет, здатна пояснити новий матеріал і організувати свою діяльність, але яка б могла управляти навчальною діяльністю студентів, тобто модульна технологія, як і технологізація педагогічного процесу взагалі, немислима без управлінської культури викладача. Викладач повинен бути не тільки фахівцем із предмету, а й педагогом-психологом-дослідником, тобто психолого-педагогічний зміст домінує над навчально-предметним.

Модульна система навчання, орієнтована на особистість, означає максимальну індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу. Завдяки відкритості методичної системи викладача, закладеній у модулі, добровільності поточного та гласного підсумкового контролю, можливості вільно здійснювати самоконтроль і вибирати рівень засвоєння, відсутності жорстокої регламентації темпу вивчення навчального матеріалу, виконується гуманістичний принцип направленості на студента.

Статус «суб'єкта» як одного з важливих показників особистісно-орієнтовного навчання, модульна технологія забезпечує студентові природним шляхом. Він сам планує способи, темп і місце роботи, сам оцінює свої можливості й рівень домагань, сам приймає рішення про перехід до наступного рівня. Отже, потреба в самореалізації задовольняється, по-перше, можливістю за допомогою модуля вчитися завжди успішно і, по-друге, свободою вибору творчої діяльності й нестандартних завдань.

Таким чином, модульно-розвивальне навчання є такою освітньою системою, яка забезпечує перехід від принципу «Освіта на все життя» до принципу «Освіта через усе життя».

А. Ю. Кришко

Уманський державний педагогічний
університет Імені Павла Тичини

СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАНЕРИ ОЛЕКСАНДРА ПОТЕБНІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Швидкі темпи розвитку світових технологій створюють нові виклики для сучасного суспільства. Провідні вчені наголошують, що однією з небагатьох можливих відповідей на стрімку трансформацію сучасного світу є різнобічна підготовка людей до нових умов, забезпечити яку спроможна якісна інноваційна освіта. З огляду на те, що глобалізація стала дієвим фактором розвитку цивілізації, економіки та освіти, у проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року йдеться про відкритість навчальних закладів, їх готовність до співпраці з бізнесом, толерантність та інтернаціоналізацію.

Проте, у процесі створення нових освітніх технологій необхідно звернутися не лише до сучасної практики європейських країн і європейської науки, але й, з одного боку, до історичного досвіду створення європейської системи освіти, з другого – до історичного досвіду вітчизняної науки й педагогіки, практики засвоєння й інтерпретації українською освітою європейських ідей.

Реформування вищої освіти в Україні потребує заміни традиційного способу навчання, яке передбачає передачу знань від викладача до студента, самостійним навчанням студента під керівництвом викладача, оскільки «небачений раніше обсяг знань та інформації, їх стрімке зростання й ускладнення знецінюють просте засвоєння фактів, опанування застиглих алгоритмів та вивчення усталених теорій» [2].

У цьому аспекті набуває актуальності дослідження науково-педагогічної спадщини одного з найвидатніших представників української культури XIX ст. у сфері освіти, педагогіки й лінгвістики Олександра Опанасовича Потебні, який виховав плеяду талановитих філологів – учителів і науковців. Серед його учнів В. Харцієв, А. Ветухов, І. Белоруссов, В. Гуссов, О. Соболевський, Б. Ляпунов, М. Колосов, Е. Вольтер, Л. Шепелевич, В. Лезін, Д. Овсянико-Куликовський, А. Горнфельд, Х. Алчевська, О. Попов, Т. Райнов та ін.

О. Потебня, спираючись на внутрішні закони мови, відкриті німецьким ученим В. фон Гумбольдтом, намагається у викладанні лекцій як мовленнєвій діяльності використати багатий творчий потенціал слова сказаного та слова почутого. Потебня-педагог не нав'язує слухачам свою думку, а спонукає студентів генерувати власну – привчає їх думати творчо й самостійно.

Наголосимо, педагогічна манера О. Потебні зумовлювалася не лише творчим підходом до матеріалу, який викладався, повагою та любов'ю до студентів, але й тонким розумінням психології слухачів і когнітивних процесів, які відбуваються в їх свідомості у процесі засвоєння інформації й перетворення її на продуктивне знання. Глибоке розуміння взаємозв'язку та взаємодії процесів мови й мислення робило лекції професора О. Потебні надзвичайно цікавими та напрочуд ефективними в плані опанування матеріалу й подальших перспектив.

Розвиваючи ідеї В. фон Гумбольдта в праці «Мова і народність» (опубл. 1895 р.), український учений наполягає на тому, що «взаємне розуміння не є перекладанням одного й того самого змісту з однієї голови в іншу» і що «вихованням можна досягнути багато: зробити людину більш чи менш енергійною, обізнаною, правдивою; проте знеособити її, зробити абсолютно схожою на вірець неможливо» [1]. І цю аксіому він впроваджує в навчально-виховний процес.

Свої лекції О. Потебня будує на глибокому переконанні, що в історії мови заслуговує на загальну увагу не дослідження звукового вигляду слів, яке попри всю його значущість виконує допоміжну функцію, а лише дослідження психологічного змісту слів. Навіть розглядаючи проблеми граматики, лектор переводив їх у сферу діяльності людини, розкриваючи слухачам одвічну інтенцію людини до істини. Він не тільки врівноважував практику і теорію, а й подавав матеріал у широкому контексті культури, виявляючи при цьому всебічну обізнаність із найновішими досягненнями науки й мистецтва. На його заняттях студенти одержували не лише глибокі фахові знання, а й розширювали коло знань за рахунок інших галузей.

Отже, педагогічні методи О. Потебні, побудовані на розумінні глибинних законів пізнання, мови та психіки, у їх діалектичній взаємодії сприяли розвитку розумових і творчих здібностей студентів, спонукали їх до самостійного мислення й наукового пошуку та мали неабияке пізнавальне значення, інакше кажучи, допомагали «забезпечити реальний студентоцентризм та індивідуальні траєкторії навчання», про що йдеться у проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року.

ЛІТЕРАТУРА

1. Потебня А. А. Язык и народность / Александр Афанасьевич Потебня // Потебня А. А. Эстетика и поэтика / ред. М. Ф. Овсяников, вступ. ст. и примеч. И. В. Иваньо и А. И. Колодной. – М. : Искусство, 1976. – с. 253–285. – (История эстетики в памятниках и документах).

2. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

mon.gov.ua>img/zstored...HE Reforms...11_11_2014.pdf.

ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ МІНЛИВОГО СОЦІУМУ

Як відомо, професія «вихователь дітей дошкільного віку» з'явилася в ХІХ столітті. Її появу зумовила зміна соціального статусу жінки-матері, яка вийшла за межі сім'ї та почала займатися суспільною трудовою діяльністю. Виникла необхідність створення системи дитячих садків, для забезпечення функціонування яких були необхідні спеціально навчені фахівці – вихователі дітей дошкільного віку. Таким чином, для багатьох дівчат і молодих жінок того часу відкривається можливість отримати педагогічну професію та місце роботи в дитячому садку з дітьми-дошкільниками. Діяльність педагога-вихователя в кожній історичній епосі мала свої особливості й залежала від мети виховання.

У сучасному світі вихователь – це одна з найважливіших професій, адже формує найцінніше: особистість людини. Зрозуміло, що замінити дитині батьків, спілкування й діяльності з ними ніхто не може, але реалії життя такі, що дорослі члени сім'ї більшість часу зайняті на роботі. Тому вихователі допомагають батькам виконувати функції виховання й навчання дитини, спрямовувати розвиток у руслі її задатків, здібностей, інтересів. Вихователь (педагог) дошкільної освіти – це не просто професія, це покликання та щоденна копітка праця. Ось чому так важливо, щоб майбутній вихователь ще в період професійної підготовки усвідомлював всю відповідальність за свій вибір, розумів необхідність постійного саморозвитку, закладаючи міцний підмурок у перспективні професійні здобутки. Орієнтування студента – майбутнього фахівця дошкільної галузі на таку траєкторію професійного навчання вимагає переосмислення та оновлення освітніх професійних програм.

Розробники сучасних стандартів вищої освіти в галузі дошкільної освіти, освітніх програм підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», відповідаючи на виклики мінливого соціуму, передбачають як збереження вже існуючого позитивного освітнього досвіду, так і пошук та експериментальне впровадження ефективних технологій набуття студентами професійної компетентності впродовж навчання у виші, а після його завершення – в практичній діяльності.

Історичний огляд проблеми дозволяє стверджувати, що система підготовки майбутніх педагогів змінювалася разом зі змінами в різних сферах життя соціуму. Можна простежити становлення й розвиток закладів професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку від проведення 2–3-місячних курсів, викликаних нагальною потребою у забезпеченні педагогічними кадрами дитячих майданчиків і заборон; педагогічних технікумів з 2–3-річним терміном підготовки вихователів; Фребелівського педагогічного інституту з 3–4-річним терміном підготовки вихователів та управлінців дошкільного виховання; до педагогічних

інститутів із факультетами дошкільного виховання. Зміст професійної підготовки майбутнього вихователя постійно розширювався й поглиблювався, зумовлюючись змінами в практиці дошкільного виховання, удосконаленням його нормативно-правової бази.

Про важливість розвитку фахової майстерності в системі підготовки майбутніх вихователів дитячих садків свідчать дані про ті навчальні дисципліни, які викладалися в перших вищих навчальних закладах як у межах гуманітарного та етичного, так і музичного-хореографічного циклів. Вони опановували малювання, співи, музику, етикет як необхідні засоби розвитку слуху, зору, зміцнення дихання, дикції, виховання моральності та ін. Педагогічна громадськість, науковці дбали про естетичне виховання майбутніх вихователів дітей дошкільного віку та рекомендували дотримуватися правил власної гігієни (вимоги до харчування, відпочинку, удосконалення фізичних якостей). В умовах сьогодення, коли серед молоді набувають поширення шкідливі звички (паління, малорухливий спосіб життя), варто більше уваги приділяти саме питанням власного загального та культурного розвитку.

У цьому аспекті особливо актуально звучить думка Софії Федорівни Русової про те, що «без морального відродження жінка не досягне своєї долі, не підготує вона в своїх донях та синах певних громадян для України».

Специфіка професійної діяльності ставить перед вихователем дошкільної освіти високі вимоги. І для виконання своїх професійних обов'язків він повинен мати певні особистісні якості. Порівняємо, якими мали бути вихователі-сучасниці С. Ф. Русової та які вимоги ставимо перед вихователями ми.

Нагадаємо, яким має бути вихователь за розумінням С. Русової:

«Він повинен мати якнайширшу професійну й загальну освіту, матеріальну незалежність; повні політичні права; незалежну пошану в громадянстві. Володіти такими рисами: любити дітей; з особливою увагою ставитися до своїх обов'язків педагога, бути готовим пожертвувати своїм спокоєм для своїх вихованців; бути фізично здоровим, мати спокійний, веселий настрій; ніколи не втрачати рівноваги у стосунках з дітьми; мати високу загальну і фахову освіту; вміти співати народні пісні; вміти малювати; мати чималі знання з літератури, своєї рідної й світової; мати високе розуміння життя й добра, чуйне до добра й краси серце; вміти встановити рідне між рідною хатою дитини й дитячою установою».

У сучасних умовах професійну діяльність вихователя та функціонування дошкільного навчального закладу складно уявити без використання комп'ютерних технологій. А щодо інших характеристик – пропонуємо знайти відмінності.

Професійна спрямованість.

У її основі лежить інтерес до професії вихователя й любов до дітей, педагогічне покликання, професійно-педагогічна спрямованість і нахили.

Саме ці фактори мотивують до оволодіння педагогічними знаннями й постійного підвищення свого професійного рівня.

Емпатія.

Характеризується вмінням співпереживати та співчувати, емоційно відгукуватися на почуття дитини. Вихователь дошкільної освіти, знаючи вікові особливості дошкільників, має виявляти чуйність, турботливість, доброзичливість, тактичність у взаєминах.

Педагогічний такт.

Тактовність – це почуття міри, що виявляється в умінні дотримуватися правил пристойності та поводити себе відповідно. Разом із вимогливістю до учасників освітнього процесу (дітей, батьків, колег) вихователь залишається доброзичливим до них, вірить у їхні сили та можливості.

Педагогічний оптимізм.

Основою педагогічного оптимізму є віра вихователя в сили й можливості кожної дитини. Вихователь, який любить дітей, завжди налаштований на сприйняття їхніх позитивних якостей. Створюючи умови для прояву здібностей кожної дитини, вихователь допомагає розкритись особистісному потенціалу дошкільника. Оптимістичний вихователь не буде погано говорити про дитину, жалітися на неї батькам. Він характеризується вмінням надихати, життєрадісністю, почуттям гумору.

Культура професійного спілкування.

Це високий культурний рівень і бездоганна поведінка. Діти наслідують вихователя в усьому. Це вміння налагодити партнерські стосунки з батьками, уміння попереджати й вирішувати конфліктні ситуації. А також уміння з повагою ставитися до колег, обмінюватися досвідом, сприймати критичні зауваження та пропозиції.

Педагогічна рефлексія.

Рефлексія – це вміння аналізувати власну діяльність, оцінювати отримані результати та порівнювати їх із запланованою метою. На цій основі вихователь корегує подальшу діяльність з метою поліпшення результатів.

Авторитетність.

Бути авторитетним фахівцем – значить отримати оцінку власним моральним якостям, культурі, ерудиції, відданості професії.

Серед необхідних якостей особистості вихователя також треба зазначити: добросовістність, вимогливість до себе, ініціативність, терпіння й витримку. Важливо, щоб вихователь умів малювати, співати, шити, ліпити з глини та пластиліну, мав акторські навички. Сучасні діти тягнуться до охайних, підтягнутих, усміхнених вихователів. Не останню роль відіграють зачіска та одяг.

Таким чином, зазначимо, що вимоги соціуму до особистості вихователя набувають нового звучання, а підготовка фахівців у вищих навчальних закладах потребує вдосконалення та постійного оновлення.

**ОФІЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ**

Сучасна педагогічна освіта України перебуває на етапі динамічних структурних і концептуальних змін, що пов'язано з активною євроінтеграцією суспільно-політичного, економічного та культурного життя держави. Свідченням цих процесів є не лише положення основних державних документів, які впливають на розвиток вищої освіти, але й активізація та актуалізація здійснення порівняльних педагогічних досліджень. Зазначимо, що в Національній доктрині розвитку освіти в Україні наголошується на тому, що освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [3]. Це означає, що інтеграція вітчизняної педагогічної освіти в європейський освітній простір повинна передбачати підвищення рівня підготовки майбутніх педагогів, а також орієнтацію на європейські стандарти підготовки фахівців. У контексті цього компаративні дослідження є необхідним елементом у пошуку механізмів трансформації вітчизняних стандартів педагогічної освіти до європейських. Підкреслимо, що якщо йдеться про європейські стандарти, то важливим є врахування та вивчення Європейської кваліфікаційної рамки (далі ЄКР), у якій презентовано вимоги до професійної підготовки не лише педагогів, а й фахівців інших галузей. Варто також пам'ятати й про те, що вітчизняна професійна підготовка педагогів лише в перспективі має отримати розроблені стандарти, які будуть відповідати ЄКР. Взагалі питанням професійних стандартів у професійній підготовці педагогів досліджувалося багатьма вітчизняними (В. Андрющенко, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Пуховська) та зарубіжними дослідниками (Дж. Беннет, Н. Лукаш, А. Грін). Питання стандартів і вимог до професійної підготовки вихователів було проаналізовано А. Богуш, А. Беленькою, І. Зязюном, В. Кузем, І. Рогальською-Яблонською та ін. Питання професійних стандартів майбутніх фахівців дошкільної освіти за кордоном проаналізовано контекстно й не було предметом окремого дисертаційного дослідження. Про вимоги до професійної підготовки дошкільних педагогів у Європі частково згадано в компаративних дослідженнях Н. Карпенко (професійна підготовка вихователів у Швеції [2]), О. Сулими (компетентнісний підхід у професійній підготовці вихователів у Німеччині [5]) тощо. Наш науковий інтерес зосереджений на вивченні вимог до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи (Німеччини, Франції, Великобританії), оскільки цей аспект потребує окремого аналізу й вивчення, адже сприятиме вивченню механізмів адаптації сучасної професійної підготовки вихователів в Україні до ЄКР, яка є орієнтиром для одних із розвинених країн світу.

Зазначене актуалізує проблему дослідження особливостей офіційних вимог до професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

У тексті Закону України «Про вищу освіту» знаходимо положення про те, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність...» [1]. У вітчизняних наукових дискусіях так само як і в зарубіжних існує чимало підходів до визначення сутнісного значення поняття «компетентність». Оскільки предметом нашого дослідження є вимоги до професійної компетентності ми обмежимося визначенням зазначеного поняття, яке запропоноване Ф. Шаріповим: «компетентність це – те, чого досяг конкретний спеціаліст, вона характеризує міру освоєння компетенції та визначається можливістю вирішувати поставлені «місцем» задачі» [6, с. 73]. Хоча в потрактуванні й розумінні даного поняття абсолютно погоджуємося з тезою одного з вітчизняних дослідників М. Леонтяном про те, що багато варіативність тлумачення пов'язана з «...неточністю перекладів іноземних видань, які займаються питаннями компетенції та компетентності, через відсутність єдності думок із приводу понятійного апарату в працях науковців інших країнах до тлумачення цих термінів, виникають розбіжності у визначенні цих термінів вітчизняними дослідниками» [3, с. 75].

Аналізуючи вимоги до професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, не можна не брати до уваги фундаментальне дослідження здійснене групою європейських учених, яке відбувалося під егідою Генерального директорату Європейської комісії з питань освіти і культури. Проведене дослідження презентує комплексне вивчення особливостей професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Європи, зокрема освітньої політики, професійної компетентності та механізмів трансформації професійної педагогічної освіти окремих країн до загальноєвропейських вимог підготовки фахівців дошкільної галузі [7, с. 49].

Аналіз Звіту Генерального директорату Європейської комісії з питань освіти і культури особливостей професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Європи дав можливість встановити, що офіційні вимоги до професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах Західної Європи характеризуються гнучкістю та варіативністю, оскільки існує пряма залежність від того, що в таких країнах Європи як Іспанії, Франції, Великобританії встановлюють вимоги як до професії дошкільного педагога, так і до його підготовки. Особливість вимог до професійної підготовки педагога полягає в тому, що вони формуються з професійних стандартів. Водночас у Німеччині, Данії та окремих частинах Великобританії (Північної Ірландії) визначають стандарти професійної підготовки, професійні стандарти як такі не є визначеними, орієнтиром є ЄКР. У Хорватії та Словенії професійні стандарти та вимоги до підготовки взагалі не сформульовані [7, с. 28].

Системний аналіз показав, з існування офіційних (формальних) вимоги до компетентності дошкільних педагогів на національному рівні має перевагу, і полягає в тому, що створюються умови для наступності між вищим навчальним закладом і безпосередньо роботодавцями або між професійної підготовкою та національними навчальними планами професійної підготовки дошкільних педагогів (ЕСЕС). Ці вимоги передбачають: відповідність соціальному замовленню; відповідність професії ринку праці «затребуваність професії»; сформованість внутрішньої мотивації та прагнення до професійного зростання; сформована здатність до впровадження інновацій пошуку нових підходів і «розвиток професії» (додаткові спеціальності); висновки досліджень вказують також на важливість сформованого в майбутнього дошкільного педагога створення взаємних відносин із батьками в контексті диференціального підходу (оскільки опитування педагогів показало, що, незважаючи на існуючі в країнах Західної Європи офіційні вимоги до професійної компетентності, професійна підготовка все ж більше зорієнтована на формуванні знань, умінь і навичок у роботі з дітьми, а не з батьками); і останнє – готовність здійснювати особистісно-орієнтоване навчання [7, с. 29].

Отже, вимоги до професійної компетентності до педагогів дошкільної сфери в країнах Західної Європи мають місце, формуються в межах кожної країни, але по-різному, тобто залежно від того, чи є професійні стандарти визначені на державному рівні, чи їх немає. Зазначимо, що даний перелік офіційних вимог до професійної підготовки дошкільних педагогів в країнах Західної Європи не є вичерпним і в даній праці аналізується в загальних рисах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 25.12.2002: Зі змінами внесеними згідно із законом № 380-IV (380-15).
2. Карпенко Н. М. Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Карпенко. – Київ, 2010. – 20 с.
3. Леонтьян М. А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти / М. А. Леонтьян // Наукові праці. Педагогіка. – 2010. – Випуск 176. – Том 188. – С. 73–75.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
5. Сулима О. В. Компетентнісний підхід у сучасній дошкільній освіті: досвід Федеративної Республіки Німеччини / О. В. Сулима // Вісник Черкаського університету. – 2012. – № 1 (214). – С. 120–124.
6. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 73–79.
7. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care : Final Report. – Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission, Directorate-General for Education and Culture [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>.

ЩОДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА КРИТЕРІЯ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Формування прогностичних умінь у процесі навчання студентів у вищому навчальному закладі вимагає аналізу їх складових компонентів. Розглядаючи погляди вчених щодо складу прогностичних умінь, необхідно відзначити що, кожен із дослідників використовував різні підстави, для виділення складових компонентів, виходячи з цілей і задач власного наукового пошуку.

В. Сластьонін А. Міщенко наводять такий склад прогностичних умінь: постановка цілей і задач; відбір способів досягнення цілей; передбачення результату, можливих відхилень і небажаних явищ, розподіл часу, планування дій. Э. Зеер [3] виділяє діагностику, аналіз ситуації, будування альтернативних моделей діяльності, проектування розвитку, контроль за процесом і результатом. Ю. Строков визначає таку структуру прогностичних умінь: уміння уявити процес можливого розвитку явища, уміння експериментувати, уміння формулювати гіпотези, уміння здійснювати ретроспективний аналіз для виділення можливих закономірностей розвитку явища, уміння екстраполювати знання. М. Соколова виділяє такий склад: загальні вміння прогнозувати з урахуванням знань професійної області, уміння прогнозувати розвиток, розглядаючи процеси та явища як цілісну систему в професійній області, уміння прогнозувати результати, приймаючи рішення професійних задач у нестандартних ситуаціях і виробляти рекомендації прогнозованих подій із позиції професіонала [2].

Розглядаючи структуру здатності до прогнозування А. Захаров, вважає, що вона забезпечується такими трьома компонентами: знаннявим (обсяг і якість відповідних знань, необхідних для успішного здійснення цього процесу); діяльнісним (рівень виявлення відповідних прогностичних дій); розумовим (рівень якостей розумових процесів) [2].

М. Миронова у своїй праці визначає перелік прогностичних умінь, необхідних для здійснення управлінської діяльності: отримувати й досліджувати інформацію як теоретичну основу прогнозу; розбудовувати прогноз з урахуванням знань, отриманих на попередньому етапі; передбачати близькі й відстрочені за часом результати навчально-виховної діяльності; визначати умови здійснення управління вчителем навчання й виховання особистості й колективу [6].

Важливою для нас є думка Л. Регуш щодо структури прогностичних умінь, яка розглядає прогнозування як єдність змістового, операційного й мотиваційного компонентів [7].

Ми вважаємо за необхідне доповнити визначення Л. Регуш і виділити окремою складовою рефлексивний компонент. Психологічна діяльність за своєю природою є рефлексивною, що включає три рівні:

рівень рефлексії виконавчої діяльності (реальні вказівки, пропозиції, поради, накази до дії); рівень вироблення стратегії дії (вибір програми дій залежно від обліку ситуації, що склалася й готовність до її вирішення); рівень аналізу й оцінки виробленої стратегії та реалізованої на її основі програми, співвіднесення її з висунутими цілями й завданнями.

Рефлексивне управління складає основу самовдосконалення психологічної діяльності, психологічного спілкування, професійно-особистісних властивостей психолога.

Важливими є кілька моментів, які акцентують роль рефлексії у професійній діяльності: по-перше, рефлексія необхідна під час освоєння професійної діяльності; по-друге, на її підставі здійснюється контроль і управління процесом засвоєння; по-третє, рефлексія необхідна при зміні умов професійно-освітньої діяльності; по-четверте, вона є одним з основних механізмів розвитку самої діяльності.

Таким чином, рефлексуючий психолог – це мисляча особистість, що аналізує, досліджує свій досвід.

З огляду на вищезазначене пропонуємо структуру прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, яка складається із таких взаємопов'язаних компонентів:

- мотиваційного – потреба у використанні прогностичних умінь у власній навчальній (професійній) діяльності, усвідомлення особистісного значення прогностичних умінь;
- змістового – сукупність знань, необхідних для здійснення прогностичної діяльності;
- операційного – комплекс умінь, які складають основу прогностичної діяльності;
- рефлексивного – здійснення самооцінювання, рефлексії в процесі прогнозування.

Для опису сформованості рефлексивного компоненту прогностичних умінь майбутніх практичних психологів ми виділили оцінювальний критерій, який має три рівні:

- високий: студент здатний здійснювати об'єктивний самоаналіз і самооцінювання дій у прогностичній діяльності та на основі отриманих результатів своєчасно вносити в неї необхідні зміни;
- середній: студент ситуаційно здатний здійснювати самоаналіз і самооцінювання дій прогностичного характеру;
- низький: студент нездатний до проведення грамотного самоаналізу й до самооцінювання прогностичної діяльності.

Для діагностики рівня сформованості рефлексивного компоненту ми використовували такі методики:

- 1) Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю, яка розроблена Е. Бажиним [1, с. 413–417] та надає можливість отримати інформацію про студентів з внутрішнім локусом контролю, які прагнуть до контролю над власним життям і відчувають себе господарями своєї долі.

Вони впевнені, що можуть впливати на своє життя, вважаючи більшість важливих подій у житті результатом власних дій. Вони здатні ними не тільки керувати, але й планувати та прогнозувати.

2) Методика «Визначення індивідуальної міри рефлексивності особистості» А. Карпова. Дослідник розуміє під рефлексивністю «здатність аналізувати свої дії та вчинки, критично усвідомлювати свої особливості, бачити свої можливості в саморегуляції своєї діяльності та поведінки. Ця методика дозволяє визначити деякі закономірності, що розкривають роль властивості рефлексивності в організації діяльності [4, с. 45–57]. Високі результати рефлексивності свідчать про схильність студентів аналізувати та планувати свою діяльність, а також прогнозувати всі можливі варіанти її наслідків. Низькі результати вказують на те, що студенти не завжди аналізують, планують свою діяльність та розглядають невелику кількість варіантів наслідків.

3) Методика «Особистісні фактори прийняття рішень», яка проводилась для оцінки готовності до ризику, запропонованою Т. Корніловою [5, с. 148]. У концепції Т. Корнілової готовність до ризику розуміється як особистісна властивість саморегуляції, яка дозволяє людині приймати рішення та діяти в ситуаціях невизначеності. Готовність до ризику є невід'ємною складовою частиною прогностичної діяльності, де невизначеність є основою складних і важливих явищ, взаємодія з якими викликає відповідну поведінку майбутнього практичного психолога. Розуміючи під готовністю до ризику вміння суб'єкта приймати рішення в умовах невизначеності, ми наголошуємо, що готовність до ризику – ситуативна характеристика прогностичної діяльності, яка складається з оцінювання змістових факторів ситуації, імовірнісного аналізу її результатів – деякого співвідношення сприятливих і несприятливих наслідків.

Методики, що описані в нашому дослідженні, відповідають таким основним умовам: є стандартизованими, зрозумілими для досліджуваних, компактними, валідними та надійними.

Таким чином, ми визначили сутність рефлексивного компоненту прогностичних умінь майбутніх практичних психологів, встановили критерій його сформованості, описали діагностичний комплекс, що дає можливість оцінити рівень сформованості вищезазначеного компоненту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб., 2003. – С. 413–417.
2. Захаров А. В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза: на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Захаров. – Ишим, 2009. – 210 с.
3. Зеер Е. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2001. – 51 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

5. Корнилова Т. В. Принятие интеллектуальных решений и креативность: принцип открытости динамических регулятивных систем // Современная психология мышления: смысл в познании / Т. В. Корнилова. – М. : смысл, 2008. – С. 28–30.

6. Миронова М. В. Формирование прогностических умений студентов педвузов в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Миронова. – Красноярск : КГПУ, 2002. – 185 с.

7. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб., Речь, 2003. – 352 с.

О. І. Огієнко

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ІННОВАЦІЙНА ПРАКТИКА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Формування в європейських країнах інноваційної моделі розвитку диктує нові пріоритети системі освіти, взагалі, та освіти дорослих, зокрема, вимагаючи її стабільної динамічності, невинного генерування інновацій, які б сприяли безперервному оновленню знань, і як наслідок – економічному й соціальному зростанню країни. Інноваційність стає провідною парадигмою сучасної освіти, яка в умовах процесу глобальної трансформації культури потребує переорієнтації педагогічної освіти на інноваційний шлях розвитку. Джерелом формування теорії інноваційних процесів у освіті є загальна теорія інновацій (інноватика), становлення якої розпочалося на початку ХХ століття з робіт Г. Тарда, М. Кондрат'єва, Й. Шумпетер. Наприкінці ХХ століття науковцями формувалася поняттєво-термінологічний апарат, досліджувалися нові типи соціальних феноменів, які складають інноваційну реальність (І. Лапін, Є. Іванцов, Е. Іскандаров, Л. Косалс та ін.). У наукових дослідження сучасності творчо переосмислюються й розвиваються теорії циклічного розвитку суспільства (М. Кондрат'єв), механізми інноваційного розвитку (С. Глаз'єв, Ю. Яковець та ін.). Інноваційні процеси в освіті розглядаються в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених (В. Адольф, В. Андрущенко, А. Бірюков, М. Волинська, Ф. Ільїн, С. Клепко, В. Кремень, В. Нечаєв, Н. Ладижець, В. Лазарєв, Б. Мартиросян, А. Сбруєва, а також Г. Бекер, Е. Брукінг, Дж. Коулман та ін.).

Основною метою нашого дослідження став аналіз інноваційної практики освіти дорослих у європейських країнах, визначення організаційно-педагогічних умов її здійснення.

Інноваційний розвиток освіти дорослих зумовлюється змінами, що відбуваються в суспільстві в галузі економіки, політики, освіти тощо, необхідністю відповідати потребам сучасного суспільства. Під інноваційним розвитком освіти розуміють комплекс створених і запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів і умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Він вимагає чітко спланованих системних дій із боку всіх освітянських структур, які у своїй сукупності складають основу інноваційної політики.

Інноваційні процеси в освіті дорослих європейських країн є механізмом її самоорганізації та розвитку, необхідною умовою її існування та розвитку. Зауважимо, що специфіка інноваційного розвитку освіти дорослих зумовлена, передусім, особливостями організації навчально-виховного процесу, який базується на ситуаціях творчості, активного й самодетермінованого засвоєння особистістю культурних цінностей.

Інноваційну педагогічну систему ми розглядаємо як соціально зумовлену цілісність і взаємодію сукупності компонентів, що виникають під час удосконалення й оновлення традиційної педагогічної системи шляхом упровадження нововведень.

Соціальні трансформації, які відбуваються у країнах ЄС та світі починаючи з 70-х років XX століття, розширюють сферу освіти дорослих. Наприклад, зміни у Великій Британії, передусім, стосувалися зміни ролі університетів як провайдерів освіти дорослих. Традиційна університетська система Великої Британії характеризувалася своєю однорідністю та елітарністю. Проте з 1995 року майже 90 % навчальних програм для дорослих були сертифіковані й в університетів з'явилася можливість здійснювати освіту дорослих з видачею дипломів бакалаврів, магістрів, доктора наук.

Цікавим є інноваційна практика освіти людей третього віку у Франції. Доречі, саме у Франції був відкритий перший у світі університет третього віку в 1972 році в Тулузі, який сьогодні є організацією, яка забезпечує неформальну освіту дорослих. Курси, що організовує університет може відвідувати кожний (зауважимо, що курси є платними). Великою популярністю в людей похилого віку користуються курси із соціальної психології, біології, літератури, економіки, медицини та ін.

У системі освіти дорослих Франції можна виокремити три типи інноваційної практики у трьох типах освітніх інституціях: державні заклади, у яких головним критерієм якості залишається держаний стандарт; освітні інституції, що об'єднані в Національну асоціацію професійного навчання та здатні гнучко реагувати на потреби ринку праці, єдиний стандарт якості відсутній; особливу групу центрів та університетів, у яких реалізуються некомерційні програми, а соціально значущі проекти загальнокультурної спрямованості: курси іноземних мов, фольклорні клуби, клуби за інтересами, спортивні об'єднання тощо. Наприклад, у місті Мулен працює народний університет (Agglomeration Moulinoise), де навчаються більше, ніж 500 дорослих. Його програми друкуються в місцевій газеті. Мерія міста фінансово підтримує створення нових програм, зарубіжні поїздки його учнів у країни, мову яких вони вивчають. Якість освітніх послуг, що надаються такими центрами й університетами оцінюють споживачі, але воно носить неформальний характер.

Важливу роль в освіті дорослих скандинавських країн і Німеччини відіграють вищі народні школи, які вперше з'явилися у Данії в 1844 році. Їх ідейним натхненником був філософ, просвітитель Н. Грундтвіг.

Сьогодні вищі народні школи Німеччини є громадськими центрами неперервної освіти з широким вибором навчальних програм від початкової професійної освіти, курсів підвищення кваліфікації, вечірньої школи й отримання сертифікатів і до курсів з культурною та політичною спрямованістю, а також дозвілєвого характеру.

Кожна комуна в Німеччині зобов'язана за законом організувати народний університет як заклад освіти дорослих. Оскільки питання освіти вирішуються на рівні федеральних земель, то існує 16 різних земельних законів про освіту дорослих, тому форма народних університетів за своїм статусом, структурою та змістом може бути різною. У межах неформальної освіти відбувається навчання людей пенсійного віку. Вони мають право безкоштовно відвідувати лекції за програмою «Навчання після 50».

Інноваційний розвиток освіти дорослих у європейських країнах базується на принципах неперервності й варіативності, науковості, технологічності, діалогізму й фасилітації, гуманізації та рефлексивності. Їх аналіз виявив важливість і пріоритетність принципу рефлексивності.

Трансформація людства в суспільство «пожиттєвої освіти» вимагає єдності формального, неформального, інформального видів освіти, їх інтеграції. Причому кожен вид освіти має свої власні цілі й результати, у сукупності забезпечує реалізацію освіти впродовж життя, що є сьогодні настільки ж важливим соціальним завданням, яким було введення базової освіти на початку ХХ століття. Це передбачає перенесення акценту з процесу навчання на його результати, зміну ролі викладача, особистісний підхід до дорослого учня; необхідність сутнісних перетворень у всіх ланках системи освіти дорослих: у цінностях, цілях, змісті, процесі й результатах навчання, в правовій і кадровій підтримці освітнього процесу.

Ураховуючи особливості інноваційної практики освіти дорослих у європейських країнах, організаційно-педагогічними умовами її здійснення вважаємо: розробку державних стратегій інноваційної освіти дорослих; розширення мережі освітніх інституцій освіти дорослих; якісне оновлення змісту, форм, методів навчання; розробку інноваційних освітніх технологій; інформатизацію всіх рівнів освіти дорослих, розширення доступу до освітніх ресурсів мережі Інтернет; розробку нових ефективних механізмів економіки освіти, багатоканальних систем фінансування освітніх інституцій освіти дорослих і розширення їх автономії у використанні коштів; створення оптимальних умов для розвитку системи неперервної освіти та навчання впродовж життя; якісне оновлення й налагодження взаємозв'язків у системі освіти, науки й виробництві; модернізацію системи управління освітою дорослих.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ІНСТИТУЦІОНАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

В умовах глобалізації реалізація освітнього потенціалу національної системи освіти неможлива без радикальних змін, що стосуються освітньої політики, системи управління й функціонування самої галузі. Нові стратегічні підходи щодо розв'язання сучасних проблем демонструє Закон України «Про вищу освіту», (липень 2014 р.). Одним із проявів системного реформування, передбачених законом, є створення Національного агентства із забезпечення якості освіти.

Системи гарантії якості освіти стали невід'ємною складовою сучасної вищої освіти в більшості країн світу, а агентства з гарантії якості, поряд із закладами освіти та органами управління освітою, – повноцінними суб'єктами національних освітніх систем. На сьогодні більше ніж у сотні країн світу створені й діють організації, основним видом діяльності яких є оціночна діяльність у сфері вищої освіти, моніторинг і гарантія якості освіти. Серед них як національні агенції (практично в усіх європейських країнах), так і регіональні: Європи, Азіатсько-Тихоокеанського регіону, країн арабського світу тощо [2].

Процес масової появи агентств гарантії якості освіти припав на 90-ті роки минулого й початок теперішнього століття. Потреби їх створення були зумовлені значними змінами у сфері вищої освіти кінця XX століття. Серед найголовніших чинників особливо слід підкреслити процес перетворення вищої освіти на масову й загальну, про що свідчить світова тенденція значного зростання (практично у два рази) кількості студентів. Змінилися зміст і технології навчання, змінився вигляд студента та його вимоги до організації та якості освіти. Наступним зрушенням стало розширення сектору не університетської освіти, поява нових типів закладів, у тому числі й приватних вузів, що в умовах змін потреб ринку засвідчило стійку тенденцію до диверсифікації освіти. Уже згадувані потреби ринку змусили внести зміни до діяльності та традиційних університетів: надавати освітні послуги, переважно у вигляді курсів професійної підготовки чи курсів оволодіння новітніми інформаційними технологіями, розширеному різновіковому й соціальному контингенту. А з поширенням можливостей Інтернету та бурхливим розвитком інтеграційних процесів вища освіта як сфера послуг почала набувати ознак віртуальності та транснаціональності. Отже, агентства гарантії якості освіти були покликані до життя з метою розробки та здійснення зовнішньої експертної оцінки діяльності мереж національних закладів вищої освіти та з метою розробки процедур визнання якості освіти, отриманої в кожній окремій країні. Ці зусилля спрямовані на підтримку інтеграційних процесів як на рівні вузів – для забезпечення реалізації

спільних освітніх програм і мобільності студентів, так і на рівні урядів – для гармонізації національних освітніх систем світу та окремих регіонів.

Провідною метою українського Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, згідно зі статтею 17 закону «Про вищу освіту», визначено реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти в країні [1]. На національне агенство покладаються функції широкого, всебічного й незалежного контролю за якістю діяльності вищих навчальних закладів усіх форм власності. З цією метою агентство:

- 1) формує критерії оцінки якості освітньої діяльності, у тому числі наукових здобутків, вищих навчальних закладів України, за якими можуть визначатися рейтинги вищих навчальних закладів України;

- 2) проводить ліцензійну експертизу, готує експертний висновок щодо можливості видачі ліцензії на провадження освітньої діяльності вищих навчальних закладів;

- 3) проводить акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти;

- 4) акредитує незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [1].

Поряд із тим, Національне агентство із забезпечення якості перебирає на себе повноваження бувшої ВАК щодо атестації наукових кадрів, зокрема:

- 1) розробляє вимоги до рівня наукової кваліфікації осіб, які здобувають наукові ступені, розробляє порядок їх присудження спеціалізованими вченими радами вищих навчальних закладів чи наукових установ;

- 2) розробляє положення про акредитацію спеціалізованих вчених рад та подає його на затвердження центральному органу виконавчої влади у сфері освіти й науки, акредитує спеціалізовані вчені ради та контролює їх діяльність;

Діяльність нової інституції передбачає реалізацію освітньо-політичної функції, що полягає у формуванні системи конкурентного державного замовлення у сфері вищої освіти не тільки державних, але й інших вищих навчальних закладів (комунальних і приватних). Відповідно до зазначеного національне агентство:

- 1) формує єдину базу даних запроваджених вищими навчальними закладами спеціалізацій, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти на кожному рівні вищої освіти;

- 2) формує за поданням вищих навчальних закладів (наукових установ) пропозиції, у тому числі з метою запровадження міждисциплінарної підготовки, щодо переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти на відповідних рівнях вищої освіти, і подає його центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і науки [1].

З метою розбудови послідовної освітньої політики в галузі вищої освіти та своєчасного розв'язання проблемних питань Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти передбачено здійснення

координаційної функції між представниками вищих навчальних закладів і Верховною Радою, Президентом, Кабінетом Міністрів.

Прагнення почути та врахувати думки всіх зацікавлених сторін зумовило колегіальний характер утворення складу Національного агентства. За організаційними квотами агентство визнає своїми членами делегованих представників Національної академії наук України; національних галузевих академій наук; представників вищих навчальних закладів України державної, комунальної та приватної форми власності; представників всеукраїнських об'єднань організацій роботодавців і представників органів студентського самоврядування вищих навчальних закладів.

Провідними принципами діяльності новоствореного агентства повинні стати прозорість, відкритість, незалежність. Вони досягатимуться за рахунок юридичної самостійності та публічності роботи, результати якої (рішення, звіти, протоколи) передбачено оприлюднювати на офіційному веб-сайті.

Отже, на новостворене Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти покладаються складні завдання щодо розбудови системи забезпечення якості, що, насамперед, стосуються розробки й реалізації механізмів незалежного зовнішнього та внутрішнього контролю, нових державних умов ліцензування й акредитації вищих навчальних закладів, навчальних програм і кадрів. У цілому ж, створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти підпорядковано провідній ідеї нового закону про вищу освіту – поряд із наданням широкої академічної, господарчої, фінансової незалежності визначальна відповідальність за якість освіти покладається на викладачів і студентів самого вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Мотова Г. Гарантія якості вищої освіти [Електронний ресурс] / Г. Мотова. – Режим доступу : http://www.akvobr.ru/garantija_kachestva_vysshego_obrazovania.html.

В. І. Павлюк

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТУ КОРНУЕЛЛ, ВЕЛИКА БРИТАНІЯ: СУЧАСНИЙ СТАН

Інновації з'являються в різних видах діяльності людини та потребують вивчення на етапі свого розвитку. Сутність інновацій полягає у тому, що вони не виникають самі по собі, а є результатом пошуків дослідників різних галузей, зокрема й на ниві педагогіки.

Словник С. Ожегова дає таке визначення поняття «новий»: новий – уперше створений або зроблений, такий, що з'явився або виник нещодавно, замість колишнього, знову відкритий, такий, що відноситься до найближчого минулого або до теперішнього часу, недостатньо знайомий, маловідомий [1, с. 381].

Поняття «інновація» в перекладі з латинської мови означає «оновлення, нововведення або зміну». Це поняття вперше з'явилося в дослідженнях у XIX столітті й означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. На початку XX століття виникла нова галузь знання інноватика – наука про нововведення, у межах якої стали вивчатися закономірності технічних нововведень у галузі математики, а у галузь освіти цей термін уперше ввели в обіг зарубіжні педагоги. З 80-х рр. XX ст. інноватика почала розвиватися й у вітчизняній науці, у якій педагогічні проблеми стали предметом спеціальних досліджень.

Таким чином, педагогічна інновація – це нововведення в педагогічну діяльність, зміни в змісті й технології навчання та виховання, що мають на меті підвищення їх ефективності [2, с. 198].

В інноваціях у галузі вищої освіти, незважаючи на роки обговорення про необхідність перетворень програм вищої освіти, освітні заклади все ще покладаються на традиційні педагогічні підходи, які зосереджуються на «навчанні», а не на вивченні, та, часто залишаються ізольованими від вимог працедавців.

Наразі, існують нові вимоги щодо ідентифікації інноваційних нововведень, які з'являються в усьому світі та є глобально релевантними або пристосованими до місцевих вимог. Зростаюча вартість традиційної освіти є одним із стимулів до змін у системі загальної освіти. Так, значний прогрес у технологіях освіти дозволяє прилаштувати освітні вимоги до індивідуальних навчальних стилів, групового навчання, онлайн-комплексності, проєктів у реальному часі працедавця тощо.

Працедавці вимагають від навчальних закладів підготовлених випускників із сучасними навичками роботи та життєдіяльності, часом збільшуючи вимоги до навчання своїх працівників протягом їхнього життя. В умовах сучасної економічної конкурентоспроможності та індивідуального кар'єрного успіху, повинні здійснюватися кроки, які гарантують те, що вища освіта однаково приносить вигоду інтелектуальній і культурній грамотності студентів та готує їх до кар'єрного зростання.

Університет Корнуоллу, Велика Британія, впроваджує різні інновації в початковий процес. Зокрема, педагоги включають до оцінювання навчального процесу нетрадиційні студентські результати, як наприклад, моральне й етичне усвідомлення, самоуправління та багатокультурну компетентність. Комітет базового оцінювання університету здійснює оцінювання знань за такими критеріями: у розпізнаванні розміру та складності навчальної структури університету; спільній роботі з коледжами, школами й відділами освіти для погодження оцінювання з їх програмним акцентом і специфічними цілями; ставлення до освітніх цілей або цілей курсу/програми, можливості досягнення студентами заданих цілей і чітке окреслення механізмів, які уможливають досягнення цих цілей.

Викладачі університету Корнуоллу користуються чотирикроковим циклом для розвитку оцінювання студентських знань:

1. Чітке окреслення найбільш важливих цілей. (Які ключові речі студенти зможуть сказати, думають або роблять після проходження вашого курсу?) Чітко заявляючи про цілі для студентських навчальних результатів, викладач прояснює їх очікування й допомагає студентам ідентифікувати критерії для успіху.

2. Забезпечення можливостей для навчання студентів. Викладачі повинні планувати свої оцінки таким чином, що вони оцінювали також і цілі, які ставляться перед студентами; оцінювання може бути «прямим» (письмові роботи, питання на іспитах, проекти, портфоліо, презентації) та «непрямим» (студентські повідомлення, самостійна робота). Студенти отримують можливості розвивати ті навички, які можна отримати в процесі вивчення курсу. Університет Корнуоллу пропонує декілька зразків вивчення результатів і оцінювання студентських знань.

3. Оцінювання студентами дисциплін. Оприлюднення даних реєстрації студентського оцінювання й удосконалення оцінювання серединного семестру.

4. Письмове оцінювання досліджень комп'ютерного моделювання та участь у глобальному досвіді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : 1978. – 846 с.
2. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия [Текст] / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово. – 2005. – 720 с.

А. В. Підгасцька

Уманський державний педагогічний
університет ім. Павла Тичини

ВИДИ ТА ФУНКЦІЇ СТУДЕНТСЬКИХ САМОВРЯДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ КАНАДИ

Освіта в міжнародному вимірі – це питання, що становить постійний інтерес. Особливу увагу української педагогіки привертають ті країни, які здобули в ній значного успіху. Як відомо, університети Канади входять до рейтингу двохсот найкращих університетів світу, що є надзвичайно привабливими для іноземних студентів, не лише завдяки специфіці навчання, а й завдячуючи численним клубам за інтересами й організаціям студентського самоврядування.

Студентські організації університетів Канади поділяються на:

- студентські організації, що діють на університетському рівні (у кожному вузі їх поділяють ще на організації, що діють у середині студентського містечка певного вузу та студентські організації, що діють поза його межами);
- студентські організації, що діють на провінційному рівні (сюди відносять основні студентські організації вузів певної провінції);

- студентські організації, що діють на національному або федеральному рівні: національна студентська фінансова асоціація (National Finance Student Association (NFSA)), федерація канадських студентів (Canadian Federation of Students), альянс студентських асоціацій Канади (Canadian Alliance of Student Associations);
- студентські організації, що діють на міжнародному рівні: міжнародна студентська організація (International Students Association), міжнародна студентська служба (Canadian International Student Services), Канадська асоціація управління фінансовою допомогою студентів (Canadian Association of Student Financial Aid Administrators).

Студентські організації на національному рівні мають свою довгу історію становлення. Вони лобюють до федерального уряду, займаючись широкою сферою спірних питань політики країни в цілому, включаючи виплату фінансової допомоги студентам, канадську програму студентських позик, виплату стипендій, фінансування дослідницької роботи тощо. Національні студентські організації досить часто підтримують провінційні студентські об'єднання та організації на університетському рівні, виражаючи це в численних мітингах.

На сьогодні існує два найбільших національних студентських об'єднання в Канаді – «Федерація канадських студентів» (the Canadian Federation of Students (CSF 2013), заснована в 1981 році, що захищає права й інтереси більш як півмільйона студентів із 80-ти університетів і коледжів, що приєдналися до федерації; та «Альянс студентських асоціацій» (The Canadian Alliance of Student Associations (CASA), заснований у 1995 році, що об'єднує близько 30-ти студентських організацій із різних провінцій Канади. Цікаво, що жодна з щойно зазначених національних студентських організацій не має вагомих зв'язків зі студентськими організаціями провінції Квебеку.

На сьогодні, студентство Квебеку представляє 4 студентських об'єднання:

1) заснована в 1989 році «Федерація студентів Квебеку» (the Quebec Federation of University Students (FEUQ), основна мета якої – не скасувати, а залишити на тому самому рівні плату за навчання у вищих навчальних закладах своєї провінції. Члени федерації розробили новий принцип партнерства, згідно з яким урядовці, студенти, освітні установи, комерційні підприємства повинні об'єднати зусилля задля покращення якості й доступності вищої освіти;

2) об'єднання коледжів загального та професійного спрямування (the Quebec Federation of CEGEP Students) засноване студентами в 1990 році, які вважали, що ведення діалогу – краще за протистояння. Їхні головні вимоги стосувалися студентських виплат, утримання плати за навчання на одному рівні;

3) асоціація за студентську солідарність синдикалізму (the Association for a Student Syndical Solidarity) заснована у 2001 році. Її прихильники

вірять, що самими компромісами та перемовинами з урядовцями нічого не доб'єшся. Вони виступають за скасування платні за навчання, рівний доступ до освіти, стають на захист прав і свобод людей.

4) стіл перемовин для студентів Квебеку (the Discussion Table for Quebec Students). Це найменша асоціація налічує 63,409 представників, що слугує своєрідним форумом для студентів одного регіону, які не повинні сплачувати членський внесок задля існування своєї асоціації.

Щодо основних функцій студентських організацій, їх можна умовно поділити на:

- суспільно-політичну – студенти лобіюють до федерального уряду, займаючись широкою сферою спірних питань політики країни в цілому, включаючи виплату фінансової допомоги студентам, канадську програму студентських позик, виплату стипендій, фінансування дослідницької роботи тощо;

- економічну – студентські організації всіляко допомагають студентам заощадити: обрати зі значними знижками привабливі програми й цікаві місця відпочинку, знайти репетитора за помірну оплату. Досить популярною є послуга «Ride share», що дозволяє зменшити дорожні витрати, заздалегідь домовившись про час і місце відправлення. Значним попитом користується студентський сайт «Книгообмінник», що допомагає студентам безкоштовно обмінюватися потрібною літературою.

- соціалізаційну – надання допомоги в пошуку доступного житла, інформування студентів про цікаві події та культурно-масові заходи, у тому числі для вирішення нагальних соціальних проблем (безробіття, зростання цін на надання освітніх послуг, загальне зниження рівню життя, зменшення фінансування державної програми студентських позик);

- партнерську – підтримка, солідарність, згуртованість, взаємодія у вирішенні важливих питань студентів, які навчаються у вузах і коледжах різних міст і провінцій;

- репрезентаційну – представлення інтересів студентства на місцевому, федеральному, національному та міжнародному рівнях;

- комунікативну – об'єднання студентів різних провінцій і вузів задля аналізу, обговорення та спільного вирішення проблем, що стосуються різних аспектів студентського життя;

- академічну – створення груп за інтересами, клубів, що займаються поглибленим вивченням різних предметів, розробка спільних наукових проектів, обмін науковою літературою тощо;

- організаційну – проведення зібрань – обговорень, демонстрацій, мітингів;

- волонтерську – полягає у збиранні коштів для студентів з обмеженими можливостями, інвалідів, знедолених тощо;

- розважальну – допомагає студентам отримати максимальне задоволення від студентського життя, ставши членом одного зі спортивних клубів чи клубів за інтересами.

- правозахисну – полягає в захисті прав і свобод не лише студентів, а й громадян інших країн світу; виступає на захист тварин і природних ресурсів з метою уникнення екологічної катастрофи.

Т. О. Піонтковська

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла тичини

INNOVATION AND CREATIVE ACTION IN EFL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

One of the greatest weaknesses in Ukrainian education at the moment is the failure to introduce successful innovations in teaching, especially in teaching foreign languages in all universities.

In language teaching at all levels, the result has been all too evident: young people graduating in English from many universities still unable to speak fluently or write accurately. These deficiencies are passed on from generation to generation of Ukrainian English teachers, some steeped in a Soviet-rooted version of the Grammar-Translation method, and reliant on outdated textbooks (Arakin, 1961, for instance) that were for many years the sole source of language input for university-level learners of English. In addition, the organization of universities in Ukraine has meant a separation between faculties of Philology and Education.

Future English teachers very often graduate through Philological faculties after a four/five-year programme including intensive study of language systems, literature and linguistics, with practical language classes, but with methodology taught as a theoretical discipline, usually by means of lectures in Ukrainian.

On the other hand, European experts declare that language competence is among priorities in the global education medium. As a result, teaching foreign languages faces new challenges in Ukraine. To change old models of teaching Ukrainian officials and educators try to form new approaches in studying and teaching languages, which are based on multilingual, multicultural and intercultural principles. In 2012 the Ministry of Education and Science of Ukraine and British Council started an innovative project “A new generation school teacher” aimed at conceptual changes in the Ukrainian education. At the moment a group of 12 experts from different universities are working on a new curriculum of teaching English. At the same time, everyone clearly understands that the program can be successfully implemented by a creative and innovative teacher. That draws attention to EFL teachers’ professional development.

Some of the factors characterizing education (class size, expenditure per student) do not have demonstrable effects on student performance while teacher quality (as measured by skills, knowledge and qualifications) plays a decisive role in students’ progress. Based on our previous research of teacher training policies in Portugal and Ukraine, we’ve come to the conclusion that teacher quality is the most important factor in an education system, and the second most important factor (only preceded by family background) among the variety of influences affecting student achievement. Moreover, certain education systems achieve substantially better outcomes than others because they have produced the system that is more effective

in doing three things: getting more talented people to become teachers, developing these teachers into better instructors, and in ensuring that these instructors deliver consistently for every child in the system. This appears to be the area that resources should target; knowledge-intensive training institutions and knowledge-rich teacher development centers should be provided.

It was for this background that in January 2015 the British Council provided first professional development opportunities for university English teachers across Ukraine in the context of the project «A new generation school teacher» mentioned above. The project team produced a trainer training course in the form of face-to-face professional seminars moderated by an experienced team of local trainers.

A proposed programme of in-service teacher development incorporated substantial opportunities for participants to examine current ideas about the nature of language learning. We should then consider implications of these ideas for our own teaching, for the planning of programmes, and for testing and assessment.

The British Council provided support in the form of print resources and also the financing and coordination of our trip by the project team. For us this seminar was necessarily multi-purpose. Playing the role of our own students we clearly saw that learner autonomy should be developed among student teachers through project work including mini-research, to reduce dependence on teacher input. The methodology component of the pre-service and in-service English curriculums need revisions as, at present, student teachers are not adequately prepared for their future roles as teachers, placing unnecessary burden on in-service teacher training; the new course should introduce up-to-date creative learner-centered teaching methodologies and should include more substantial teaching practice, with trainer and peer observation and feedback. Moreover, one belief about teaching we came to was that teachers should teach according to the syllabus not the coursebook.

In another important area – assessment – we realized that very often we were on a wrong track in assessing our students' performance. We discovered many possible alternative ways of assessment and even changed our views on error correction. Furthermore, we found out that learning outcomes need Professional development through curriculum reform to be clearly stated and they should be assessed accordingly. Before, we were not aware of the fact that we were mainly assessing declarative knowledge, and procedural knowledge, which is of paramount importance in language teaching, was to a great extent ignored in our assessment profiles. When we looked through the tests and tasks which we designed before, we realized that in most cases our assessment was either knowledge based, or focused on isolated chunks of language. What's more, it was rather subjective and criteria for assessment were not clearly stated.

From the very beginning, members of the project team have used the time available to sit together, to work with the project consultant, to explore new ideas and to evaluate them from our own perspectives. Regular meetings, discussions and consultations were built into the project activity plan and appropriate channels of communication were used to keep us informed. The processes of the project have been allowed to develop organically, with only a

minimum of time pressure, and this has been enormously helpful, as the kind of deep understanding of principle that is required to implement curriculum change with conviction simply doesn't happen overnight.

М. Ю. Рисіна, І. В. Михайличенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У другій половині ХХ ст., у зв'язку з актуалізацією проблеми неперервного навчання в більшості країн Європи, починає зростати прагнення до оптимальної координації системи відбору, підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Як показує аналіз міжнародних документів у галузі освіти, зокрема, матеріалів ЮНЕСКО, перші на міжнародному рівні звернення до післядипломної освіти вчителів як невід'ємної складової частини неперервної педагогічної освіти були здійснені в 60-х роках ХХ ст.

Визнання важливості неперервного професійного навчання й розвитку вчителів для підвищення якості навчально-виховного процесу в школі стало головною причиною того, що в 70–80-х роках ХХ ст. практично в усіх європейських країнах було значно збільшено інвестиції в післядипломну освіту вчителів і започатковано національні системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. При цьому мета післядипломної освіти педагогів у кожній країні визначалася по-своєму.

Розбіжності в національних підходах до організації післядипломної освіти й підготовки педагогів дослідники пов'язують із багатьма факторами, зокрема: з національною політикою в галузі освіти та ширше – з тим місцем, яке посідає система освіти (її якості, періодичне оновлення тощо) в структурі соціального й економічного життя країни; з різними концепціями професіоналізму, ролі та статусу вчителів, які властиві тому чи іншому національному контексту; з національною політикою щодо компетентного й відданого своїй справі викладацького корпусу та умов його праці; з економічними умовами життєдіяльності суспільства.

З організаційної точки зору в Англії, Німеччині та Франції управління післядипломною освітою й підготовкою вчителів здійснюється на декількох рівнях.

Генеральним відповідальним за післядипломну освіту й підготовку вчителів у цих країнах є Міністерство освіти. Проте у Франції – національне міністерство в структурі трирівневої системи управління (центральний, регіональний і місцевий рівень); в Англії – це департаменти освіти Англії в структурі дворівневої системи управління (центральний і місцевий рівень); у Німеччині – земельні міністерства освіти в структурі трирівневої системи управління (верхній, тобто земельний, районний і місцевий).

На Міністерства освіти покладається завдання щодо визначення й забезпечення концептуальних рамок післядипломної освіти та підготовки педагогів у контексті законодавчо-правового поля. Законодавчі акти (закони, декрети, циркуляри, розпорядження тощо), як правило, є документами, що постійно оновлюються й корегуються.

Безпосередніми організаторами й відповідальними за післядипломну освіту та підготовку педагогів у досліджуваних країнах є спеціальні інституції (центри, інститути, заклади підготовки кадрів національної освіти, кабінети, пункти тощо) різного рівня підпорядкування: центрального, регіонального, місцевого. Частина з них належить до сектора університетської освіти, інша – інтегрується в сектор неуніверситетської освіти.

Поширювані в європейських країнах організаційні моделі післядипломної освіти й підготовки педагогів у сучасних умовах характеризуються надзвичайною різноманітністю та структурною строкатістю. Проте можна виділити деякі спільні тенденції та напрями, за якими йде розвиток післядипломної освіти в загальноєвропейському контексті:

1. Чітко простежується тенденція так званої консолідації організаційних структур у сфері післядипломної освіти й підготовки педагогів. Метою цієї політики є раціоналізація національних систем і підвищення їх ефективності.

Європейські дослідники визначають ідеальні моделі ефективної національної системи післядипломної освіти й підготовки вчителів. Зокрема, модель В. Блекборна та С. Мойсана передбачає таку ієрархію структур: інституції місцевого / регіонального рівня з постійним штатом викладачів, а також працівників різних категорій для організаційної, адміністративної, інформаційної роботи, які можуть надавати післядипломну освіту й підготовку близько 2000–3000 учителів; ці місцеві заклади мають координуватись у межах мережі (структури) більшого масштабу, яка обслуговує близько 5000 учителів; на шкільному та міжшкільному рівнях має бути створена додаткова мережа, провідну роль у її започаткуванні мають відігравати директори шкіл.

У багатьох децентралізованих країнах робляться спроби запровадження спільної мережі для досягнення певного рівня координації роботи різних інституцій післядипломної освіти й підготовки вчителів.

2. Сучасні зміни в управлінні освітою – прогресивна децентралізація, перерозподіл повноважень і відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями керівництва, делегування більших повноважень у цій галузі вчителям і суспільству в цілому – значно ускладнюють процес планування й ефективного функціонування цієї сфери. Тому для післядипломної освіти й підготовки педагогів у країнах Європейського Союзу є актуальним досягнення рівноваги інтересів центральних органів управління освітою, регіональних органів управління освітою; місцевих органів влади та органів освіти на місцевому рівні; економіки, батьків і

вчителів, а також взаємозв'язок і наступність, а саме: у стратегічному плануванні післядипломної освіти й підготовки вчителів на національному рівні; плануванні на регіональному та місцевому рівнях; плануванні на рівні окремих програм.

Своєрідним індикатором цих проблем є фінансування сфери післядипломної освіти й підготовки педагогів. У цілому в країнах Європейського Союзу переважають різні типи та варіанти децентралізованого фінансування післядипломної педагогічної освіти.

У країнах із централізованим управлінням освітою (Франція) у фінансуванні післядипломної освіти вчителів очевидна провідна роль центрального уряду – Міністерства національної освіти та інших міністерств. У федеративних державах (Німеччина) найбільшу відповідальність за післядипломну освіту педагогів і більшу частину її фінансування несуть суб'єкти федерації. Фінансування післядипломної освіти педагогів у країнах з децентралізованими системами управління освітою (Великобританія) характеризується двоюко спрямованою тенденцією «децентралізації - централізації», у межах якої витрати на післядипломну освіту вчителів розподіляються між місцевими органами й центральним урядом.

3. Аналіз законодавчих документів свідчить, що всі країни Європейського Союзу усвідомлюють важливість післядипломної освіти й підготовки педагогів для покращення якості та стимулювання інноваційності освіти. Післядипломна освіта й підготовка вчителів розглядається як ефективна перетворююча сила системи освіти та суспільства в цілому.

У національних системах післядипломної освіти й підготовки педагогів у сучасних умовах продовжує розширюватись коло різноманітних програм і курсів, які виконують функції передачі інформації, адаптації; підвищення кваліфікації, особистісного розвитку, здобуття нової кваліфікації; розвитку навчального плану, розвитку школи тощо.

У документах деяких Європейських країн (Німеччина, Норвегія, Ірландія та ін.) вирізняються: неперервна підготовка вчителя (*continuing training*), яка служить удосконаленню та продовженню базової професійної підготовки вчителя, тобто вдосконаленню й оновленню його професійних знань, умінь і навичок; і додаткова підготовка (*additional training*), яка веде до отримання вчителем нових дипломів у межах учительської професії (нова спеціалізація, керівні функції тощо).

В Англії, Франції та деяких інших європейських країнах названі типи післядипломної підготовки вчителя зводяться в одне поняття, яке передається термінами «*in-service training*» і «*continuing training*». Для означення додаткової освіти часто використовується термін «*qualifying training*». Проте, у процесі формулювання мети та завдань післядипломної освіти й підготовки педагогів на законодавчому рівні застосовується термін – «*in-service training*».

4. Помітною тенденцією стало те, що в усіх європейських країнах докладаються зусилля для залучення вчителів до активної участі в процесах прийняття рішень щодо організації та проведення курсів післядипломної освіти й підготовки педагогів без відриву від роботи. Причому ці курси все більше орієнтуються на інтереси школи.

5. У всіх країнах Західної Європи посилюється тенденція орієнтації моделей післядипломної освіти й підготовки вчителів на інтереси школи. У сучасних умовах широкі національні програми післядипломної освіти й підготовки вчителів на базі школи прийнято в трьох європейських країнах – в Англії, Німеччині й Нідерландах. Трохи повільніше відбуваються ці процеси у Франції, Бельгії, Австрії та інших європейських країнах.

Основною причиною поширення стратегії розвитку післядипломної педагогічної освіти на базі школи є те, що, розглядаючи вчителів, педагогічні колективи та школи як «діючі сили» неперервної педагогічної освіти, вона уможлиблює здійснення запитів і потреб усіх партнерів у галузі освіти.

Накопичений у європейському освітньому просторі досвід післядипломної освіти й підготовки педагогів на базі школи має такі позитивні риси: у межах даної моделі створюються умови для реалізації єдності різних ролей учителя (учитель як особистість; учитель як той, хто вчиться; учитель як той, хто вчить); відбувається взаємодія між змінами в організаційному контексті, у навчальних планах і підвищенні кваліфікації вчителів; учителі включаються в систему післядипломної освіти й підготовки педагогів як її центральна (стрижнева) ланка; враховується можливість розбіжності інтересів щодо післядипломної освіти й підготовки певних груп учителів (наприклад, предметників) і окремих учителів; адміністрація школи бере на себе відповідальність за забезпечення матеріальної та психологічної допомоги вчителям, які включені в процес професійного розвитку; післядипломна освіта й підготовка педагогів пов'язується головним чином зі змінами, які стосуються переважно шкільних проблем; головною метою післядипломної освіти й підготовки вчителів на базі школи є якісна освіта учнів за допомогою якісної освіти вчителів.

6. Важливою сучасною тенденцією розвитку післядипломної освіти педагогів у всьому світі є застосування дистанційного навчання.

Поширюється автономно здійснюване дистанційне навчання, коли педагоги виявляють ініціативу щодо розвитку своєї професійної компетентності за допомогою ІНТЕРНЕТ. Зростання цих ресурсів забезпечується різними провайдерами: міжнародними (Європейська професійна мережа педагогічної освіти, Європейська шкільна мережа, Інститут співдружності націй та ін.); національними (Громадська мережа в галузі освіти у Франції, Національна навчальна мережа у Великобританії, Шотландський віртуальний учительський центр тощо); значною кількістю приватних оригінальних програм мультимедіа.

7. Нова стратегія європейської освіти й підготовки педагогів вибудовується навколо таких стрижневих ідей: школи мають набути здатність до вивчення, розпізнавання й задоволення різнобічних потреб учнів і суспільства в цілому; кваліфікація педагогічного персоналу завжди буде мати провідну роль у процесах оновлення школи та навчання; післядипломна освіта й підготовка працюючого вчителя в умовах стрімкозмінного світу є пріоритетом освітньої політики, педагогічної теорії та практики; зростання фінансової, управлінської та педагогічної автономії шкіл в умовах сучасної децентралізації освіти зумовлює необхідність зосереджувати неперервну професійну освіту й підготовку педагогів безпосередньо у школі; в організації післядипломної освіти й підготовки педагогів необхідно виходити з потреб школи, її педагогічного колективу та кожного окремого вчителя. На засадах їх рівноправного партнерства мають поширюватися різні форми (курси) післядипломної освіти й підготовки педагогів; кожний член шкільного педагогічного колективу має забезпечуватися всебічними можливостями постійного особистісного та професійного розвитку. При цьому базова (додипломна) підготовка вчителя виступає лише стартом для уможливлення цього розвитку; організаційно-змістова діяльність у галузі післядипломної освіти й підготовки педагогів обов'язково має включати компонент оцінювання, схема якого, у зв'язку зі складністю впровадження, обговорюватиметься всіма партнерами; ефективність розвитку післядипломної педагогічної освіти в кожній країні потребує формування системи підтримки всього суспільства, яка об'єднає зусилля щодо розбудови цієї галузі різних державних і недержавних інституцій, міжнародних організацій, засобів масової інформації, видавництва тощо.

Отже, феномен післядипломної освіти й підготовки педагогів у кожній країні розвивається власними шляхами, у різноманітних організаційних формах.

Дослідження показало, що сутнісною характеристикою сучасного європейського досвіду післядипломної освіти й підготовки педагогів є рух до поєднання навчального середовища та стратегічних цілей професійної підготовки, підвищення кваліфікації вчителів. Політика централізованого цілепокладання та локалізованої відповідальності переміщує фінансування і відповідальність за організацію післядипломної освіти й підготовки вчителів від фактичної монополії університетів (Англія), спеціальних інституцій (Німеччина) до урізноманітненої (диверсифікованої) бази, яка включає неуніверситетські інституції, національну (центральну) або локальну освітню владу, самоврядні вчительські центри, дистанційне навчання та школи. Винятком є Франція, яка вирішує цю проблему на користь повної інтеграції базової педагогічної освіти та післядипломної підготовки педагогів.

Виявлені в ході дослідження тенденції розвитку післядипломної освіти й підготовки педагогів у загальноєвропейському контексті можуть бути доцільними для використання в організації післядипломної освіти педагогів в Україні.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ОКР «МАГІСТР», МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В умовах переходу до інформаційного суспільства та зміни стандартів освіти виникає необхідність формування у студентів інформаційно-комунікаційної компетенції, особливо це стосується майбутніх учителів, оскільки вони несуть відповідальність за виховання та всебічний розвиток особистості.

Проблему формування інформаційно-комунікаційних умінь у майбутніх учителів протягом останніх років досліджували Р. С. Гурін, О. П. Значенко, Н. В. Сороко, О. М. Ванівська, О. А. Подзигун, Р. О. Павлюк, І. Д. Малицька, М. В. Вяльцева, Ю. П. Самойленко, Л. І. Морська. Більшість дослідників (Р. С. Гурін, Н. В. Сороко, О. М. Ванівська, О. А. Подзигун, І. Д. Малицька, Ю. П. Самойленко, Л. І. Морська) зосереджують увагу на інформаційно-комунікаційних технологіях, на формуванні інформаційної культури (О. П. Значенко), наголошують на специфіці роботи з ІКТ вчителя-словесника (Р. О. Павлюк).

Метою даного дослідження є визначення структури та змісту інформаційно-комунікаційної компетенції студентів ОКР «Магістр» гуманітарного напрямку підготовки, майбутніх учителів.

У контексті нашого дослідження розглянемо широке поняття «інформаційна компетенція», що визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно: «як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в галузі інноваційних технологій і певного набору особистісних якостей (О. Б. Зайцева); нова грамотність, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації людиною, прийняття принципово нових рішень у різних ситуаціях із використанням технологічних засобів» [1].

Отже, інформаційно-комунікаційна компетенція охоплює широке коло питань, що вимагають від майбутнього фахівця відповідних знань, умінь і навичок. А інформаційно-комунікаційна компетентність визначається ступенем володіння цими знаннями, умінями й навичками. Таким чином, у процесі підготовки студентів гуманітарного профілю значне місце посідає формування інформаційно-комунікаційної компетенції як структурної складової професійної компетентності майбутнього вчителя, чия діяльність у подальшому буде спрямована на формування ключових компетентностей учнів.

Ми дотримуємося позиції провідних дослідників С. О. Сисоєвої [2], І. А. Соколової [3], В. В. Осадчого [4], О. М. Спіріна [5] та визначаємо інформаційно-комунікаційну компетенцію як інтегративну якість особистості, яка відображає особливий тип предметно-специфічних знань та особистих якостей фахівця, що забезпечують аналіз знань, умінь і навичок, спрямованих на вироблення, прогнозування та реалізацію оптимальних

рішень у різних сферах: орієнтації в інформаційному просторі, отримання інформації та оперування нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності. Тобто інформаційно-комунікаційна компетенція є педагогічним інструментом формування компетентної особистості.

Розглянемо зміст інформаційно-комунікаційної компетенції студентів гуманітарного напрямку підготовки, у якому, на нашу думку, можна виділити такі складові: мотиваційна, інформатична, інформаційна, комунікаційна. Мотиваційна складова (МС) має спрямовувати студента на використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності та в навчанні протягом життя. Інформатична складова (ІС) визначає базові знання з інформатики, необхідні в роботі викладача. Інформаційна складова (ІС) передбачає вміння працювати з інформацією (пошук та обробка) в процесі діяльності учителя мови й літератури. Комунікаційна складова (КС) передбачає вміння використовувати цю інформацію для реалізації професійної комунікації [6, с. 28].

Розглянемо зміст інформаційно-комунікаційної компетенції студента гуманітарного напрямку підготовки по відношенню до застосування в професійній діяльності учителя. Ми виділяємо три компоненти: загальний, загально-педагогічний, предметний.

До загального компонента ми відносимо: загальну вмотивованість мотиваційної складової (використання інформаційних технологій у всіх сферах життя); базові знання, уміння й навички інформатичної складової (устаткування ПК, правила техніки безпеки, основи роботи на комп'ютері); інформаційної складової (робота в мережах, пошук інформації); комунікаційної (загальні навички створення комунікації засобами ІКТ).

Загально-педагогічний компонент становить: мотивацію до використання ІКТ у навчальній і науковій діяльності (МС); роботу з програмними пакетами загальнонаукового призначення, педагогічними програмними засобами (ІС); навички обробки інформації за допомогою спеціалізованих програмних засобів (ІС); методику застосування ІКТ у навчальному процесі (КС).

Предметний компонент можливий за умови достатньої сформованості всіх складових інформаційно-комунікаційної компетенції. Тобто цілеспрямована мотивація до застосування ІКТ безпосередньо в професійній діяльності вчителя – у педагогічній і самоосвітній діяльності; вільне володіння ІКТ для підтримки професійної діяльності фахівця: програмами MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher, Excel); готовими програмними засобами (електронними підручниками, енциклопедіями, посібниками, словниками тощо); Інтернет-ресурсами; соціальними сервісами Інтернету.

Ми виходимо з того, що результатом професійної підготовки вчителів на ОКР «Магістр» має бути сформована інформаційно-комунікаційна компетенція як сукупність знань щодо: використання таких програм, як MS Office; інформаційних сервісів: WWW, електронної пошти, електронних конференцій, IRC, електронних бібліотек, Web2; психолого-

педагогічних засад використання ІКТ; вимог до інформаційно-комунікаційних технологій, до формування інтерактивних навчально-методичних комплексів з мови та літератури; відмінностей інформаційно-комунікаційні технологій навчання від традиційних технологій; дидактичних можливостей персонального комп'ютера; специфіки використання цільового програмного забезпечення у викладанні; особливостей управління навчальним процесом за допомогою ІКТ; комп'ютерно-орієнтованих методів навчання.

За сукупністю отриманих знань, сучасний учитель з ОКР «Магістр» зі сформованою інформаційно-комунікаційною компетенцією має володіти певними вміннями: опрацьовувати електронні документи; створювати мультимедійні презентації; розташовувати особисті науково-методичні розробки в мережі Інтернет; використовувати комп'ютер під час розв'язування практичних задач; працювати в навчальних комп'ютерних програмах; конструювати електронні навчальні матеріали; використовувати інформаційні технології для оцінювання результатів навчання; використовувати інформаційні технології для підвищення рівня професійної компетенції та виконання навчальної, виховної, дослідницької тощо функцій.

Сучасна педагогічна теорія потребує розробки системного теоретично-методичного підходу до проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетенції студентів ОКР «Магістр» гуманітарного напрямку підготовки. Інформаційно-комунікаційна компетенція як складне професійно-індивідуальне новоутворення є однією зі структурних складових професійної компетентності. Інформаційно-комунікаційна компетенція магістрів має такі складові: мотиваційну, інформатичну, інформаційну, комунікаційну. По відношенню до застосування в професійній діяльності учителя у змісті інформаційно-комунікаційної компетенції наявні три компоненти: загальний, загально-педагогічний, предметний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Павленко О. О. Інформаційна та комунікативна компетенції у професійних стандартах митників [Електронний ресурс] / О. О. Павленко. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em10/content/09poooct.htm>.
2. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
3. Соколова І. В. Формування аксіологічних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя: концептуальні засади / І. В. Соколова // Педагогічний процес: теорія і практика. – Київ, 2012. – Випуск 4. – С. 129–139.
1. Осадчий В. В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів в умовах педагогічного університету : [монографія] / В. В. Осадчий ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. – 420 с.
2. Спирін В. В. Інформаційно-комунікаційні та інформативні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / В. В. Спирін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

4. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OECD (Draft).

Martín Beltrán Saucedo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México)

TEACHING OF LAW IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN MEXICO

Setting of the problem in general and its connection to the main scientific or practical tasks; analysis of the latest research and publications on the subject.

The topics closely related to the daily work of higher education institutions (HEIs) in Mexico, which offer graduate and undergraduate low career, are: the work of teaching, which graduates lawyers take out front group; the set of qualities which must develop a legal professional working as a teacher.

The issue of law teaching in the institutions of higher education in Mexico, have addressed J. Arnaz [1], E. Bodenheimer [2], S. Campos-Chacón [3], F. Carrasco-Fernández [4], H. Fix-Zamudio [5], A. Gutiérrez-Chiñas [6], J. Huerta [7], N. Islas-Novell, R. Larios Velasco, M. López Calva [8], M. Nérici, A. Ossorio [9], A. Vázquez-Fuentes [10], M. Villoro-Toranzo [11], J. Witker-Velázquez [12] and others. In their works stand out the topic about the knowledge and skills which graduates lawyers (once they have successfully transited the curriculum of the corresponding level of the legal profession) must develop to teach legal profession, to lead student's group, to transmit knowledge, to develop skills and attitudes (values) that students must acquire and take ownership for their practice.

The authors also address the set of qualities, which must develop legal professionals working as a teacher, to lead and properly orient the process of students' learning in a friendly and courteous courtly environment; ensure on the highest percentage possible the learning objectives of the subject they teach. The lawyers working as teachers automatically become the leader of the group which teach.

Objective of the paper.

The aim of this paper is to present the results of the analysis of the characteristics of the action which must develop the law professor during his teaching.

Statement of the main research material with full substantiation of the scientific results.

Teaching is the process associated with the practice and exercise of teaching in an educational system. The set of actions that teaching carried out to achieve its purpose, is part of what is known as a didactic pedagogy. As part of the educational process, the didactic is the art of pedagogy, which is responsible for providing methods and techniques in the teaching-learning process before, during and after the completion of teaching [4].

In the debate about the future of law teaching, it has been argued that the law, in an industrial and science-based civilizations, is a tool to achieve social

objectives, which depend on the context and suitability and must be reviewed and reconsidered. Both the curriculum and law schools as tools need to be assessed by the ability in achieving goals and work to restructure, in response to new social needs. It tries to identify objectives are suitable to achieve improvement in the teaching of law. The most notable update curricula and schools of law as such, because they are considered as tools to achieve the goals set by society [11].

It is necessary to consider the link between the role of the graduate lawyers at national and international society in the future and the tasks for which students are formed, to discern what could be the basic methods to identify objectives sought.

There are considered the curriculum and law schools as tools for training specialists in making decisions related to functions of industrial civilization and having to science as a guiding criterion functions that depend on social preferences and objectives-oriented management of social and political processes [5].

The importance of the curriculum and low school structure highlights the right to create legal specialists that requires the society of the future. However we can say that it is not only the curriculum, by the fact that who have every rights to judge the professionals, is society itself, and in the case of lawyers, it is represented by customers or by citizens seeking care at a desk of a public official, for those really all matters is get a professional quality service [12].

This entails the requirement to identify social preferences and clarify the objectives of economic, social and political development. A possible answer to this is that in Mexico the legislative agendas of political parties are often not convergent, and if these agendas are convergent, it is in reason and in view of the current interests and individual supporters. Moreover, there are the actions of organizations of civil society or the momentum of the academy regarding topics and inadequately regulated or resolved in each area of knowledge issues. Highlight the statement that «lawyers continue to be specialists in decision making, in the preparation and evaluation of options on behalf of others» [9].

About the contents of legal education, Campos-Chacon says:

[...] prior to any study, the subject of research (student, professional or researcher) must know the set of laws, theories and professional models applicable to their area of work to frame their actions in concrete. In order to perform their duties seriously, she/he should have a solid professional and research ethics. Support the principles of both will lead to best provide services qualitatively superior results. In the field of law, be holders of a solid legal culture has always demanded constant efforts by a discipline of study and research ... Beside the legal culture, legal professional, from the student stage, requires an adequate general culture in order to interpret the social sphere the origin of the legal problem that will be your care, and thus the right to interrelate with the sociological aspect that «the case» to be in a position to argue in court why the right that fencing [3, 67].

Once assimilated knowledge of the standard and the social phenomenon linked to its principles, it is essential to incorporate the self-taught derived from own study and reflection and in the same practice, and the exchange of views

and experiences with colleagues in the forum, with teachers and in general with experienced legal and administrative operators.

Conclusions of the research and statement of prospective investigations in the given sphere.

The teaching service is an initiative and, therefore, a company like any other society has established to meet their needs, in this case, the educational need through teaching.

By tending preparation and training services, teaching demand to meet its goals, the same human resources, financial and material as any other human endeavor. Therefore, teaching should also make use of methods and scientific management techniques developed for the execution of any action that the company performs.

This implies that leadership must acquire, develop and continuously improve by legal professionals providing training and preparing people in a society. To make these services a human quality support for the educational development of members of society, in the technological aspects, scientific, artistic and cultural, individual and social way. In other words, leadership in legal education should support the development and integral growth of the whole society.

REFERENCES

1. Arnaz J. La planeación curricular / J. Arnaz. – México : Nuevomar, 1984. - 74 p.
2. Bodenheimer E. Teoría del Derecho / E. Bodenheimer. – México : Fondo de Cultura Económica, 2ª Edición en español, 1994. – 500 p.
3. Campos Chacón S. Enseñanza del derecho y metodología jurídica / S. Chacón Campos. – México : Cárdenas Editor y Distribuidor, 1992. – 320 p.
4. Carrasco Fernández F. La abogacía práctica profesional, enseñanza y deontología / F. Fernández Carrasco. – Puebla (México) : OGS Editores S. A. de C. V., 2000. – 250 p.
5. Fix Zamudio H. Metodología, Docencia e Investigación Jurídicas / H. Zamudio Fix. – México : Editorial Porrúa, 6ª Edición, 2001. – 340 p.
6. Gutiérrez Chiñas A. Planeación diaria de la clase: guía para el docente / A. Chiñas Gutiérrez. – México : Trillas, 2012. - 77 p.
7. Huerta J. La clasificación de los objetivos de aprendizaje: su función y utilidad / J. Huerta. – México : Trillas, 1985. - 140 p.
8. López Calva M. Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje / M. Calva López. – México : Trillas, 2000. - 150 p.
9. Ossorio Á. El alma de la Toga / Á. Ossorio. - Buenos Aires : Ediciones Jurídicas Europa América, 1986. - 403 p.
10. Vázquez Fuentes A. En busca de la enseñanza perdida: un modelo didáctico para la educación superior / A. Fuentes Vázquez. – México : Paidós, 1999. - 158 p.
11. Villoro Toranzo M. Metodología del trabajo jurídico: técnicas del seminario de derecho / M. Toranzo Villoro. – México : Editorial Limusa, 2000. – 250 p.
12. Witker Velázquez J. Metodología jurídica / J. Velázquez Witker, R. Larios Velasco. – México : McGraw-Hill, 2002. – 325 p.

ТЕХНОЛОГІЇ ГРАНТОВОГО СУПРОВОДУ НАУКОВО- ДОСЛІДНИХ ПРОЕКТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Успішність будь-якої сучасної держави цілком пов'язана з результативністю її наукового та науково-технічного ресурсу, яка значною мірою залежить від обсягів фінансування. Усі без винятку розвинені країни проводять заохочувальну політику щодо національної науки, включаючи значну систематичну підтримку наукових досліджень і технологічних розробок із державних бюджетів. На жаль, усе це не стосується сучасної України. У скрутних воєнних і економічних умовах українським науковцям розраховувати на бюджетні кошти недоречно. В умовах низького рівня фінансування наукових організацій відбувається скорочення витрат на обладнання, матеріали, згортання досліджень на перспективу, перехід до виконання короткострокових проектів на основі вже існуючих напрацювань. Матеріально-технічна база нашої науки фізично й морально застаріла. З іншого боку, низька платоспроможність більшості господарюючих суб'єктів зумовила зниження фінансово підтриманого попиту на науково-технічну продукцію. Український бізнес взагалі не бажає фінансувати науку, знаходячи в умовах нестабільності інші пріоритети для витрачання коштів. Склалася стійка тенденція до скорочення перспективних наукових розробок, які могли б забезпечити розвиток високотехнологічних і наукомістких виробництв. Наука і, зокрема, університетська наука, дуже слабо включена в процес соціально-економічних перетворень і, насамперед, у становлення інноваційної економіки в країні.

За даними Інституту статистики UNESCO (Institute of Statistics database) на сьогодні за рівнем валових витрат на дослідження й розробки (Gross domestic expenditure on R&D (GERD) на душу населення Україна вже втричі поступається Китаю, тоді як у 1999р. випереджала його. А відставання за цим показником від країн-лідерів (США, Фінляндія, Швеція, Сінгапур) досягло катастрофічного масштабу – понад 25 разів. Рівень витрат на одного дослідника (в еквіваленті повної зайнятості за паритетом купівельної спроможності в тис. \$ США в постійних цінах 2005 року) в секторі наукових досліджень за вказаний період суттєво знизився та є приблизно вдсятеро меншим за рівень країн-лідерів. Майже в три рази на 2012 рік ми відставали від Польщі та тренди розвитку фінансування наукових досліджень не на нашу користь [3]. За таких умов жоден науковець не зможе втілити в життя навіть найбільш інноваційні та перспективні наукові й технологічні ідеї.

Грантове фінансування становить значний відсоток загального фінансування наукових досліджень у більшості розвинених у науковому відношенні країн. Тому вкрай важливим, на нашу думку, є вивчення передового світового досвіду диверсифікації джерел фінансування

університетської науки, і, передусім, грант- і фандрайзингу (*Grantrising/Fundraising*), аналіз сучасних технологій пошуку (не тільки самих грантів, але й досвідчених консультантів-грантрайтерів), націленого на науковий результат використання й управління грантами.

Найбільш цінну базу для вивчення цієї проблеми надають нам Сполучені Штати Америки, які мають розвинену систему грант- і фандрайзингу, тобто діяльності, що спрямована на пошук і отримання коштів для здійснення проекту або програми. У США постійне місце роботи (*tenure*) має тільки професор, який отримує гарантоване університетом фінансування за свою освітню викладацьку діяльність, тобто, читання лекцій. Увесь тимчасовий науковий персонал, що працює в науковій лабораторії такого професора отримує заробітну платню з грантів, залучених самим професором. Немає грантів – немає і співробітників у лабораторії, тобто немає можливості проводити дослідницьку діяльність і, як наслідок, виникає загроза втрати постійного місця професора. Велика частина лабораторного устаткування й усі реагенти також закуповуються на кошти грантів, а університет надає приміщення, меблі та ін. До речі, університет через сплату накладних витрат лабораторії, яка отримала грант, може отримувати до 70 % його вартості. Тому деякі фонди своєю політикою можуть заздалегідь обмежувати відсоток коштів, на який може претендувати університет. Зазвичай цей відсоток обмежується 10–15 %.

Науково-дослідні проекти університетських лабораторій у США отримують фінансову підтримку від федерального уряду здебільшого у формі дослідницьких грантів (*research grant*). Ступінь раціонального використання результатів інтелектуальної діяльності співробітників університетів США найвищий у світі. Грантова підтримка науки, як особливий фінансовий механізм, отримала поширення в усьому світі, але в Сполучених Штатах вона досягла найбільшого розквіту.

У сучасній науковій і популярній літературі технології грантрайтингу – написання заявок на гранти (*Application, Proposal*), організація взаємодії грантопошукачів (*Grantseeker*) з грантодавцями (*Grantmaker, Grantor, Donor*) описані досить докладно. Головним чинником успіху в цій діяльності більшість фахівців вважає активну та компетентну позицію, яку коротко можна сформулювати таким чином:

- 1) чітке уявлення про мету, завдання, рівень складності, терміни виконання й очікувані результати дослідницького проекту; обсяг необхідних ресурсів: фінансових, матеріальних, інтелектуальних, часових тощо;
- 2) продуманий алгоритм пошуку потенційних джерел фінансування з обов'язковим урахуванням географічного положення заявника;
- 3) розуміння політики, намірів і цілей відібраних у результаті пошуку фінансових фондів;
- 4) розуміння логіки експертів, які здійснюють відбір заявок;

- 5) плідна взаємодія з досвідченим грантрайтером-консультантом;
- 6) якість викладу заявки: переконливість у формулюванні актуальності, наукової значущості, фахова й мовна грамотність, відповідність вимогам обсягу та стилю викладу;
- 7) переконливість у доведенні користі проекту для саме вашої країни, оскільки метою більшості міжнародних фондів є допомога конкретній країні;
- 8) реальність виконання й економічна виваженість проекту.

За інших рівних умов зазвичай виграє та заявка, яка задовольняє не тільки явним вимогам до написання, але й прихованим очікуванням тих, кому належить вирішувати її долю.

Важливо, що заявку на грант подають безпосередньо ті науковці, які потім будуть своїми руками «робити науку». Основною структурною одиницею, що фінансується замість інституту/факультету (department) стає лабораторія або навіть тимчасова наукова група. Це підтримує динамізм і забезпечує різноманітність досліджень. Підрозділи університету керовані Research Administration – адміністрацією наукових досліджень, перетворюються на адміністративно-господарську оболонку для декількох співпрацюючих груп. Якщо за умови цільового проектного фінансування амбітні вчені прагнуть стати директорами інститутів, щоб отримати карт-бланш на розвиток своїх наукових ідей, то за грантового керівники лабораторій нерідко уникають обрання на цю посаду, яка віддаляє їх від безпосередньої наукової роботи. В Америці системи цільового та грантового фінансування науки в 1940-і роки створювалися паралельно. Цим забезпечується певний баланс між ними.

Існує не менш важливий пласт питань, який має безпосередній вплив на успішність реалізації мети й завдань наукового проекту. По-перше, це технології організації роботи самих грантових фондів, політики їх взаємодії з дослідниками й університетами – пошукачами фінансової підтримки науково-дослідних проектів. По-друге, технологія організації роботи експертної панелі, що здійснює відбір переможців з числа конкурсних заявок. По-третє, технології управління грантом до та після його отримання дослідником-принципалом (керівником проекту) та університетськими офісами управління грантами.

Одним із перших великих державних грантових фондів став заснований у 1950 році в США Національний науковий фонд (National Science Foundation – NSF). Сьогодні через нього фінансується близько 20 % університетських фундаментальних досліджень у США, його бюджет у 2014 році склав 7,6 млрд. доларів (порівняно з 2012 р. збільшився на 9,2 %). Безпосередньо на науково-дослідні проекти було спрямовано 6,2 млрд. доларів США, з них саме на гранти 4,88 млрд. доларів. Національний науковий фонд (NSF) фінансує дослідження та освіту в галузі науки й техніки за рахунок грантів і угод про співпрацю. У 2014 році 1895 університетів і коледжів отримали фінансову підтримку

своїх науково-дослідних робіт у NSF на суму 5,5 млрд. доларів. До речі, Агентство по роботі й управлінню грантами NSF (Agency Operations and Award Management) отримало 304 млн. доларів США.

Як правило, NSF не підтримує програми технічної допомоги; дослідні роботи на підприємствах; дослідження, що вимагають грифу секретності; розробку продуктів для комерційного маркетингу, а також дослідження ринку для конкретних проектів або винаходів. Веб-сайт NSF є найбільш повним джерелом інформації (у тому числі контактної) про програми та можливості фінансування. В оперативній роботі NSF задіяні технології підтримки й розвитку урядових Е-ініціатив, таких як Федеральне крос-агентство Grants.gov, що спрямовані на покращення доступу до державних інвестицій (послуг) через Інтернет [1]. Інформаційна система на базі Grants.gov дозволяє університетам і науково-дослідним установам проводити електронний пошук для застосування всього спектру конкурсних грантів від 26 федеральних агентств, що надають гранти, у тому числі NSF [2]. Крім того, існує офіційний сайт американського уряду Govbenefits.gov який додатково надає дуже широкі можливості пошуку грантів.

У NSF відбір заявок відбувається за ретельно проробленою процедурою, у якій висновки щодо проекту базуються на поєднанні внутрішніх оцінок (наприклад, університетських науковців) з оцінками так званої експертної панелі, на підставі яких директори департаментів із відповідних галузей наук за поданням менеджерів програм NSF приймають рішення щодо фінансування проектів.

Далі щодо технологій управління грантами. Як приклад розглянемо діяльність відомої в США експертної організації, що спеціалізується на грантрайтингу та супроводі грантів (Research Associates – RA). RA надає широкий спектр послуг: допомагає дослідникам ефективно управляти грантовими програмами, забезпечує найвищі стандарти звітності, бере на себе бюрократичні й формальні деталі управління грантами, зберігає час і зусилля науковців для творчої результативної роботи. Її пріоритетами є: збереження високої якості стандартів роботи; побудова довгострокових відносин із клієнтами, заснованих на взаємній довірі й повазі; обслуговування клієнтів із високим ступенем надійності, дотримання високих етичних стандартів.

Звичайно, наука настільки різноманітна, що для неї не може бути єдиного універсального підходу до фінансування, але досвід США доводить, що саме великі державні грантові фонди виявились оптимальним регулятором розвитку науки. Уряду потрібно лише прийняти рішення про обсяг виділених на гранти коштів, а фонди забезпечують їх найбільш ефективно використання завдяки принципам змагальності. Навіть якщо найбільші фонди недооцінили якийсь перспективний науковий напрям, існує багато спеціалізованих грантових наукових фондів, у тому числі приватних, які успішно долають ці недоліки. Однак, у всіх випадках необхідними є оцінка конкурентоспроможності досліджень і

незалежна експертна оцінка. Крім вищезгаданих Grants.gov і Govbenefits.gov для українських науковців можуть бути корисними й такі інтелектуальні веб-рішення з розподілу фондів, як SciVal Funding і Reviewer finder. SciVal Funding допомагає визначати, хто з дослідників є найбільш значущим у тій чи іншій галузі досліджень. Цей інструмент дає доступ до інформації про виділення зарубіжних грантів з більш ніж 5000 джерел фінансування. Використання SciVal надає базу з більш ніж 8000 міжнародних спонсорів, які забезпечують фінансування понад 19 тисяч дослідних грантів з усього світу. Reviewer finder – інтелектуальне веб-рішення організує пошук експертів на основі ключових слів заявки, що виявляються за допомогою семантичного аналізу.

На нашу думку, залучення кращих практик і технологій грантового супроводу США в українському сегменті наукових досліджень як на державному рівні, так і регіональному, інституційному, а також персональному рівнях окремих дослідників допоможе процесу диверсифікації фінансування університетської науки. Тільки так можна подолати стагнацію в науковій сфері, яка, на жаль, спостерігається в наших університетах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Grants.gov [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу : <http://www.grants.gov/>.
2. National Science Foundation [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу : <http://www.nsf.gov/awards/managing/>.
3. UNESCO [Електронний ресурс] // Institute of Statistics database. – 2015. – Режим доступу : <http://data.uis.unesco.org/>.

А. А. Сбруєва

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ РОЗВИНЕНИХ КРАЇН: СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ

Реалізація місії університету в умовах суспільства знань передбачає підготовку фахівця, здатного до професійної діяльності в умовах неперервного розвитку виробничих технологій, постійних змін економічного, соціального та екологічного середовища. За таких умов актуальною є проблема випереджувального характеру вищої освіти, що передбачає як ознайомлення студентів із найновішими досягненнями сучасної науки й техніки, так і формування в них дослідницької компетентності.

Під дослідницькою компетентністю ми розуміємо систему знань і вмінь у галузі методології та методики наукового дослідження; готовність до здійснення дослідження в певній галузі знань, систему моральних цінностей науковця-дослідника. Подана дефініція змістово визначає сутність інших, пов'язаних із ним концептів, що буде використано в нашій розвідці, а саме: дослідно-орієнтоване навчання, стратегія дослідно-орієнтованого навчання, дослідно-орієнтована парадигма освіти, дослідно-орієнтовані підходи до навчання.

Доцільність звернення до проблеми дослідно-орієнтованого навчання студентів університетів зумовлена необхідністю подолання таких недоліків у діяльності вишів: надання університетами, особливо дослідними, пріоритетної уваги науковій діяльності як більш престижній та прибутковій і недостатня увага до освітньої складової своєї місії; відірваність фахівців наукових підрозділів університетів від практичної навчальної діяльності; недостатня наукова активність і результативність викладачів навчальних університетів; відсутність або недостатній рівень дослідної складової в навчальних програмах бакалаврського рівня.

Тією чи іншою мірою названі недоліки мають місце в діяльності всіх університетів. Разом із тим, цікавою для вивчення є практика їх подолання, що набула впродовж останнього десятиліття цілеспрямованого системного характеру у вищій освіті низки розвинених країн. Метою нашого дослідження є систематизація та характеристика стратегій дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених англomовних країн (США, Великої Британії, Австралії, Канади).

Стратегії, що стали предметом нашого розгляду, здійснюються на різних рівнях, мають різні суб'єкти, цілі, зміст і технології. За рівнями реалізації ми виділяємо стратегії наднаціонального, національного, міжінституційного, інституційного, кафедрального та індивідуального рівнів.

На *наднаціональному рівні* досліджувані стратегії є важливим пріоритетом багатьох міжнародних організацій: політичних (ООН, ЄС, РЄ), культурно-освітніх (ЮНЕСКО), академічних (АЄУ, МАУ) та економічних (ОЕСР). Такі стратегії мають політичний характер і націлені, зокрема, на визначення рамкових вимог до якості підготовки фахівців для міжнародного ринку кваліфікованої робочої сили. В освітній сфері технологія їх імплементації пов'язана із застосуванням відкритого методу координації, що означає рекомендаційний характер спільно прийнятих рішень, можливість взаємного навчання, обговорення процедур і критеріїв ефективності результатів. Прикладом наднаціональної стратегії у сфері вищої освіти може слугувати розробка й запровадження «Рамки кваліфікацій у Європейському просторі вищої освіти» (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area). Аналіз включених до Рамки вмінь, якими повинні оволодіти студенти різних академічних рівнів, підтверджує необхідність розвитку дослідно-орієнтованого навчання, що вимагає, передусім, активізації взаємодії навчальної та наукової діяльності університету в підготовці фахівця.

На *національному рівні* стратегії, спрямовані на розвиток дослідно-орієнтованої вищої освіти, мають політичний (запровадження національних освітніх реформ) та адміністративний (контроль реалізації реформ) характер. Головний зміст таких стратегій, у контексті проблеми дослідження, полягає в запровадженні та контролі дотримання стандартів якості вищої освіти, що відповідають високим вимогам суспільства знань; створенні національних грантодавчих організацій, що підтримують студентські дослідження; підтримці науково-педагогічних досліджень,

пов'язаних із проблемами підвищення якості вищої освіти в цілому та дидактики вищої освіти зокрема.

Стратегії *міжінституційного рівня* здійснюються через діяльність міжуніверситетських мереж, що набули протягом останніх десятиліть значного розвитку. Конкретними прикладами таких мереж, діяльність яких спрямована на розвиток дослідно-орієнтованих підходів до навчання студентів, можуть слугувати Центр інтеграції наукових досліджень, викладання та навчання (Center for the Integration of Research, Teaching and Learning) у США, Альянс навчання через дослідження (Learning Through Enquiry Alliance) у Великій Британії тощо. Стратегії міжінституційного рівня мають *науково-пошуковий* (спільні наукові розвідки учасників мережі), *науково-просвітницький* (поширення нових знань у системі вищої освіти), *організаційно-методичний* (організація та проведення навчально-методичної роботи в університетах-учасниках мережі) характер.

На *інституційному рівні* суб'єктами реалізації стратегій розвитку дослідно-орієнтованої вищої освіти є університет і його структурні підрозділи. Університетські стратегії мають найбільш різнобічний характер: від *політичної* (офіційна констатація взаємозв'язку освітньої та наукової складових діяльності університету), *адміністративної* (координація діяльності всіх структурних підрозділів у реалізації визначених пріоритетів), *фінансової* (забезпечення залучення коштів, отриманих університетом від виконання наукових проектів, до реалізації програм дослідно-орієнтованого навчання студентів), *кадрової* (залучення до роботи у вищі професіоналів, що здатні до поєднання ефективної дослідної та викладацької діяльності), *організаційної* (розробка спеціалізованих дослідно-орієнтованих програм для студентів різних академічних рівнів та утворення організаційних структур, що їх обслуговують), до *науково-педагогічної* (розробка й наукове обґрунтування інституційної програми розвитку дослідно-орієнтованого навчання) та *організаційно-методичної* (розвиток і аудит курикулярних стратегій, спрямованих на оптимізацію взаємозв'язку наукових та освітніх програм університету в цілому та кожного факультету/інституту/ коледжу зокрема).

Кафедра як підрозділ університету безпосередньо відповідає за якість навчальних програм, пропонованих студентам для вивчення, та якість викладацької, методичної, наукової й громадської діяльності науково-педагогічного персоналу. Відповідно до своїх функцій кафедра реалізує певні стратегії діяльності, що узгоджуються із загальноуніверситетськими і, разом із тим, ураховують специфіку навчальної й наукової діяльності у відповідній галузі знань. До числа *кафедральних стратегій* ми відносимо такі: *організаційну* (організація виконання наукових проектів, до яких залучені викладачі та студенти; відбір для викладання навчальних курсів, що мають науковий потенціал); *наукову* (участь співробітників і студентів у кафедральних наукових

проектах, змістово пов'язаних із предметами, що викладаються); *методичну* (розробка програм професійного розвитку викладачів).

Нарешті, безпосереднім суб'єктом реалізації дослідно-орієнтованої парадигми навчання є викладач. Саме від його діяльності залежать визначальним чином зміст та організація навчального процесу. До системи *індивідуальних стратегій* викладача, що реалізуються у провідних університетах світу, належать такі: *наукова* (участь у наукових проектах, що змістово пов'язані з навчальними курсами) *методична* (розробка навчальних програм, укладання навчальних посібників, у яких реалізовано методологію та методику дослідно-орієнтованого навчання); *педагогічна* (ознайомлення студентів у процесі викладання з методами дослідження й результатами власних наукових пошуків, залучення студентів до навчально-дослідної та спільної науково-дослідної роботи, формування у студентів цінностей дослідницької культури).

Таким чином, розв'язанню завдань дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн слугує система взаємопов'язаних і взаємозумовлених стратегій, над імплементацією яких працює університет у цілому та кожен структурний підрозділ і викладач зокрема.

О. В. Свиридюк

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

Однією з визначальних рис світового культурного розвитку протягом останніх років XX століття стало утвердження поняття полікультуралізму. В основі концепції полікультуралізму – відхід від ідеалу чітко окресленої, основаної на єдиній мові, спільній естетичній та ідейній традиції національної культури на користь рівноправного співіснування численних культур, стилів життя та творчих практик, притаманних різним етнічним, соціальним, релігійним чи навіть віковим групам з їхніми специфічними ідентичностями. Саме таке поняття полікультуралізму закладене в численні документи, ухвалені останнім часом поважними міжнародними організаціями. Зокрема, проект Декларації з міжкультурного діалогу та запобігання конфліктам, що обговорюється нині в Раді Європи, передбачає, що принцип «культурного різноманіття» не може бути застосований у термінах «більшості» або «меншості», бо такий підхід відокремлює культури та спільноти одна від одної, рубрикує таким чином, що соціальна поведінка й культурні стереотипи формуються на основі відповідного статусу тієї чи іншої групи.

Хоча принцип полікультуралізму посів почесне місце в документах, що визначають культурну політику Ради Європи та Європейського Союзу, однак із практичним застосуванням цього принципу виникають складнощі.

Полікультуралізм, уперше вжито на початку 1960 років, визначено як «положення або стан полікультурного буття; політика підтримки

різноманітності етнічних культур у громаді», «стан або положення полікультурного буття; збереження різних культур або культурних відмінних рис єдиного суспільства, як держави або нації», «думка, що різні культури в суспільстві заслуговують рівної поваги і наукового інтересу», «філософія, яка цінує етнічне розмаїття в суспільстві і спонукає людей дізнатися про внески людей з різноманітним етнічним походженням».

Деякі учені (N. Glazer) підкреслюють складність визначення чіткого значення полікультуралізму з огляду на те, що це поняття відображено в безлічі концепцій і теорій. Глейзер так описує складність досліджуваного поняття: поняття «полікультуралізм» з'явилося й поширюється так швидко, застосовується до такого безлічі понять і контекстів, використовується для критики та захисту такої безлічі явищ, що нелегко сказати, що ж мається на увазі під «полікультуралізмом» (Glazer, 1997, 7).

Визначення, дане С. Ніето (1992), відображає ідеї соціальної справедливості й антирасизму, оскільки в основі її підходу лежить критична педагогіка.

Критичний мультикультуралізм С. Ніето знаходить широке відображення в освітній практиці, де вся освітня діяльність бачиться як основа для соціальних змін у суспільстві. Д. Голлнік і Ф. Чінн (Gollnik & Chinn) (1968) представили таке визначення: «Полікультурна освіта – це освітня стратегія, за якої культурний менталітет студентів розглядається як позитивний і головний в організації процесу навчання». Згідно Кім (Y. Kim, 1987), полікультурна освіта повинна допомогти молодим людям «зрозуміти думки, поведінку, факти з точки зору власних етнічних коренів і з точки зору інших національностей. У такому освітньому процесі студенти усвідомлять сутність расизму (етноцентризму) і зрозуміють взаємозалежну організацію людського суспільства, а також і той внесок, який роблять різні етнічні групи в розвиток світу».

Мікро (Micro) (1992) пропонує визначення, яке стосується змістовних аспектів: «Полікультурна освіта – це процес загальної та базової освіти для всіх учнів, яке кидає виклик расизму й заперечує його, а також і всі інші форми дискримінації як у школі, так і в суспільстві, приймає та затверджує плюралізм, який представляють школярі та вчителі, а також і ті спільноти, у яких вони живуть. Ідеї полікультуралізму знаходять відображення в навчальному плані, методах і формах навчання й виховання, нормах спілкування між учителями, учнями, рідними й у тому загальному навчальному середовищі, яке створює школа.

Сьогодні постає проблема формування єдності етнокультурного розмаїття, яке є головною умовою існування світової культури як цілісного феномена.

«Полікультурність» – це такий принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот із притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою

кроскультурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визначення спільної загальнодержавної системи норм і цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму.

Здатність людини розвиватися на полікультурній основі, засвоювати нові культурні цінності стає дедалі більш соціально значущою. Це один з ефективних механізмів соціокультурної динаміки, власне процесу культуротворчості.

У процесі інтеркультурної освіти й виховання здійснюється формування кроскультурної свідомості як прояву комунікативної раціональності. Вона є цілісним стійким соціально-психологічним утворенням, що включає толерантність, повагу до інших поглядів, культур, релігій, уміння спілкуватися й адаптуватися в полікультурному середовищі.

І. В. Соколова

Маріупольський державний університет

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ : РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ ТА КОНТУРИ МАЙБУТНЬОГО

Інноваційність сучасної освіти, як і суспільства в цілому, зумовлена об'єктивними причинами еволюційного розвитку соціуму. В її основі лежить цивілізаційний концепт – домінування сполуки «освіта-культура-суспільство». Вища освіта – як система формування інтелектуального капіталу націй і одна з головних сфер виробництва інновацій – створює базові умови для зростання ринків на основі швидкого оновлення технологій і продуктів. За своїм змістом, формами й методами вища освіта не є незмінним, закостенілим феноменом, адже вона весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує перспективи розвитку людства, національного буття народу. Культурологічний підхід до осмислення поняття «інновація» подано в авторських тлумаченнях феномену: «Інновації як інструмент упорядкування світу» (Е. Тофлер); «Інновація – alter ego глобалізації. Інноваційність освіти й освіченість інновацій» (В. Кремень); «Інновації – головний ресурс розвитку інформаційного суспільства» (С. Курбатов); «Інновації є результатом освітніх інновацій, продуктом інноваційної діяльності творчої, інноваційно освіченої людини» (І. Соколова).

Визначимо види інновацій, які спричиняють певні зміни у сфері вищої освіти України.

По-перше, *інноваційні знання* як важливий фактор соціально-економічного розвитку суспільства, основа сучасних освітніх парадигм (антропологічної, гуманістичної, гуманітарної, культурологічної); концепції неперервності освіти та підходів (аксіологічного, синергетичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного). Інноваційна діяльність носіїв і здобувачів інноваційного знання є метадіяльністю, спрямованою на перетворення всього комплексу особистісних якостей суб'єктів, які забезпечують не лише їх адаптацію до швидко мінливої соціальної та професійної реальності, але й можливість

впливати на неї. Рівень інноваційної освітньої діяльності визначається її змістом і масштабістю змін, що будуть внесені в систему вищої освіти внаслідок удосконалення педагогічної діяльності, використання запропонованої освітньої інновації. Результатом інноваційної діяльності об'єктів освітнього процесу є: інноваційний продукт – науково-дослідна і (або) дослідно-конструкторська розробка; інноваційна продукція – нові конкурентоздатні товари чи послуги (освітні); інноваційний проект – комплект документів, що визначає процедуру й комплекс усіх необхідних заходів (у тому числі інвестиційних) щодо створення та реалізації інноваційного продукту і (або) інноваційної продукції.

По-друге, *інноваційний процес* у науці, як зазначає В. Кремень, починається з фундаментальних досліджень, передумовою яких є більш загальний етап наукової творчості – «дологічне дослідження» – художньо-образна основа інтелектуальної діяльності мислення: інтуїція, уява, асоціативні здібності, методики та прийоми наукового пізнання [3, с. 23–24]. Пріоритетне значення фундаментальної науки в розвитку інноваційних процесів визначається тим, що вона є генератором ідей, торує шляхи в нові сфери знань.

Синергія різних галузей знань про педагогічні явища та процеси означає, що використання безлічі теорій і підходів, притаманних різним наукам, не призводить до їх невпорядкованому взаємодії, а навпаки – породжує якісне нове знання [2, с. 23–24]. Наприклад, освітологія (В. Огневюк, С. Сисоєва), як перспективний науковий напрям, спрямована на інтегроване дослідження сфери освіти. Педагогічна інноватика (А. Хуторський, І. Дічківська, С. Полякова, С. Курбатов) є міждисциплінарною галуззю знань, що охоплює предметні поля різних галузей знань про інноваційну діяльність; вчення про нерозривну єдність та взаємозв'язок основних компонентів інноваційного процесу у вищій освіті. Міждисциплінарні порівняльні дослідження виявляють синергетичний ефект впливу процесів глобалізації, євроінтеграції, інформатизації тощо суспільства на розвиток вищої освіти, вибудовування національних систем ступневої підготовки фахівців.

По-третє, *інноваційність європейського простору вищої освіти* полягає в орієнтації на сучасний ринок праці й забезпеченні права людини на освіту впродовж життя. Інноваційна система вищої освіти є: суспільно орієнтовною, яка послідовно враховує вищі інтереси розвитку постіндустріального суспільства (демократичні цінності, університетська автономія, стійкий розвиток, академічна та професійна мобільність); економічно-ефективною, суть якої полягає в досягненні максимальних економічних результатів, упровадженні економічних методів управління системою, економічних механізмів підвищення якості. Останнє передбачає диверсифікації джерел фінансування ВНЗ, залучення приватних інвестицій, створення фондів цільового капіталу. Запровадження механізмів європейських, державних стандартів якості є важелем розвитку національної системи вищої освіти.

По-четверте, *інновації в національних системах вищої освіти* означають зміну ландшафту в контексті загально цивілізаційних і європейських змін. У практичній площині ми спостерігаємо диверсифікацію систем вищої освіти, передусім, інституціональну диверсифікацію, що спричинена появою нових форм конкуренції, які виходять за межі інституціональних і географічних кордонів.

На ринках освітніх послуг конкуренцію створюють інноваційні новоутворення – віртуальні й корпоративні університети. Наявні системні ініціативи, зокрема створення нових освітніх інституцій (відкритих університетів); фінансування системних змін, яке заохочує підвищення рівня підприємливості й розвитку професійних умінь і навичок викладачів; створення «груп просування інновацій». Інновації у професійній підготовці фахівців ґрунтуються на студентоцентрованій парадигмі її організації; створенні наукового, освітнього, культурного середовища неперервної освіти у ВНЗ.

Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) є інноваційним соціальним проектом, суб'єктивними показниками якого мають бути кількісні та якісні зміни у сфері вищої освіти (організаційні, технологічні, змістовні), яких суспільство очікує в найближчій перспективі [1].

Організаційні зміни стосуються: нормативно-правового забезпечення діяльності ВНЗ згідно з нормами Закону; поступове зменшення кількості ВНЗ, оптимізацію їх структури; ресурсного забезпечення освітнього процесу; приведення національної системи освіти у відповідність до Міжнародної стандартної класифікації освіти; акредитація освітніх програм, за якими здійснюватиметься підготовка здобувачів вищої освіти; розроблення та затвердження для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності стандартів освітньої діяльності. За таких умов об'єктами інноваційної освітньої діяльності є: *нові знання*, яких здобувачі вищої освіти набувають на освітніх рівнях, опановуючи інноваційні освітні (освітньо-професійні, освітньо-наукові) і наукові програми для здобуття освітнього (молодшого бакалавра, бакалавра або магістра) або наукового (доктор філософії, доктор наук) ступеню.

Основними індикаторами *технологічного супроводу* вищої освіти є: зрозумілі ознаки державного диплому та диплому ВНЗ; створення ЄДЕБО як прозорого та публічного реєстратора даних, серії відкритих публічних реєстрів ВНЗ та їх філій, спеціалізацій і освітніх програм; запровадження програмного забезпечення для супроводу вступу на бакалаврські програми тощо.

Економічні інновації у сфері вищої освіти спрямовані на запровадження електронного врядування, в т.ч. у сфері фінансової звітності у ВНЗ; визначення порядку отримання цільових пільгових державних кредитів для здобуття вищої освіти; розробка методики матеріально-технічного й фінансового забезпечення ВНЗ; упровадження рейтингової системи нарахування академічної стипендії; розробка критеріїв розподілу державного фінансування для підготовки наукових

кадрів відповідно до показників якості цієї підготовки; конкурсне фінансування наукових проєктів; комерціалізація результатів наукової діяльності на вітчизняному та міжнародному ринках.

Інтернаціоналізація та мобільність як стратегія адаптації національної вищої освіти до Європейського освітнього й наукового простору передбачає збільшення кількості спільних програм і відповідно обмінів серед викладачів та студентів між українськими університетами та між українськими й закордонними ВНЗ; поступове зростання частки англomовних магістерських (5 %) та бакалаврських програм (3 %) від загального числа освітніх програм; розробка стратегії експорту послуг вищої освіти за кордон з урахуванням нинішньої та майбутньої географії глобального попиту на українську вищу освіту; визначення сегменту вищої освіти, у якому українські ВНЗ конкурентні або мають перспективи бути конкурентними; збільшення присутності результатів досліджень українських викладачів у міжнародному науковому товаристві й частки українських наукових видань у наукометричних базах; запровадження структурованих програм підготовки докторів філософії.

Інновація у вищій освіті – не просто нововведення. Це – здатність до нового мислення, до переосмислення стереотипів, створення нових норм і правил, пошуків нетрадиційних і нестандартних управлінських рішень. Відтак, вища освіта як інноваційний проєкт суспільства потребує інноваційного мислення всіх суб'єктів на всіх рівнях вищої освіти і щаблях управління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 Р. No1556 – VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc>.
2. Соколова І. В. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень проблем вищої освіти / І. В. Соколова // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) ; Інститут педагогіки НАПН України / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 21–24.
3. Феномен інновацій : освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.

William De Soto

Texas State University San Marcos, TX (USA)

Oleksander Kovalshyn

Law Institute of Vasyl Stefanyk

Pecarpathian National University of Ivano-Frankivsk (Ukraine)

PROMOTING THE BENEFITS OF LEGAL STUDIES FOR UNIVERSITY STUDENTS

This paper will examine the importance of education in legal studies for undergraduates in Ukraine and the U.S. A successful legal system is the foundation for every aspect of a nation's social, political, and economic life. As De Soto argues in *The Mystery of Capital*, a legal principle like defining legal title to property can determine whether a country flourishes economically or

stagnates. Thus, courses in real estate, legal drafting, litigation, evidence, and business organizations help students understand how economies should function. The rule of law is equally essential in criminal law. One should hope that the criminal justice system protects innocent individuals from false prosecution while convicting individuals who commit crimes. Thus, courses in the subject of law contribute in many ways to the success of a country. This paper describes some of the subjects that are taught at Texas State University in San Marcos, Texas and also at the Law Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University of Ivano-Frankivsk, Ukraine.

We will first review some of the courses students may take as undergraduates or graduate students at Texas State University. The program of legal studies is part of the department of political science. Students may take undergraduate courses in traditional subjects like constitutional law. Courses like issues in law and public policy review contemporary issues like regulation. It is important for students to learn about how statutes are implemented by different agencies. The administrative procedures are reviewed and evaluated. These courses supplement essential knowledge that students need to understand politics in their world.

The department of political science also offers a masters degree in legal studies. These more advanced courses prepare students to serve as legal assistants. After learning how to do legal research and writing, students specialize in a variety of topics. In the spring of 2015, students could choose course like family law, business organizations, estates, real estate, and alternative dispute resolution. When students complete their coursework, they are able to pursue careers in a wide range of work environments.

The Law Institute of the National University of Ivano-Frankivsk offers many of the same courses to students who enroll in this educational program. The three main programs are (1) civil law; (2) criminal law; (3) civil procedure; and (4) commercial law. In addition, students in Ivano-Frankivsk, can take coursework in international law, administrative law, and constitutional law. Students who are interested in pursuing these courses in law will have some background in subjects like sociology, politics, philosophy, and economic theory. Students may take courses in these subjects as undergraduates.

What is most interesting is the similarity between the educational programs in the study of law at the Law Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University of Ivano-Frankivsk, Ukraine and Texas State University in the U.S.A. As argued in the opening paragraph, one of the most crucial tasks of any educational institution is preparing its students and alumni to understand the principle of the rule of law. That is the only way, as we have seen, for a society to become free and prosperous. De Soto argued in his book *The Mystery of Capital* that the majority of the world's citizens live in countries that do not live in countries that honor the idea of the rule of law. Thus, these two institutions of higher learning are part of an international effort to ensure the future of liberty and prosperity.

The goal of this paper is to emphasize the importance of teaching students about legal systems. It is valuable for students to be able to understand differences and similarities between legal systems. While there are some common ideals that all legal systems should pursue, students should also learn about how cultures may view legal questions differently. While all should agree that innocent individuals should not be subject to unfair and arbitrary arrest and incarceration, it is still true that countries may believe that different criminal penalties for different types of crimes. All legal systems should protect vulnerable populations like children, but one may nevertheless notice legitimate differences on some issues.

Our students should also know the process of law. How do judges and juries make decisions. How do standards of evidence differ in civil and in criminal cases? Issues of evidence and remedies are important as well. We hope that all of our students are empowered to have informed opinions on all of these questions.

Ukraine, of course, has the additional challenge of its decades as a Soviet republic. As a new state that is in only its third decade of independent existence, the role of educators in the field of law is especially critical in Ukraine. While the U.S. is very far from having a perfect legal system, it is nonetheless true that the country has had a long time to attempt to improve the fairness and quality of its justice system. The goal of this paper is to emphasize the importance of law as a field of study and to examine some of the coursework that students at two educational institutions may take.

Tamar Manjavidze

Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

QUALITY ENHANCEMENT STANDARDS IN GEORGIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Georgian educational system has recently undergone the hard period of transformation from the ruins of the Soviet education system to a new, European system of Education. Namely for this reason Georgian government made a decision to join Bologna Process and become part of the «European area of higher education».

Quite a lot of reforms were made to prepare Georgian Education system for the integration with European system. Implementation of the Unified National Exams prevented corrupted Educational authorities from bribery. Instead of free education, «educational grant» system was implemented. As Mr. Nikoloz Akhalaia states in his article: «Currently, public Higher Education Institutions rely on two sources of income – tuition fees and state subsidies. Tuition fees are payments by students, while state subsidies represent grants awarded to students. Public and private universities have different income sources. Higher Education Institution's only funding from the government is via state-funded grants awarded on the ability test to qualified students. Private universities' annual tuition fees are at least twice as high, and therefore, grants can only partially cover student costs» [6, s. 1]. Georgia has also changed its educational system to three-cycled system: Bachelor,

Master and Doctorate. Reforms made in Georgia were timely and necessary, but it was more important to monitor the quality of higher education and try to reach and maintain European standards.

As it was stated in Berlin Communiqué, by 2005 national quality assurance systems should include:

1. «A definition of the responsibilities of the bodies and institutions involved.
2. Evaluation of programmes or institutions, including internal assessment, external review, participation of students and the publication of results.
3. A system of accreditation, certification or comparable procedures.
4. International participation, co-operation and networking» [8, s. 3].

In 2010, Georgian parliament passed the Law concerning Education quality development, which stated mechanisms of Assistance to Progress of Quality of Education. These mechanisms included:

1. «Assistance to development of quality of education is performed via internal and external mechanisms.

2. External mechanisms of assistance to development of quality of education are authorization and accreditation.

3. Internal mechanisms of assistance to development of quality of education are performed by educational facilities, in accordance with order defined by the legislation of Georgia» [9, s. 1].

The law also included several points needed for the effective quality enhancement project. It was necessary to have institution monitoring the Education Quality in Georgia. «National Center for Educational Quality Enhancement» was founded within the Ministry of Education and science in order to effectively monitor and observe the process.

In order for NCEQE to effectively work, several departments were established and now it consists of the following five structural bodies:

- a) «Department for Strategic Development and Management;
- b) Department for Programme Enhancement;
- c) Department for Authorization and Accreditation Procedures Administration;
- d) Department for Recognition of Education;
- e) Registry Department» [7, s. 2].

«In October 2013 the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) granted affiliate status to the National Center for Educational Quality Enhancement» [10, s. 21]. This fact proves the effectiveness of the organization.

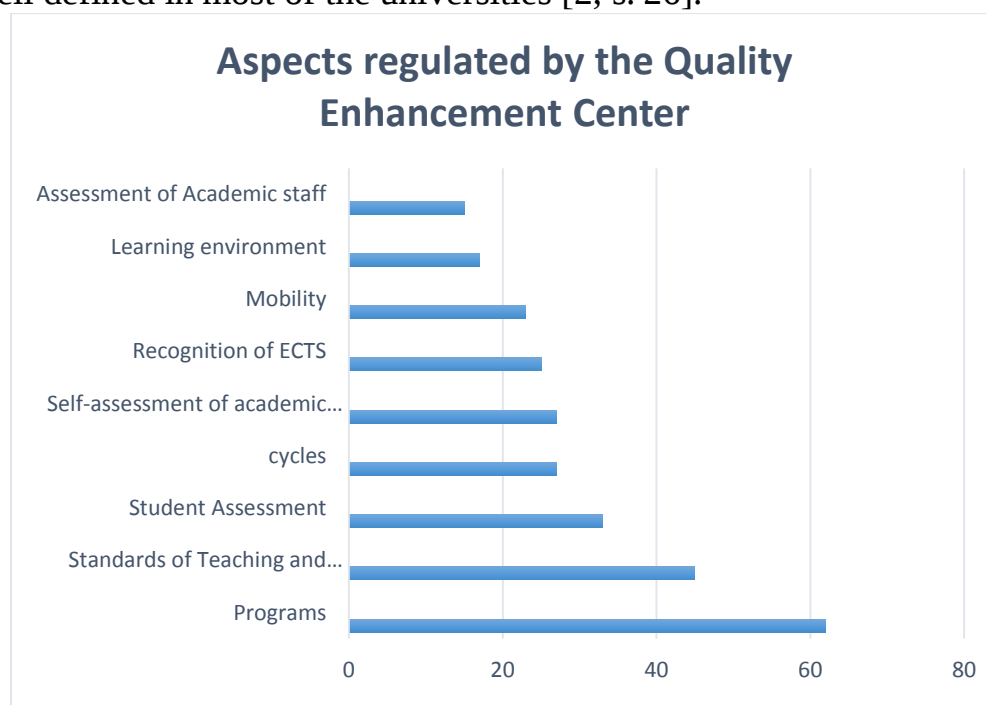
Berlin Communiqué states that Ministers of Education of the Bologna Process member countries invited members of the «European Network of Quality assurance». «At the European level, Ministers call upon ENQA through its members, in co-operation with the EUA, EURASHE and ESIB, to develop an agreed set of standards, procedures and guidelines on quality assurance, to explore ways of ensuring an adequate peer review system for quality assurance and/or accreditation agencies or bodies, and to report back through the Follow-

up Group to Ministers in 2005. Due account will be taken of the expertise of other quality assurance associations and networks» [8, s. 3].

Georgia followed the guidelines of quality assurance and having carefully considered existing situation in Georgian higher education defined the main directions of the activities of the Quality Enhancement Center in Georgia. The law, passed by Georgian Parliament in 2010, stated that, within its competence, the center:

- a) «Shall assist improvement of development of quality of education by development of recommendations;
- b) Shall perform authorization of educational facilities and accreditation of educational programs of educational facilities;
- c) Shall perform approval of validity of educational documents issued in Georgia including legalization and apostille;
- d) Shall perform recognition of education received abroad;
- e) Shall perform other competences, provided by Provision of the Center;
- f) Shall keep Register of educational facilities» [9, s. 2].

In the chart, you can see the aspects regulated by the initial documents of «National Education Quality Enhancement Center». According to the surveys the rules on how to work out program / syllabus have already been settled in the majority of Universities. Some universities even have defined the functions of Quality Enhancement Departments. Mobility rules and ECTS recognitions are also well defined in most of the universities [2, s. 26].



As we have seen, Georgia has been working hard and has achieved significant success in developing Education Quality Enhancement System. It is worth mentioning that, notwithstanding the fact that Georgia has gone through some wars, revolutions, etc. it still managed to pay attention to education and never stopped working on its development, the result of which is vividly seen.

REFERENCES

1. სწავლებისა და კვლევის გაერთიანება საქართველოს უნივერსიტეტებში-რეფორმის ევროპული განზომილება. ლელა სამნიაშვილი // Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology. – 2008. – No 2 (13).
2. უმაღლესი განათლების რეფორმის შედეგები. (აღწერითი ანგარიში ბოლონის პროცესის ინდიკატორების მიხედვით). განათლების დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტი. ნოემბერი. – 2008.
3. უმაღლესი განათლებისა და მეცნიერების სტრატეგიული განვითარება საქართველოში. ირინე დარჩია. თბილისი. – 2013.
4. ხარისხის უზრუნველყოფის სტანდარტები და სახელმძღვანელო პრინციპები ევროპის უმაღლესი განათლების სივრცეში. უმაღლეს განათლებაში ხარისხის უზრუნველყოფის ევროპული ასოციაცია, ჰელსინკი. – 2005.
5. Bologna Process and Strategic Changes [Electronic resource]. – URL : <http://www.jiscinfonet.ac.uk/infokits/bologna-process/>.
6. National Center for the quality enhancement [Electronic resource]. – URL : <http://www.picqa.org/en/Portals/0/PicqaFiles/1.3%20Organistational%20Chart%20&%20role%20descriptions%20NCEQE.pdf>.
7. National Center of Education Quality Enhancement. Report 2013. Analytical Review 2011 – 2013 [Electronic resource]. – URL : <http://eqe.ge/res/docs/2014120814201174447.pdf>.
8. Nikoloz Akhalaia. Higher Education in Georgia. Room for growth [Electronic resource] / Akhalaia Nikoloz. – URL : http://georgiatoday.ge/article_details.php?id=13096&cat=Politics&version=748.
9. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003 [Electronic resource]. – URL : http://www.ehea.info/Uploads/about/Berlin_Communique1.pdf.
10. Law of Georgia. On Development of Quality of Education [Electronic resource]. – URL : http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Georgia/Georgia_Law_Education_Quality_Development_2107_2010_ENG.pdf.

Г. В.Товканець

Мукачівський державний університет

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУТЬ, ЦІЛІ Й ФОРМИ

Процес інтернаціоналізації вищої школи в Європі розпочався наприкінці XX століття з політики «відкритих дверей», що означало посилення міжнародної співпраці європейських університетів, покращення можливості визнання дипломів, заохочення свободи переміщення студентів і викладачів, науковців.

У Комюніке конференції Європейських міністрів освіти «Болонський процес 2020 – Європейський простір в новому десятилітті» підкреслено, що ознакою Європейського простору вищої освіти має стати мобільність студентів, дослідників-початківців і викладачів, що покращить якість програм та високий рівень досліджень, посилить академічну й культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. Проголошується створення можливостей для мобільності у структурі ступеневих програм.

Необхідними вимогами є гнучкі траєкторії навчання й активна інформаційна політика, повне визнання навчальних досягнень, підтримка навчання та повна «портативність» (компактність) грантів і займів, збалансованість потоку студентів [1, с. 51–52].

Інтернаціоналізація – це процес впровадження міжнародної складової в дослідницьку, освітню та адміністративну функції вищої освіти [2, с. 3]. Згідно з визначенням, запропонованим ЮНЕСКО, «інтернаціоналізація» є однією із форм, у яких вища освіта відповідає на можливості та проблеми глобалізації. Інтернаціоналізація охоплює багато питань, серед яких навчальні програми, процес викладання та навчання, дослідження, інституційні угоди, мобільність викладачів і студентів, різноманітні форми співробітництва та багато інших» [3, с. 20].

У стратегічному документі «Вища освіта до 2030 року» виокремлено чотири стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, що характеризують політику країн ОЕСР у цій сфері: узгоджений підхід; стратегія залучення кваліфікованої робочої сили; стратегія отримання доходу; стратегія розширення можливостей [4, с. 73–77].

На мультинаціональному та національному рівнях визначають рамкові умови, напрями й механізми інтернаціоналізації. На рівні вищих навчальних закладів виробляються власні стратегії інтернаціоналізації залежно від особливостей місцевих умов, власного розуміння завдань забезпечення якості освіти та пріоритетів розвитку. Конкретний характер інтернаціоналізації визначається на індивідуальному рівні студентів і викладачів згідно з їхнім досвідом, навичками, можливостями, а також мотивацією. Варто виокремити й регіональний рівень, який розуміємо як міжнародні зв'язки на регіональному рівні. Таким у Європі є, наприклад, співробітництво в рамках євро регіонів.

Інтернаціоналізація освіти включає такі форми міжнародного співробітництва: індивідуальну мобільність: мобільність студентів або професорсько-викладацького складу; мобільність освітніх програм та інституційну мобільність; формування нових міжнародних стандартів освітніх програм; інтеграцію в навчальні програми міжнародного виміру; інституційне партнерство: створення стратегічних освітніх альянсів.

Виокремлюються академічні й економічні цілі інтернаціоналізації: *академічні* – інтернаціоналізація університетської освіти, спрямована на розвиток якості: інтернаціоналізація навчальних курсів; організація закордонного стажування викладачів, студентів, дослідників; організація та участь викладачів, студентів і наукових працівників у міжнародних конференціях; підвищення міжнародної конкурентоспроможності та репутації цих навчальних закладів; *економічні* – інтернаціоналізація економічної діяльності університетів: експорт освітніх та дослідницьких послуг; залучення іноземних студентів; організація закордонних філіалів; реалізація програм дистанційного навчання; залучення грантів міжнародних організацій.

Активне використання засобів інтернаціоналізації у вищій школі стримується деякими проблемами: додаткове навантаження викладачів;

складність пошуку партнерів; розробка специфічних завдань; вирішення технічних проблем тощо. Віртуальна інтернаціоналізація освіти передбачає включення різних міжнародних аспектів у дослідницьку, викладацьку та адміністративну діяльність вищих навчальних закладів на основі використання сучасних інформаційних технологій; зміщує акцент з проблем фінансування на питання електронної й мовної грамотності студентів і працівників університетів, а також їхньої професійної кваліфікації.

Інтернаціоналізація вищої освіти створює нові можливості та сприяє підвищенню доступності вищої освіти та її якості, впровадженню інноваційних методів роботи в системах вищої освіти, зміцненню міжнародної співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28–29 квітня 2009 р. // Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку ; за редакцією І. О. Вакарчука. – К. : Агентство «Україна», 2009. – 64 с.
2. Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования : наукове видання / отв. ред. Н. И. Данько. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 56 с.
3. Higher Education in a Globalized Society. UNESCO Education Position Paper. – UNESCO, 2004. – 28 p.
4. Higher Education to 2030 [Електронний ресурс]. – Volume 2. Globalisation. – 355 p. – Режим доступу : <http://cyber.law.harvard.edu>.

О. С. Чуприна

ДЗ «ПНПУ ім. К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАННЯ УЧНІВ КЛАСІВ СУСПІЛЬНО- ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У 1997 р. було розпочато проект «DeSeCo» [3], запроваджений Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) з метою отримання відповідей на питання: Які навички та компетенції необхідні для людей, щоб вести успішне й відповідальне життя, і для суспільства, щоб протистояти викликам сучасності й майбутнього? Які нормативні, теоретичні й концептуальні засади для визначення та вибору набору ключових компетенцій?

Результатом діяльності проекту DeSeCo, що опублікований у фінальному звіті 2003 року [4], стало визначення обґрунтованого набору ключових компетенцій. Було досягнуто згоди з питань важливості таких компетенцій як: соціальних, комунікаційних, грамотності. У деяких країнах аспектом особової уваги постали ціннісні орієнтації.

Ось чому методична підготовка майбутнього вчителя математики суспільно-гуманітарного профілю навчання повинна суттєво відрізнитися від традиційної підготовки вчителя основної школи, а також від інших профілів навчання, оскільки існують якісні відмінності в роботі вчителя саме на рівні стандарту. Майбутній учитель, а далі – кваліфікований

фахівець, має чітко розуміти й визначати, які ключові компетенції необхідні йому для виконання професійних обов'язків.

Аналіз стану підготовки майбутнього вчителя, здійснений за сучасними психолого-педагогічними й методичними дослідженнями, показав, що проблемі застосування компетентнісного підходу в методичній підготовці майбутніх учителів математики приділяється значна увага (І. Акуленко [1], Г. Бевз, В. Бевз, М. Бурда, І. Лов'янова, В. Моторина, І. Малова, О. Матяш, С. Раков, С. Семенець, О. Скафа, С. Скворцова [2], В. Прач та ін.).

Існують різні підходи щодо визначення методичної компетентності, а також трактування її структури та складових компонентів. Проаналізувавши роботи вище вказаних авторів, ми обрали структурну модель методичної компетентності майбутнього вчителя математики, розроблену С. О. Скворцовою. Відповідно до цієї моделі, у когнітивному та діяльнісному компонентах методичної компетентності виділяються такі складові: нормативна, варіативна, частково-методична, контрольно-оцінювальна, проектувально-моделювальна та технологічна [2, с. 5].

Вважаємо, що розвиток методичної компетентності вчителя математики – це постійний, неперервний процес, який має відбуватися протягом усієї професійної діяльності особистості. Урахування вимог профільної школи дало нам можливість уточнити модель структури методичної компетентності вчителя математики, запропоновану С. О. Скворцовою.

Представлена нами модель складається з таких компонентів: фундаментального, нетривіального та компоненту досвіду. До складу фундаментального компоненту віднесемо нормативну, варіативну, контрольно-оцінювальну та технологічну компетентності; частково-методичну компетентність – до нетривіального компоненту. Під *нормативною компетентністю* ми розуміємо готовність учителя користуватися нормативними документами та реалізовувати на практиці цілі й завдання навчання математики на рівні стандарту.

Для ефективного формування вказаних складових методичної компетентності під час підготовки майбутніх учителів математики до роботи у класах суспільно-гуманітарного профілю, пропануємо спецкурс «Підготовка майбутніх учителів математики до роботи в класах суспільно-гуманітарного профілю навчання». У даному спецкурсі передбачено використання, розробленого нами, спеціального комплексу дидактико-методичних вправ.

До цього комплексу дидактико-методичних вправ із методики навчання математики учнів класів суспільно-гуманітарного профілю входять, наприклад, такі вправи.

1) Ознайомтеся з різними методами та прийомами введення означень математичних понять. Складіть когнітивно-графічну модель методів і прийомів, які доцільно використовувати в процесі навчання математики в класах суспільно-гуманітарного профілю.

2) Ознайомтеся з різними методами та прийомами формування в учнів умінь доводити геометричні твердження. Складіть когнітивно-графічну модель методів і прийомів, які доцільно використовувати в процесі навчання математики в класах суспільно-гуманітарного профілю.

3) Проаналізуйте зміст розділу стереометрії трьох чинних навчальних посібників або підручників із математики рівня стандарту. Дайте відповіді на такі запитання:

- а) Чи повною мірою реалізовано зміст програми зі стереометрії в цих підручниках?
- б) Який підручник найбільше відповідає програмі курсу стереометрії рівня стандарту?
- в) Який підручник найбільшою мірою (за своєю структурою, принципами побудови змісту, підбором завдань) ураховує психофізіологічні особливості учнів класів суспільно-гуманітарного напрямку?
- г) Який підручник найбільшою мірою (за своєю структурою, принципами побудови змісту, підбором завдань) ураховує особливості домінуючої модальності учнів класів суспільно-гуманітарного напрямку?

Досвід показує, що формування нормативної компетентності в майбутніх учителів математики суспільно-гуманітарного напрямку є базисом становлення їхньої професійності. Підвищенню якості теоретичної та практичної підготовки студентів сприятиме, запроєктований нами, навчальний спецкурс «Підготовка майбутніх учителів математики до роботи в класах суспільно-гуманітарного профілю навчання», орієнтований на студентів фізико-математичних факультетів педагогічних вищих навчальних закладів. Для формування нормативної компетентності доцільно використовувати запропонований комплекс дидактико-методичних вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акуленко І. А. Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія / І. А. Акуленко. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. – 460 с.
2. Скворцова С. О. Нормативна складова методичної компетентності майбутнього вчителя в галузі викладання математики / Світлана Олексіївна Скворцова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Випуск 110. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – С. 286–289.
3. Salganik H. Laura. Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations / Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant. – SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel, 1999.
4. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) [Електронний ресурс]. – режим доступу : http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEEQFjAF&url=http%3A%2F%2Fantonio-jimenez.com%2Fdocumentos%2FWeb-Offline%2Fcepcastilleja%2Fcontenido%2Fccbb%2Fsaber_mas%2Fdeseco%2F5_dese-co_final_report.pdf&ei=D0jZVJOEOsutUfXygvAB&usg=AFQjCNF8dRaK9Qf54jR2O07uB9rE2NI1LQ&sig2=VTmPWS0C6_jWUmiX6Irk7A&bvm=bv.85464276,d.d24

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Досягнення високої якості освіти – одна з найбільш актуальних проблем у країнах Євросоюзу. Сучасні процеси перетворень в освітній сфері пов'язані з функціонуванням багатьох впливових міжнародних організацій, серед яких Рада Європи, Міжнародний департамент стандартів, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Організація Об'єднаних націй (ООН), Європейська комісія тощо.

Європейська освіта служить багатьом цілям, але одним із важливіших напрямів прагнень, гарантуючих безперешкодне функціонування студентів у межах країн-членів ЄС, є погодження спільного змісту навчання, програм і критеріїв оцінки результатів.

Розроблення правил загальної вищої освіти в ЄС пов'язується також з упорядкованістю системи освіти. Потреба стандартизації діяльності вищих навчальних закладів виникає з проблем, з якими зіткнулася академічна спільнота. Протягом останніх років дослідження вказують на зниження рівня навчання як у державних, так і приватних ВНЗ. Збільшення кількості осіб, що навчаються, і зменшення фінансування, спрямованого на функціонування вузу, а також зростаюча кількість приватних вищих професійних шкіл, позбавлених вузівської інфраструктури, є основними зумовленостями зниження якості освітніх процесів.

Процес будування якості академічної освіти складний. У системі контролю якості дидактичних процесів значну роль відіграє добір навчаючих кадрів, величина дидактичної бази (включаючи засоби мультимедіа) і спосіб управління вузом. З точки зору педагогіки, пріоритетом є рівень знань, поданих викладачем, практиковані ним дидактичні методи, а також ступінь оволодіння знаннями й уміннями практичного їх застосування студентами.

У процесі вдосконалення якості роботи вищої освіти особливого значення набирають всілякі зміни в методах навчання. Їх вплив на ефективність засвоєння знань і формування вмінь безперечний. Наприклад, застосування методів для активізації навчальної діяльності студентів, крім вироблення способів колективної роботи, і користування різними вербальними й невербальними ресурсами рішуче піднімає привабливість навчання.

Відкриття, розвиток та експонування креативного потенціалу студента вимагає відходу від передачі готових знань. Творчий викладач повинен звертати увагу на всебічний розвиток індивідуальності, оскільки досягнення студентів залежать від індивідуальних здібностей, мотивації, рівня підготовки та високого рівня знань і вмінь. Значний вплив також має рівень роботи викладача. Отже, процес інспірації розвитку студентів повинен відбуватися шляхом надання допомоги та спрямування їх самостійності на формування інноваційних і креативних положень.

Оцінювання якості навчання включає низку елементів. Оцінювання переваг викладання відповідних предметів стосується, передусім, якості матеріалів курсу в аспекті реалізації закладених цілей. Контролю також підлягає кваліфікація викладачів, які проектують відповідний курс. Оцінювання передбачає також думку інших викладачів, заангажованих у реалізації процесу навчання й учіння, а також студентів як безпосередніх учасників занять. Істотну роль відіграють особи, які здійснюють контроль перебігу процесу навчання. Кінцевий результат іспиту з предмета або дипломної роботи є підсумовуванням остаточних результатів.

Можливість опанування відповідними професійними компетенціями у вищих навчальних закладах є основним чинником, що сприяє підвищенню рівня якості навчання. Оцінювані роботодавцем професійні здібності випускників ВНЗ є найкращим виміром отриманих кваліфікацій. Звідси опанування професійними здібностями студентами повинне відбуватися шляхом отримання знань, пов'язаних із майбутньою професією, та правильного управління цими знаннями на практиці.

Забезпечення рівних шансів у суспільстві європейським студентам пов'язане з упровадженням європейських освітніх програм, серед яких: «Навчання протягом життя» (Lifelong Learning Programme – LLP), Коменіус (Comenius), Еразмус (Erasmus), Леонардо да Вінчі (Leonardo da Vinci), Грюндвіг (Grundtvig). Значну роль у вищій освіті відіграє програма Еразмус (Erasmus), яка передбачає участь як студентів, так і викладачів, а також установи та організації, які співпрацюють із ВНЗ.

Отже, підвищенню якості навчання й розвитку міжнародного співробітництва між вузами сприяє: впровадження обміну студентів і працівників вузу, організація інтенсивних галузевих курсів, участь у різнобічних проєктах, участь у тематичних мережах різних освітніх програм тощо.

Т. Ю. Шинкар

Педагогічний інститут

Київський університет імені Бориса Грінченка

МЕТОДИЧНА РОБОТА В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНИ В 20–30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Розвиток теоретичних основ методичної роботи в системі дошкільного виховання України в 20–30-ті роки ХХ століття був зумовлений низкою причин.

Перша світова війна та громадянська війна змусили жінок брати активну участь у розбудові й відновленні промисловості держави, сім'я не мала можливості забезпечувати якісне виховання дітей. Збільшилася кількість безпритульних дітей, дітей-сиріт. Державна політика в галузі освіти спрямовувалася на масове створення дитячих будинків для дітей віком від 3 до 15 років. Проте економічний занепад у країні не дав можливості здійснити цю ідею – об'єднати в єдиний навчально-виховний заклад усі існуючі на той час установи, у яких здійснювалося виховання й навчання дітей. Тому,

продовжили своє існування освітні заклади, у яких педагоги опікувалися вихованням і навчанням дітей саме дошкільного віку.

Період 20–30-х рр. ХХ століття характеризувався остаточним утвердженням радянської влади в Україні та становленням радянської системи суспільного дошкільного виховання; це був період широкого розгортання мережі закладів дошкільного виховання, розробки змісту дошкільної освіти, орієнтованої на державну політику. На першій Всеукраїнській нараді з народної освіти (1920) було прийнято модель системи освіти України. Відділ народної освіти було поділено на підвідділи, одним із яких був дошкільний. Передбачалися штатні одиниці завідувачів відділами та інструкторів, що працювали над визначенням організаційних форм і методів керівництва дошкільними навчальними закладами.

Саме цей період представлений працями українських фундаторів дошкільної педагогіки, серед яких праці видатних педагогів: А. Гендріхівської, О. Дорошенко, С. Русової, І. Соколянського, В. Чередніченко, Е. Яновської та ін. Науково-методичний сектор Наркомпросу УРСР та секція дошкільного виховання Українського науково-дослідного інституту педагогіки розробили й видали великим тиражем низку методичних посібників для вихователів щодо організації роботи в дитячих садках. Вони засвідчили, що впродовж одного десятиліття тричі суттєво змінювались основні програмні документи. У 1931 році почав видаватися науково-методичний журнал «За комуністичне виховання дошкільника». У ньому друкувалося багато матеріалів методичного характеру, зокрема з організації різних типів закладів суспільного дошкільного виховання. Журнал значною мірою сприяв підвищенню методичного рівня організації роботи дитячих установ, а матеріали розміщені в ньому, дозволили вихователям ознайомитися зі здобутками теорії та практики сучасного дошкільного виховання. У сукупності з працями науковців, методичні рекомендації з організації освітнього процесу в дитячих садках заклали теоретичні основи розвитку методичної роботи у сфері суспільного дошкільного виховання.

Однією з особливостей того часу було й те, що українська педагогічна думка була складовою радянської педагогіки. Теоретичний доробок російських педагогів (Є. Тихеевої, Є. Фльоріної, Л. Шлегер, Н. Сакуліної, Ю. Аркіна та ін.) – широко використовувався в практиці роботи дитячих садків в Україні.

Витоки методичної роботи в дошкільних установах пов'язана з роботою школи, у якій вона є невід'ємною складовою освітнього процесу. Уперше офіційно посаду методиста (вчителя-інструктора) в школі запропонували ввести на I Всеросійському з'їзді з питань народної освіти (1914 рік). У дошкільних закладах ця посада з'явилася значно пізніше, хоча методична робота в них активно розвивалась. Аналіз теоретичних джерел засвідчує різноманітні підходи вчених до періодизації розвитку та становлення методичної роботи. Так, Г Литвиненко виділяє п'ять етапів

розвитку методичної служби: I період – II половина XIX ст. – до 20-их рр. XXст. – зародження форм і змісту діяльності методичної служби; II період – 20–30-ті роки XX ст. – формування інституційних форм методичної служби навчально-методичного спрямування; III період – 1948–1968 рр. – діяльність педагогічних кабінетів, їх ліквідація й поновлення з інспекторсько-методичними функціями; IV період – 1967–1991 рр. – діяльність районних (міських) методичних кабінетів; V період – 1991 – початок XXI ст. – модернізація методичної служби як невід’ємної національної складової. Дослідник А. Єрмола виділяє більше десяти етапів розвитку методичної роботи, співвідносячи їх з історією розвитку держави.

У 20–30-х роках XX століття суспільне дошкільне виховання лише розпочинало свій розвиток. Перед ним стояли питання визначення змісту освіти, впровадження нових теоретичних розробок у сфері дошкільного виховання в практику, підвищення педагогічної майстерності вихователів дитячих установ, що спонукало розвиток методичної роботи. Методична робота в закладах для дітей дошкільного віку існувала, хоча це поняття й не використовувалось у широкому педагогічному обігу, а було лише прописане в назвах інструкційних листів, рекомендаціях, положеннях тощо. У 20–30-ті рр. XX століття почали активно розвиватися та діяти такі форми організації методичної роботи, як педагогічні виставки та спеціальні комісії з дошкільного виховання при Народному комісаріаті освіти в Україні. Українські делегації долучилися до участі у Всеросійських з’їздах з дошкільного виховання, Всеукраїнських нарадах та конференціях дошкільних працівників. На курсах підготовки дошкільних працівників обговорювалися питання розроблення й упровадження в практику навчальних посібників і методичних рекомендацій з фізичного, морального, трудового розвитку дітей дошкільного віку.

Зусилля науковців того часу були спрямовані на оптимізацію змісту та форм організації діяльності дітей у дитячих садках. Так, у 1922 році з’явилася праця О. Дорошенко «Дитячий садок», де автор розглядала питання організації навчання й виховання дітей у дитячих садках. Ця книга використовувалася вихователями як методичний посібник.

У 20–30-х роках XX століття відбувався активний пошук шляхів побудови ефективної діяльності дитячих садків, що супроводжувався створенням відповідних наукових інститутів і секторів (Інститут народної освіти, 1920; Вищі трирічні педагогічні курси імені Б. Д. Грінченка, 1922; Український науково-дослідний інститут педагогіки, у складі якого створено сектор дошкільного виховання, 1926), впровадженням у практику перших методичних інструкцій і рекомендацій («Організаційні поради в справі поза-шкільної і дошкільної освіти», 1918; «Организация массовой методической работы по дошкольному воспитанию», 1932; Положение о дошкольном инструкторе, 1935; «Указание к организации и содержанию методического руководства детскими садами», 1937), розробкою керівництв для вихователів і програм виховання дітей дошкільного віку («Дошкільне виховання», 1918;

«У дитячому садку», 1919; «Дитячий садок», 1920; «Теорія і практика дошкільного виховання», 1924; «Теорія і практика дошкільного виховання», 1927; «Програма для дошкільних закладів», 1932; «Програма для дошкільних закладів», 1934; «Керівництво для вихователя дитячого садка», 1937).

Іншою характерною рисою періоду 20–30-х років ХХ століття став розвиток закладів із підготовки дошкільних працівників: Інститут народної освіти, Вищі трирічні педагогічні курси, педагогічні технікуми, педагогічні факультети інститутів соціального виховання, міжрайонні педагогічні курси. Крім стаціонарних відділень, відкривалися заочні й вечірні відділення. У середині 20-х років діяли три інститути з підготовки фахівців з дошкільного виховання в Києві, Харкові та Одесі. У зв'язку з реорганізацією та розвитком суспільного дошкільного виховання на початку 30-х років відкриваються педагогічні технікуми, у яких здійснювали підготовку вихователів дошкільних установ, та педагогічні (дошкільні) факультети інститутів соціального виховання, у яких готували організаторів дошкільних закладів. У навчальних планах серед профільних предметів з'явився курс «Організація і планування дошкільної справи». Існувало також і заочне інструктування вихователів через радіомовлення (1931–1933).

Значний вплив на розвиток теорії та практики суспільного дошкільного виховання в Україні здійснювали Всеросійські з'їзди з дошкільного виховання. Українські делегації брали участь у роботі всіх чотирьох з'їздів (1919, 1921, 1924, 1928). Прийняті на них рішення, постанови, як правило, враховувались українськими педагогами в практиці. Слід зазначити, що на цих з'їздах обговорювалися питання концептуального характеру, і нерідко їх рішення призводили до значних змін у змісті та організації дошкільного виховання.

Кінець 30-х років ХХ століття – період, коли в результаті напрацювань науковців і практиків були закладені організаційно-змістові засади методичної роботи, затверджено «Керівництво для вихователів дитячого садка» (1938), у якому було сформовано теоретичні, організаційні та методичні основи діяльності дошкільних навчальних закладів в Україні. У 1939 р. відбулося возз'єднання українських земель з остаточною ухвалою сталих для п'ятнадцяти республік теоретичних, організаційних і методичних основ діяльності закладів дошкільного виховання на наступних 50 років.

Не всі прогресивні ідеї того часу, що стосувалися методичної роботи дошкільних працівників, висловлені науковцями та практиками в галузі дошкільної педагогіки, були втілені в життя. Це було зумовлено специфікою соціально-політичної ситуації в першій соціалістичній державі світу, до складу якої увійшла Україна. Тому вивчення історико-педагогічного досвіду в окреслених рамках дослідження розглядаємо як одну зі стратегій інноваційного розвитку системи дошкільної освіти в Україні.

ПРОГРАМИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТІ УЕЛЬСУ, ВЕЛИКА БРИТАНІЯ

Полікультурна освіта Великої Британії реалізується через різні навчальні програми та курси в її університетах, які можна умовно розділити за категоріями: мовні, етнічні, релігійні та програми студентського обміну.

Найчисельніша етнічна група Великої Британії – це мусульмани, саме тому навчання ісламу відіграє провідну роль у реалізації вищезазначених видів програм полікультурної освіти у вищих навчальних закладах країни.

В Університеті Уельсу програми полікультурної освіти можна поділити на такі групи: мовні, релігійні, етнічні та програми студентського обміну.

Прикладом мовної програми в коледж Триніті Сент-Девід при університеті Уельсу може послугувати програма «Прикладний білінгвізм (валлійська й англійська мови)» на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр мистецтв», яка розроблена для тих студентів, для яких валлійська є другою мовою.

Головна мета курсу програми полягає у зміцненні мовних навичок і створенні впевненості у здатності повсякденно використовувати як валлійську, так і англійську мову. Проте, акцент робиться не тільки на розвитку мовних навичок, також розглядаються в програмі й соціальні контексти обох мов як засобів зв'язку, які використовуються громадою на всіх рівнях в її повсякденному житті.

Курс програми «Прикладний білінгвізм» не лише зосереджується на лінгвістичних аспектах валлійської та англійської мов, але й розглядає відносини між мовною більшістю та меншістю, разом у двомовності в цілому, а також акцентує увагу на майбутньому окремих мов світу в той час, коли багато з них зникає з ужитку.

Дві третини модулів програми пропонуються в основному валлійською мовою, а одна третина – англійською мовою. Основні можливості програми включають в себе:

- розроблена спеціально для студентів, для яких валлійська є другою мовою;
- розвиває навички високого рівня двох мов, а не однієї;
- акцент на практичній мові реального світу;
- можливість навчатись у природному середовищі студентського двомовного кампусу;
- можливість досвіду роботи у двомовному середовищі;
- розуміння валлійської та англійської мов у глобальному контексті;
- навички в нових галузях лінгвістики, таких як переклад і субтитри.

Типові модулі програми «Прикладний білінгвізм» (валлійська й англійська мови) є такими: «Мова засобів масової інформації», «Вступ до прикладної лінгвістики», «Відшліфована валлійська мова», «Усні мовленнєві

варіації: фонологія, діалект та акцент», «Довідник з мови технологій програмного забезпечення», «Озвучення субтитрів та навички перекладу» тощо.

Аналіз програми «Прикладний білінгвізм» при Університеті Уельсу вказує на те, що програма є унікальною в межах Об'єднаного Королівства, а можливість комунікації валлійською ефективно цінується серед роботодавців. Програма сприяє розвитку особистостей, які здатні виконувати чисельні види робіт на високому комунікативному рівні, розумінню взаємозв'язку між валлійською та англійською мовами, білінгвальну та мультилінгвальну природу світу та вплив більших мов на менші; розкриває поведінковий аспект психології людини (як одні люди реагують на інших, які відрізняються від них).

Етнічна програма «Ісламознавство» в коледжі Триніті Сент-Девідс поділяється на такі обов'язкові модулі:

- Навички навчання (знайомить студентів з необхідними академічними навичками, необхідними в цій галузі);
- Іслам сьогодні (знайомить студентів з основними сучасними темами, пов'язаними з ісламом і мусульманами, особливо в західних умовах);
- Ісламське право в сучасному світі (надає можливість досліджувати важливі питання тлумачення й практики, пов'язані з меншинами мусульман та їх більшістю в різних контекстах).

Діапазон методів оцінювання програми «Ісламознавство» в коледжі Триніті Сент-Девідс при Університеті Уельсу варіюється від есе й короткого письмового повідомлення до створення рекламних листівок, технічно-економічного підґрунтя, усних доповідей і відтворень матеріалу.

Програма відкриває можливості для студентів, які нещодавно закінчили університет далі працювати в їх спеціалізованій галузі дослідження й готує останніх до кар'єри в галузі освіти, зокрема для міністерства освіти та для наукових досліджень.

Серед полікультурних програм релігійного напрямку коледжу Триніті Сент-Девід слід виділити програму на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» з релігієзнавства.

Програма триває три роки та пропонує студентам ґрунтовні знання з різних вірувань і заземлення у практику широкого кола світових конфесій. Курс допоможе студентам зрозуміти роль релігії в сучасному світі й дати їм можливість вивчити походження та розвиток релігійних традицій, у тому числі й іудаїзм, християнство, іслам, індуїзм, буддизм та сикхізм. Релігієзнавство дозволяють студентам ознайомитись зі специфікою релігійних традицій і порівняти вірування та практики різних релігій, зокрема в контексті світу, примиритися з його культурним і релігійним різноманіттям.

Студенти матимуть можливість відвідати місця богослужінь і паломництва, що мають важливе значення для вивчення релігії, а також надбання практичної взаємодії «з перших рук» «інших» культур і релігій.

До особливостей програми «Релігійні дослідження» належать: 1) програма є провідним постачальником якісної освіти у вивченні релігій; 2) багато-конфесійний і міжрелігійний викладацький склад; 3) щорічні виїзди до релі-

гійних об'єктів; 4) міжнародні освітні візити та студентські обміни; 5) тривала традиція викладання релігієзнавства; 6) лідер в Уельсі з ресурсів, пов'язаних із релігієзнавством; 7) академічний персонал є провідним у своїх галузях досліджень; 8) сучасні викладацькі методи й засоби; 9) школа богослов'я, релігієзнавства й ісламознавства була визнана своїми інноваційними програмами та своїм відмінним використанням електронних ресурсів.

Студентський обмін у полікультурній освіті Університету Уельсу реалізуються через програму Еразмус. Навчання за кордоном в Університеті Уельсу є відкритим для студентів, які навчаються на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр мистецтв» або «Бакалавр наук» у школах міста Кармартен і кампусів Лампетера. Університет має зв'язки у США, Канаді, Китаї (програма китайських досліджень) і в Європі (у межах програми Еразмус).

Зокрема, програма Еразмус дозволяє студентам Університету Уельсу вивчати етнічні програми у Школі культурних досліджень в Університеті Томпсон Ріверз (Канада) й Університеті Північної Кароліни (Грінбург) та релігійні програми у Школі теології, релігії та ісламських досліджень в Університеті імені Сулеймана Демірела (Іспарта, Туреччина).

Програми мовного, релігійного, етнічного спрямування та програми студентського обміну університетів Великої Британії повною мірою реалізують складову полікультурну освіти на державному рівні. Модулі вищезазначених програм відповідають вимогам сучасності до освіти молоді, а саме надають студентам навичок і вмінь розуміння співіснування різних етнічних меншин у Великій Британії, усвідомлення різних етнічних вірувань, дослідження впливу виключних практик на вірування меншин Великої Британії, індивідуальної роботи з різними релігійними джерелами за допомогою критичного аналізу тощо.

Г. П. Щука, О. Є. Кашинська

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

УПРОВАДЖЕННЯ СТАНДАРТІВ ЧЕТВЕРТОГО ПОКОЛІННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ КРОК У НАПРЯМІ ПОКРАЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

Забезпечення високої якості підготовки фахівців готельного господарства в системі вищої професійної освіти є однією з найбільш актуальних науково-теоретичних і практичних проблем. У Росії дану проблему намагаються вирішити шляхом введення федеральних державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (ФДОС ВПО), або, як їх називають, стандартів «третього покоління».

З огляду на те, що перед вітчизняною професійною освітою в готельному господарстві стоять аналогічні завдання, у даному дослідженні розглянемо зміст російських ФДОС ВПО в контексті вирішення проблеми забезпечення якісної практичної підготовки фахівців для готельного

господарства, схарактеризуємо основні зміни, що відбулися в новій редакції зазначеного стандарту та визначимо їх результативність.

Підготовка фахівців для готельного господарства за новими федеральними державними освітніми стандартами вищої професійної освіти почала здійснюватись у Росії з 2010 року за напрямом підготовки 101100 «Готельна справа» (бакалаврат [4] і магістратура [5]). Навчально-методичне об'єднання з освіти в галузі сервісу та туризму рекомендувало в межах даного напрямку підготовки запровадити такі профілі: готельна діяльність, ресторанна діяльність, санаторно-курортна діяльність.

Зазначені освітні стандарти третього покоління за напрямом підготовки 101100 «Готельна справа» містили: характеристику напрямів підготовки та професійної діяльності бакалаврів і магістрів; вимоги до результатів освоєння основних освітніх програм та до структури основних освітніх програм із переліком дисциплін для розробки приблизних програм; вимоги до умов реалізації основних освітніх програм; оцінку якості освоєння основних освітніх програм. Стандарт був орієнтований на оволодіння майбутніми фахівцями як загальнокультурними, так і професійними компетенціями.

Хоча термін дії ФДОС ВПО третього покоління ще не закінчився, на його зміну прийшов новий Федеральний державний освітній стандарт вищої освіти четвертого покоління за напрямом підготовки 43.03.03 Готельна справа (рівень бакалаврату) з присвоєнням кваліфікації академічного бакалавра та прикладного бакалавра [3], та Федеральний державний освітній стандарт вищої освіти за напрямом підготовки 43.04.03 Готельна справа (рівень магістратури) з присвоєнням кваліфікації магістра [2].

Аналіз ФДОС III 101100 «Готельна справа» та ФДОС IV 43.03.03 «Готельна справа» дає змогу говорити про зміни в останньому стандарті:

- з'явилися нові коди напрямів підготовки бакалаврату;
- відмовилися від поняття «професійна освіта»: ВПО → ВО;
- відбувся поділ бакалаврату на академічний і прикладний;
- виділили з професійних компетенцій загальнопрофесійні та професійно-прикладні;
- прибрали перелік базових дисциплін (у зв'язку з відсутністю відповідних вимог в Законі «Про освіту в Російській Федерації», стаття 11) [1];
- не внесли пояснення й розгалуження між поняттями «загальнопрофесійна компетенція», «професійна компетенція», «професійно-прикладна компетенція», «академічний бакалаврат» та «прикладний бакалаврат».

Основна зміна ФДОС ВО стосується поділу бакалаврату на академічний і прикладний.

Академічний бакалавр – це освітня кваліфікація, що присвоюється випускнику, який закінчив основну освітню програму вищої освіти рівня бакалаврату та має компетенції для вирішення задач, пов'язаних із

проектною, організаційно-управлінською та науково-дослідною діяльністю в готельному господарстві.

Дана кваліфікація націлює випускників на наукову, теоретичну й аналітичну роботу. Тоді як прикладний бакалавр – це освітня кваліфікація, що присвоюється випускнику, який закінчив основну освітню програму вищої освіти рівня бакалаврату та має компетенції для рішення технологічних задач, пов'язаних з упровадженням, адаптацією, оптимізацією технологій (у т.ч. інноваційних) і технологічних процесів у різних сферах готельного господарства.

Прикладний бакалаврат орієнтований на отримання серйозних теоретичних знань, і, одночасно, поглибленої практичної підготовки майбутніх фахівців. Поява прикладного бакалаврату зумовлена запитами роботодавців та є спробою об'єднати теоретичну підготовку, що надає вища освіта, з практико-орієнтованою – із середньої освіти.

На основі порівняння основних характеристики академічного та прикладного бакалаврату відповідно до ФДОС 43.03.03 «Готельна справа» відзначимо, що вони належать до однієї сфери професійної діяльності, тоді як види професійної діяльності різняться; компетенції загальнокультурні й загальнопрофесійні дублюються, але професійні компетенції академічного бакалаврату та професійно-прикладні прикладного бакалаврату відповідають меті й видам їх професійної діяльності, а отже різні.

Структура програми бакалаврату за напрямом підготовки 43.03.03 «Готельна справа» [3] свідчить, що кваліфікація «академічний бакалавр» направлена більше на теоретичну підготовку, що підтверджує більша кількість залікових одиниць на вивчення дисциплін (модулів) (213–216 залікових одиниць) ніж їх відведено для прикладного бакалавра (201–207 залікових одиниць), що підтверджує фундаментальність першого. Тоді як останній має перевагу в залікових одиницях, виділених на практики (24–33 залікових одиниць – «прикладний бакалавр», 15–21 залікових одиниць – «академічний бакалавр»), що свідчить про практико-орієнтованість «прикладного бакалаврату».

Як бачимо, поділ бакалаврату на академічний і прикладний мав би вирішити проблему недостатньої практичної підготовки фахівців готельного господарства. Але ситуація не змінилася – вищі навчальні заклади так і продовжують підготовку фахівців-теоретиків із присвоєнням їм кваліфікації «академічний бакалавр». Наразі нам не відомі виші, які б почали здійснювати підготовку за кваліфікацією «прикладний бакалаврат».

Отже, абітурієнти, орієнтуючись на можливість продовження навчання в магістратурі, віддають перевагу отриманню академічної освіти; виші, фінансово залежні від уподобань випускників шкіл і їх батьків, орієнтуючись на власні кадрові ресурси, продовжують підготовку теоретиків, питання забезпечення висококваліфікованими фахівцями ринку готельних послуг залишилося невирішеним. Перспективні, в цілому, нововведення не досягли своєї мети.

Перспектива подальших досліджень полягає в тому, щоб знайти позитивний досвід вирішення проблеми забезпечення якісної практичної підготовки фахівців для готельного господарства в країнах, які мають подібну до вітчизняної систему професійної освіти і переживають подібні ускладнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. – Режим доступа :
<http://base.garant.ru/70291362/>.
2. Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 43.04.03 Гостиничное дело (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. – Режим доступа :
krfu.ru/docs...43.04.03.Gostinichnoe.delo.doc.
3. ФГОС ВО по направлению подготовки 43.03.03 Гостиничное дело (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа :
http://www.rsu.edu.ru/wordpress/wp-content/uploads/2014/02/43.03.03_Gostinichoe_delo.pdf.
4. ФГОС ВПО по направлению подготовки 101100 Гостиничное дело (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – Министерство образования и науки Российской Федерации от 16 сентября 2010 г. № 936. – Режим доступа :
<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/99570/>.
5. ФГОС ВПО по направлению подготовки 101100 Гостиничное дело (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс]. – Министерство образования и науки Российской Федерации от 14 января 2011 г. № 11. – Режим доступа :
<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071013/>.

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

М. В. Байда

Житомирський державний технологічний університет

ІННОВАЦІЙНІ ЕЛЕМЕНТИ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

Особистісно-орієнтований підхід у процесі вивчення дисциплін філологічного циклу вимагає суттєвих змін у завданнях, принципах і змісті процесу професійної підготовки вчителів-філологів. Таке об'ємне й комплексне завдання постає перед сучасною вищою педагогічною школою у скрутний для України час, коли вміння вирішувати конфлікти шляхом співробітництва виходить на першу позицію. Поняття «умінь XX століття», до яких, поряд з іншими, входить уміння співпрацювати, усе частіше зустрічається на шпальтах наукових видань і все нагальніше виникає потреба в ефективних педагогічних технологіях, здатних розвивати такі вміння і, відповідно, у педагогах, які вміють їх використовувати.

У нашому дослідженні ми звертаємося до технологій кооперативного навчання, як таких, що здатні розвивати вміння критичного та творчого мислення, уміння вирішувати проблемні завдання й уміння співпрацювати в

процесі навчання. Ми розглядаємо їх як інноваційні та інтерактивні технології, використання яких може підвищити якість викладання філологічних дисциплін і розвивати в тих, хто навчається уміння ХХІ століття. На основі результатів контент-аналізу нами було уточнено термін *кооперативне навчання* (КН). Під КН ми розуміємо вид навчальної діяльності/навчальну стратегію, яка базується на спільній роботі в режимі малої групи та відмінною рисою якої є структурована співпраця всіх членів групи з метою взаємодопомоги в процесі навчання, оптимізації інтеракції (спілкування) та структурування співробітництва членів групи. Педагогічна технологія кооперативного навчання (ТКН) – це набір форм, методів, способів і прийомів організації роботи в малій групі кооперативного навчання.

Підготовка майбутніх учителів-філологів до використання ТКН виступає складним завданням, яке вимагає застосування методу моделювання. Моделювання об'єкта педагогічного дослідження є доволі поширеним методом дослідження педагогічного явища. Особливості процесу педагогічного моделювання описано в роботах Ю. О. Будас, С. С. Вітвицької, О. А. Гончарової, О. Г. Козлової, В. Г. Кременя, Ю. Г. Максимової, Л. А. Машкіної, Л. С. Подимової, Є. В. Романова, В. О. Сластьоніна та ін. Моделюванням процесу підготовки вчителів до використання інноваційних технологій і підвищення їх професійної компетенції в дисертаційних роботах займалися Л. О. Глазунова, С. В. Іць, О. П. Мазко, Є. М. Карпенко, С. О. Карплюк, Н. П. Плахотник, Н. С. Щерба та багато інших науковців. У результаті аналізу джерел вище зазначених авторів було систематизовано саме поняття «*модель*», під якою в даній роботі розуміють узагальнену систему, яка відображає структурно-функціональні зв'язки в підготовці майбутнього вчителя філологічних спеціальностей до реалізації технологій кооперативного навчання та перевіряється в процесі педагогічного експерименту.

Розроблена модель підготовки майбутніх учителів-філологів до реалізації ТКН базується на соціальному замовленні на підготовку висококваліфікованих учителів-філологів здатних використовувати інноваційні ТКН у професійній діяльності в контексті гуманістичної освітньої парадигми. Модель було розроблено відповідно до логіки проведеного дослідження. Вона містить такі складові: мету, провідні завдання, функціональні компоненти, принципи, умови, форми, зміст підготовки, етапи впровадження моделі, критерії та показники визначення готовності до реалізації поставленої мети та, відповідно, рівні сформованості готовності вчителя-філолога до компетентного використання ТКН у професійній діяльності.

Інноваційність запропонованої моделі полягає в переосмисленні змісту підготовки вчителя-філолога до реалізації ТКН і використання ТКН як засобу і як мети навчання в процесі професійної підготовки у ВНЗ з акцентом на розвиток умінь ХХІ ст. Планомірне застосування кооперативних груп (неформальної, формальної, базової), впровадження компонентів КН у

процесі організації роботи в режимі різних ТКН на заняттях із психолого-педагогічних, професійно-методичних і фахових філологічних дисциплін розглядається нами як засіб у підвищенні професійної компетентності майбутнього вчителя філологічних спеціальностей. Наприклад, кооперативні структури («Думай – працюй у парі – ділись», «Кооперативний мозковий штурм», «Кути» та ін.) використовувалися на лекціях, семінарських і практичних заняттях із дисциплін психолого-педагогічного та професійно-методичного циклу як засіб навчання в процесі дослідження. На лекціях використовувалися неформальні кооперативні групи, метою створення яких було зміщення уваги з повністю пасивного засвоєння теоретичного матеріалу на активне включення студентів у процес опанування професійно-значущими знаннями. Використання ТКН («Педагогічна мозаїка», «Кооперативна конструктивна полеміка», «Групове психологічне дослідження», «Навчання разом та поодиночці» та ін.) та організація роботи в режимі формальних кооперативних груп на практичних і семінарських заняттях, а також у мережі Інтернет сприяли створенню навчального колективу та покращили якість умінь співпрацювати навчаючись.

Як мета навчання ТКН досліджуються нами в межах розробленого спецкурсу «Професійна підготовка вчителя-філолога до реалізації ТКН», метою якого стало ознайомлення студентів з теорією та практикою кооперативного навчання. Спецкурс передбачає використання автентичних джерел з теорії та методики застосування КН на різних етапах навчального процесу в ЗНЗ під час вивчення філологічних дисциплін та готує студентів до практичного використання ТКН у процесі педагогічної практики.

Вважаємо, що планомірне впровадження в навчальний процес педагогічних ВНЗ розробленої нами моделі підготовки майбутніх учителів-філологічних спеціальностей до реалізації ТКН має значний потенціал для підвищення якості процесу професійної підготовки відповідно до потреб ХХІ ст. в руслі особистісно-орієнтованого підходу гуманістичної парадигми освіти.

І. О. Білецька

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

У сучасних умовах важливого значення в підготовці педагогічних кадрів набуває поєднання фундаментальної освіти та глибокого засвоєння наукових основ професійної діяльності з практичним оволодінням нею на основі формування в майбутніх учителів практичних умінь і навичок. У результаті в наукових дослідженнях з'явився термін «педагогічні технології», що об'єднує в собі категорії «класичної» дидактики разом із найсучаснішими методами та прийомами – індивідуалізації, гуманітаризації, оптимізації навчально-виховного процесу.

Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов повинно здійснюватися шляхом залучення до навчального процесу нових технологій, зокрема комп'ютерних. На нашу думку, досить цікавим, результативним, вартим вивчення й запозичення є досвід Сполучених Штатів Америки щодо розв'язання цієї проблеми. Сам термін «педагогічна технологія» сягає корінням ще в 30-ті роки XX століття, коли в США створювалися перші програми аудіовізуального навчання. Безперечно, що за 85 років це поняття пройшло довгий шлях переосмислення та трансформації.

Так зване «офіційне» визначення терміну «педагогічна технологія» у 1979 році запропонувала Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США: «Педагогічна технологія є комплексний, інтегрований процес, що охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання й керування розв'язанням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань» [2, с. 190].

Розвиток ідей технологізації освіти в США пройшов шлях від ідеї технології як запровадження ТЗН у навчанні до ідеї технології як організації навчання на засадах системного підходу, створення таких дидактичних систем, у яких раціонально поєднуються всі складники забезпечення успішного навчання – технічні й людські ресурси, час, місце навчання тощо.

За останні десятиліття для більшості американських вищих навчальних закладів, які готують учителів іноземної мови, стало звичним навчання із застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій. Аналізуючи зміни, що відбувалися за останні роки в теорії та практиці іншомовної освіти, можна констатувати, що інформаційні технології, дистанційні форми навчання перестали бути просто модними словами й перейшли до розряду реальних справ. Від рівня розвитку засобів навчання й раціональної організації їхнього використання залежать ефективність і кінцевий результат навчання іноземних мов.

Варто підкреслити, що саме в США було зроблено перші спроби використання комп'ютера в навчанні мов. Це сталося на початку 60-х років XX ст. у двох університетах: Стенфордському – під час застосування програми навчання російської мови та Нью-Йоркському – німецької мови. У розвитку комп'ютерних технологій для навчання мов ключову роль відіграв «PLATO проект», який розпочався в 1960 році в Іллінойському університеті й засвідчив важливість проблеми.

На сьогодні застосування комп'ютера під час вивчення мови в американських університетах виходить за межі традиційних функцій (тьюторської та стимулюючої). Він, передусім, стає міжнародним засобом зв'язку та джерелом інформації, необхідної для навчання професійному іншомовному спілкуванню. Крім того, це допомога для здійснення наукових досліджень, обробки зовнішніх щойно сформованих дій на рівні мотивів і потреб, а також засіб створення інтерактивності для надання навчанню реальних умов, у яких відбувається іншомовне спілкування.

Дослідники в галузі використання електронних засобів інформації для навчання іноземних мов відзначають ефективність таких завдань, як робота в електронній мережі власної країни та за кордоном, між студентами й викладачами, спілкування в малих групах за комп'ютером та інші.

На нашу думку, досить цікавою є популярна сьогодні в іншомовній професійній освіті Сполучених Штатів Америки система Computer-Assistant Language Learning (CALL), яка поширилася у 80-х роках минулого століття. Це такий підхід до викладання мов, який передбачає використання комп'ютера як допоміжного інструмента для подання й оцінювання матеріалу. Американський дослідник М. Леві визначає CALL як пошук і дослідження методів використання комп'ютера в навчанні мов. У 1985 році відбулася перша конференція CALL, на якій викладачами-філологами обговорювалися проблеми впровадження комп'ютерних технологій і яка стала стимулом для активізації діяльності в цій сфері [3].

Як стверджує Д. Заїка, американські вчені виділяють у розвитку CALL такі три напрями: біхевіористичний, комунікативний, інтеграційний. Так, запропонований Р. Тейлором (R. Taylor), біхевіористичний напрям розглядає комп'ютер як тьютора (наставника) і засіб транспортування навчального матеріалу студентам. При цьому діяльність CALL базується на стимулюванні таких типів інтерактивності, як «студент – комп'ютер», «студент – студент» [1].

Науковці Д. Хілі (D. Healey) та Н. Джонсон (N. Johnson) розробили програми, які мають на меті практикування професійного спілкування певною мовою та передбачають читання, реконструкцію текстів і мовні ігри. При цьому функції комп'ютера як тьютора стають дещо ширшими: процес пошуку правильної відповіді передбачає велику кількість її варіантів, а також системи контролю та взаємодії. Завдання навчання полягає не в тому, щоб стимулювати до пошуку правильної відповіді, а в тому, щоб створювати дискусію у формі обговорень певних подій і явищ [1, с. 199].

Засновником комунікативного напрямку є Дж. Андервуд (J. Underwood), який виділяє такі принципи CALL: основна увага повинна приділятися навчанню мовлення, а граматику вважається допоміжним засобом; стимулювання творчої мовленнєвої діяльності студента; навчати аналізувати; використовувати доцільні стилі мовлення відповідно до різних умов і ситуацій; не відтворювати матеріал підручника, а досліджувати його та робити певні висновки [4].

Отже, на підставі проаналізованого матеріалу можна стверджувати, що стратегічним напрямом модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у сучасній Америці є вдосконалення її технологій, які визначають характер і особливості стосунків викладача та студента. Серед загальних тенденцій удосконалення технологій іншомовної освіти в педагогічних навчальних закладах США досить суттєвим є широке практикування віртуального навчання за відсутності безпосереднього контакту між викладачем і

студентом, що забезпечується використанням інформаційних та комунікаційних технологій з метою двобічного опосередкованого зв'язку між суб'єктами навчального процесу з можливістю проведення цільових зустрічей між ними, та комплексне використання сучасної техніки й комп'ютерних програм під час навчання іноземним мовам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заїка Д. В. Засоби формування професійного іншомовного спілкування студентів немовних факультетів університетів США / Д. В. Заїка // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – Випуск 7. – Луцьк, 2007. – С. 194–201.
2. Сірик Л. М. Поняття «педагогічна технологія» в американській та вітчизняній педагогіці // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 4–5 (14–15). – С. 187–196.
3. Сороко Н. В. Застосування мультимедійних технологій при вивченні мов у країнах зарубіжжя [Електронний ресурс] / Н. В. Сороко. – Режим доступу : <http://www.google.com.ua/search?hl=ru&q>.
4. Unger H. Encyclopedia of American education / Harlow Unger. – Facts on File : New York, 2007. – 1370 p.

М. М. Бикова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОЛІКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Діалог культур – термін, що виник у ХІХ ст. для позначення процесу зближення країн, народів, континентів, насамперед, у культурній сфері. Спершу цей термін відображав взаємозбагачення, взаємовплив і взаємозалежність матеріальних і духовних надбань людства в культурно-географічному розрізі, передусім, як взаємодію культур Заходу та Сходу, Європи й Азії, Півдня та Півночі.

Не минули ці питання й сферу освіти. В Україні проблема полікультурної освіти набула особливої актуальності в 90-ті роки, коли в умовах соціально-економічних і політичних реформ склалася нова освітня ситуація, для якої характерні посилення етнізації змісту освіти, зростання ролі рідної мови навчання, ідей народної педагогіки, зростання впливу релігії на формування самосвідомості особистості. У цих умовах полікультурна освіта, з одного боку, сприяє етнічній ідентифікації та формуванню культурної самосвідомості учнів, а з іншого боку, перешкоджає їх етнокультурній ізоляції від інших країн і народів. Важливою передумовою полікультурної освіти повинно бути становлення і розвиток в Україні громадянського демократичного суспільства, у якому посилюється боротьба з шовінізмом, расизмом, етнічним егоїзмом, і в той же час проявляється відкритість по відношенню до інших країн, народів і культур, здійснюється виховання в дусі миру та взаєморозуміння. Важливою соціально-політичною детермінантою розвитку полікультурної освіти є інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, а також прагнення України та інших країн інтегруватися у світовий та європейський соціально-культурний та освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність.

Проте варто пам'ятати, що етнопедагогічні аспекти в полікультурній освіті – зона перетину різних, можливо полярних інтересів. Від їх вирішення залежать як орієнтири навчання й виховання підростаючого покоління, так і конструктивність національної політики держави. Саме цю важливу задачу покликана вирішувати етнопедагогіка, предметом якої є такий складний соціально-культурний феномен як народна педагогіка.

Етнопедагогіка – галузь педагогіки, що включає в себе емпіричні педагогічні знання, навички, досвід певного етносу у вихованні підростаючого покоління. В етнопедагогіці загальнолюдські надбання трудового, етичного, естетичного виховання втілюються в системі виховання даного народу. Етнопедагогіка пояснює народну педагогіку та пропонує шляхи її використання в сучасних умовах, збирає й досліджує досвід етнічних груп, заснований на багатовіковому, природному, розвивальному з'єднанні народних традицій. Предметна галузь етнопедагогіки не залишається незмінною: задачі формуються й уточнюються залежно від змін соціального замовлення, пов'язаного з рухом суспільної самосвідомості.

Зараз у суспільстві нових соціальних і особистісних цінностей необхідно в дослідженнях з етнопедагогіки та народної педагогіки особливу увагу приділяти трансляції рідної культури, яка складається з елементів культур різних регіонів, формуванню національного характеру й національної самосвідомості в площині варіативності мислення, визначенню етнічного утворення як відкритої педагогічної системи, що виводить носіїв традиційної етнічної культури до загальнодержавної та світової.

Глибинний зміст етнопедагогічних знань не в роз'єднанні, а навпаки, в об'єднанні народів, у подоланні міжнаціональних суперечностей. Немає більш кращої, або менш кращої, більш правильної, або менш правильної культури в різних частинах нашої країни. Усі елементи і кращі, і правильні, але різні. А що стосується педагогічної культури різних етносів, то можна спостерігати багато спільних рис, що пояснюються спільністю історичних умов розвитку, спільністю цілей та інтересів, загальнолюдськими духовно-моральними цінностями, спільністю основ народної психології, взаємовпливом педагогічних традицій різних народів. Вивчення проблеми спільності педагогічних культур переконує в тому, що в багатьох випадках саме спільність найкраще підкреслює самотність культур представників різних етнографічних груп. У кожній культурі багато є такого, що в змозі збагатити світову цивілізацію. Тому конструктивний є тільки діалог культур, у результаті якого відбувається взаємне збагачення етнопедагогічними надбаннями. А народи, які поєднані спільністю цілей, підіймаються на ще більш високий рівень культури й моральності. Усвідомлення теоретико-практичних проблем народної педагогіки стає найбільш продуктивним у контексті педагогічних культур різних етносів, воно допомагає виявити й пояснити специфічні риси кожної з культур. А стосовно педагогічного процесу – показати історичні та змістові взаємозв'язки національних духовних культур.

Повноцінну, цілісну, національно свідому особистість із почуттям власної гідності, справжньою глибинною повагою до представників різних етнічних груп, високими моральними якостями можливо виховати тільки завдяки правильно організованій системі вивчення національних ідеалів, традицій і звичаїв. А ця система має формуватись із національного світогляду, філософії народу, національної ідеології. Якщо ж вона ґрунтується на ідеях лише якоїсь однієї партії чи іншої громадсько-політичної організації, то можемо отримати лише фанатичне, з яскраво вираженими ознаками гіпертрофії національної психіки, або байдуже егоїстичне покоління меркантильного типу без певних національних ознак.

Українська етнопедагогіка є власне національною виховною системою, що сформувалася завдяки поєднанню народного, національного й загальнолюдського, завдяки зв'язку минулого з сучасним в історії нашого народу. Ця система є сьогодні надійним фундаментом національного реформування нашої освіти й виховання, розв'язання завдань формування особистості громадянина України:

- сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, людину з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою;

- сформувати такі особистісно значущі якості, як національна свідомість, духовність людини, патріотизм з новим змістовим наповненням. Це виховання почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їх майбутнє, відкритості до сприймання різноманітних культур світу, освоєння духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, культури миру, національного примирення, збереження природи, всебічний розвиток індивідуальності дитини.

Спільність полікультурної та етнопедагогічної освіти базується на типі відносин, який знайшов відображення в міжнародному документі [ЮНЕСКО](#) «Декларація Мехіко з політики в галузі культури».

1. Будь-яка культура являє собою сукупність неповторних і незамінних цінностей, оскільки саме через свої традиції та форми вираження кожен народ заявляє про себе всьому світу.

2. Затвердження культурної самобутності сприяє визволенню народів, і, навпаки, будь-яка форма панування є запереченням цієї самобутності або загрозою її існуванню.

3. Культурна самобутність є неоціненне багатство, яке розширює можливості для всебічного розвитку людини, мобілізуючи кожен народ і кожную групу, змушуючи їх черпати сили у своєму минулому, засвоювати елементи інших культур, сумісних зі своїм характером, і тим самим продовжувати процес самотворення.

4. Жодна культура не може абстрактно претендувати на право бути універсальною, універсальність складається з досвіду всіх народів світу, кожен з яких стверджує свою самобутність. Культурна самобутність і культурна різноманітність нерозривно пов'язані один з одним.

5. Культурні особливості не порушують єдність загальних цінностей, які об'єднують наші народи, більше того, вони роблять їх більш плідними. Різноманіття становить саму основу культурної самобутності там, де пліч-о-пліч існують різні традиції.

6. Міжнародне співтовариство вважає своїм обов'язком зберігати й захищати культурну спадщину кожного народу.

7. Усе це вимагає такої культурної політики, яка б охороняла, розвивала та збагачувала самобутність і культурну спадщину кожного народу, забезпечувала повну повагу культурних меншин та інших культур світу. Незнання культури тієї чи іншої групи або її знищення збіднює людство в цілому.

8. Необхідно визнати рівність у гідності всіх культур і права кожного народу й кожного культурного співтовариства стверджувати, зберігати свою культурну самобутність і забезпечувати її повагу.

9. Усі культури становлять єдине ціле в спільну спадщину людини. Культурна самобутність народів оновлюється та збагачується внаслідок контактів з традиціями й цінностями інших народів.

Культура – це діалог, обмін думками й досвідом, досягнення цінностей і традицій інших, в ізоляції вона в'яне і гине. Таким чином, діалогічність – це особлива якість культури, яка прагне до цілісності. Ця риса забезпечує механізм самозбереження й саморозвитку культури, допомагає уникнути її стагнації, скам'яніння та ритуалізації. Діалогічність дозволяє прийняти чужі аргументи, чужий досвід, завжди шукає балансу, компромісу. У процесі полікультурної освіти зв'язок цей забезпечується підготовкою учнів до розуміння іншої культури, до визнання навколишньої різноманітності.

Я. В. Бондарук

Уманський державний педагогічний
університет ім. Павла Тичини

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Проблема становлення й розвитку педагогічної освіти цікавила та цікавить провідних мислителів як минулого, так і сучасності. Класики світової педагогіки, А. Макаренко та В. Сухомлинський вважали, що кожен учитель повинен бути майстром своєї справи. А для цього потрібно працювати над собою й не зупинятися на досягнутому.

Питання професійної підготовки вчителів, неперервної педагогічної освіти цікавила багатьох учених. Удосконалення різноманітних освітніх програм, які відіграють важливу роль у реформуванні національної освіти, без сумніву, залежить від глобальних освітніх перетворень у світі.

Нині відбувається трансформація професійних функцій учителя, що пов'язано із суттєвими змінами у сфері освіти (12-бальна система оцінювання учнів, кредитно-модульна система навчання в умовах євроінтеграції освіти, зовнішнє незалежне оцінювання тощо), які продиктовані стрімким розвитком глобалізованого суспільства. Сучасний

ринок праці спрямований на перехід від суспільства знань до суспільства, у якому громадяни є компетентними в багатьох сферах діяльності. Такі умови розвитку суспільства посилюють вимоги до підготовки та професійного розвитку вчителів. Тому, в Україні зростає увага до пошуків шляхів розв'язання проблем, пов'язаних з ефективною організацією якісної, конкурентоспроможної педагогічної освіти.

Розвиток сучасної вітчизняної освіти детермінують як основні міжнародні стратегічні документи, так і освітні закони й підзаконні акти України. У міжнародному документі «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ» (Брюссель, 2004) з'ясовано нові напрями реформування освітніх систем у Європі: впровадження неперервного навчання у практику, створення єдиної європейської освітньої системи, реформування й інвестування різних сфер діяльності з метою створення «суспільства знань» (за результатами досліджень ООН Україна займає 40 місце серед 191 країн світу, у яких формується «суспільство знань»); констатовано, що висока компетентність і кваліфікація вчителів повинні бути основними вимогами до професії вчителя [5, с. 4–6].

Не менш важливого значення для розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти має документ «Загальноєвропейські принципи й підходи до компетентності та кваліфікації вчителів», у якому названо ключові позиції, спрямовані на розвиток європейської педагогічної освіти. Це:

- якісна система освіти залежить від ефективної підготовки педагогічних кадрів і неперервного професійного вдосконалення вчителів;
- висока мобільність професії вчителя: учителі європейських країн беруть участь у різних міжнародних проектах і програмах із метою професійного розвитку;
- співпраця закладів підготовки й підвищення кваліфікації вчителів із школами, освітніми організаціями, установами різного рівня;
- висококваліфікований учитель має співпрацювати з учнями й колегами з метою поліпшення навчання та професійного розвитку;
- сучасний учитель знає та вміє використовувати ІКТ у професійному розвитку й навчанні учнів [4, с. 2–4].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011 р.) наголошується на важливості випереджального неперервного характеру модернізації та розвитку освіти й науки, що сприятиме сталому демократичному розвитку суспільства. Пріоритетними напрямами розвитку освіти в документі визначено: розроблення нової та вдосконалення законодавчої й нормативно-правової бази; оновлення цілей і змісту освіти з урахуванням світового досвіду; вільний доступ до освіти кожному громадянину України; утвердження «розвиваючої педагогіки» в навчально-виховному процесі; реалізація мовної політики країни; побудова системи національного виховання; системне підвищення якості освіти; розвиток інклюзивної освіти; удосконалення педагогічної освіти; підвищення престижу педагогічної професії; створення сучасної матеріально-технічної бази [2, с. 10–11].

Так, педагогічна освіта, як база для будь-якого фахівця в Україні, зазнає глобальних нововведень, пов'язаних з економічними, соціальними, духовними, культурними й освітніми особливостями розвитку суспільства, та має ґрунтуватися на принципах неперервності освіти, поєднання національних освітніх традицій і кращого світового досвіду, гнучкості в реагуванні на суспільні зміни та прогностичності; інноваційності. Зазначені принципи є основними в розвитку педагогічної освіти, про що наголошується в галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [3, с. 2].

Головна роль учителя як організатора освіти полягає в передачі багатовікового суспільного, трудового, морального досвіду суспільства молодому поколінню. Особливо гостро постає це питання нині, коли поглиблюється розрив між технічним розвитком людства й рівнем соціальної та моральної підготовленості людини. Такий розрив породжує низку глобальних проблем, які можливо розв'язати лише шляхом підвищення культурного рівня народу, через гуманізацію освіти.

Нині педагогічна освіта, як ніколи, потребує суттєвих трансформацій, що мають бути спрямовані на різнобічний розвиток творчої особистості педагога-професіонала. Модернізація педагогічної освіти, як зазначає відомий український учений і політичний діяч В. Кремень, пов'язана також зі змінами, які відбуваються у світі, та передбачає реалізацію таких кроків: забезпечення неперервного розвитку особистості впродовж життя; формування знаннєвої людини, у якої життя й діяльність залежать від здобутих знань і вмінь; утвердження педагогіки толерантності; побудова навчання у формі суб'єктно-суб'єктних відносин, які передбачають активне навчання й діяльнісну позицію вчителів і учнів; максимальне наближення освіти й виховання до індивідуальних потреб кожної людини для забезпечення повної самореалізації; формування всебічно розвиненої людини, яка готова до успішної діяльності в суспільстві; формування системи цінностей [1, с. 2–4].

Джерело й рушійна сила ефективного розвитку післядипломної освіти вчителів, її модернізація, залежить від боротьби суперечностей, які є в ній: між сучасними напрацюваннями та традиційними підходами до педагогічної освіти, між національними та світовими тенденціями розвитку освіти й політики. Такі суперечності можна простежити між: необхідністю модернізації освіти та її невідповідності вимогам демократичного суспільства; професійною компетентністю й особистими якостями майбутніх учителів; підвищенням вимог до професійного рівня вчителів і їх непідготовленістю до кардинальних змін; вимогами сучасного технологічного суспільства й недостатньою підготовленістю вчителів до практичної діяльності в нових умовах; рівнем розвитку різних сфер науки й техніки та розвитком професійної компетентності вчителів.

Тобто, можна стверджувати, що розвиток вітчизняної педагогічної освіти відбувається з урахуванням глобалізаційних та інтеграційних процесів, які визначають стратегію розвитку загальної середньої освіти у країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Г. Освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 2–4.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
4. Освіта.ua. Середня освіта. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816_.
5. Common European Principles for Teacher Competences and Qualification [Електронний ресурс]. – Режим доступу : sec.europa.eu/education/.../principles_en.pdf.
6. Council of European Union. Education and training 2010 – the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. – Belgium, Brussels : Council of European Union, 3 March, 2004. – 42 p.

Д. В. Будянський
Харківський національний
педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ

Сучасна вітчизняна освіта, перебуваючи в стані кардинальної трансформації, потребує педагога-майстра, який досконало володіє професійним мовленням, має розвинені творчі здібності, продукує оригінальні ідеї, нестандартно підходить до розв'язання педагогічних задач, здатний до постійного підвищення фахового рівня, самовдосконалення, перебудови власної діяльності відповідно до змін і вимог суспільства.

Найвищою мірою зазначені професійно-необхідні елементи виявляються в діяльності викладачів вищих навчальних закладів. На наш погляд, одним із найефективніших інструментів реалізації професійних завдань педагога вищої школи є риторична культура.

Однак, як показують результати досліджень, процес розвитку цієї інтегративної якості у викладачів вищих навчальних закладів відбувається, як правило, стихійно. Значна частина педагогів вищої школи не достатньо володіє риторичною культурою, що виявляється в незадовільному володінні технікою мовлення, незнанні закономірностей, правил, особливостей публічного мовлення, неефективному використанні риторичних прийомів у процесі читання лекцій чи виступів на конференціях, відсутності риторичної рефлексії, необхідної для професійного зростання тощо.

Таким чином, слід зауважити, що у своїй професійній діяльності викладачі орієнтовані більшою мірою на передачу інформації в традиційному варіанті її викладу, ніж на використання наукового знання як засобу формування світогляду, творчого розвитку, особистісного та професійного становлення студентів.

Аналіз причин низького рівня риторичної культури викладачів дозволив виділити такі проблемні аспекти:

незважаючи на наявність деяких теоретичних передумов, значної кількості наукових досліджень і наявності певного практичного досвіду формування ораторських якостей педагога, на сьогодні не існує однозначного визначення риторики як науково-педагогічної галузі, яка не тільки вивчає проблеми ефективної публічної комунікації, але й розв'язує завдання оптимізації навчально-виховного процесу. Також відсутня загальноприйнята система розвитку риторичної культури викладача вищого навчального закладу;

відсутнє чітке розуміння статусу, сутності, місця, функцій, специфіки риторичної культури викладача у світлі сучасних завдань вітчизняної освіти, що визначають процес її модернізації;

у педагогічній науці залишається відкритим питання про те, за яких умов можливий ефективний розвиток риторичної культури викладачів у професійній діяльності;

не розроблений методичний комплекс риторичного становлення викладачів вищої школи.

У контексті означених суперечностей актуальною та перспективною в науково-методичному аспекті постає проблема системного, цілеспрямованого, спеціально організованого розвитку риторичної культури викладачів.

Риторична культура є невід'ємною частиною професійної компетентності педагога та одним із найважливіших показників педагогічної майстерності, об'єктивним чинником результативності навчання й виховання, своєрідною моделлю майбутньої мовленнєвої поведінки студентів. У силу публічності педагогічної професії викладач ВНЗ, як носій громадянської самосвідомості, має бути творцем і транслятором елітарної мовленнєвої культури, яка є зразком і мовним ідеалом для студентів у їх самостійній мовотворчій діяльності.

Мовлення викладача вищої школи має поліфункціональний характер. Використовуючи стилістичне багатство рідної мови, він не лише знайомить студентів зі здобутками в певній науковій галузі, але й долучає їх до історії українського народу, виховує історичну пам'ять, шанобливе ставлення до вітчизняної культурної спадщини, формує навички ефективного спілкування.

Тому педагог-ритор у своїй професійній діяльності повинен широко використовувати мовленнєве багатство свого народу (фразеологізми, приказки, прислів'я, легенди, апокрифи, тощо) як засіб виразності та впливу на мовну свідомість студентів. Тому, з одного боку, риторична культура є явищем глибоко національним, фундаментом якого виступає рідна мова, історія та культура, а з іншого, вона носить індивідуально-творчий характер, оскільки відображає індивідуальний стиль мислення, вербального і невербального спілкування оратора.

Уміння яскраво, образно, переконливо, аргументовано, емоційно донести до свідомості студентів важливі духовні цінності людства, вільне володіння засобами вербального та невербального спілкування; вміння організовувати інтерактивну взаємодію, створювати позитивну атмосферу на

занятті, впливати на розум, почуття і волю студентської аудиторії, вести конструктивну дискусію – основні пріоритети професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів, які є складовими риторичної культури.

Цінність риторичної культури полягає в тому, що вона сприяє розвитку у студентів системи якостей, необхідних для здійснення продуктивної професійної діяльності в майбутньому. До них ми відносимо: здібності й уміння мислити та діяти концептуально (здатність до філософського осмислення явищ педагогічної дійсності й розробки стратегії власної поведінки в нових умовах), комунікативну компетентність (високий рівень володіння мовленням у різноманітних ситуаціях спілкування), ораторську майстерність (володіння методикою підготовки і виголошення промов різних видів, використання ораторських прийомів, засоби підтримки уваги аудиторії), індивідуальний професійний «імідж» тощо.

Практичне розв'язання означених вище завдань можливе, на наш погляд, шляхом використання в освітньому процесі здобутків педагогічної риторики, яка має багаті традиції виховання риторичної культури у школярів і студентів. Сьогодні йдеться про оновлення й розширення змісту, форм і методів цієї науково-мистецької дисципліни у вищій школі. Наслідуючи найкращі зразки вітчизняного й зарубіжного красномовства (передусім, академічного) сучасні дослідники (Я. Білоусова, Н. Голуб, О. Залюбівська, Л. Мацько, О. Мацько, Г. Сагач, А. Уварова) вдосконалюють зміст сучасної шкільної та вузівської риторики, досліджують її жанрово-стилістичні особливості стосовно специфіки кожного навчального предмета, здійснюють розробку нових риторичних технологій.

Риторика покликана формувати не тільки мовленнєву культуру, але й комунікативну моральність, етику спілкування (толерантність, без конфліктності, увагу до співрозмовника, дотримання норм мовленнєвого етикету та ін), артистизм, культуру мислення тощо.

На основі узагальнення праць українських і закордонних фахівців можна стверджувати, що **риторика** – це теорія та практика оптимізації мовленнєвого спілкування за допомогою доцільного використання лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів, комунікативно адекватної цільової установки, а також психологічних, соціокультурних та інших чинників.

Отже, узагальнюючи сказане, ми доходимо висновку щодо необхідності розробки науково-методичної системи розвитку риторичної культури викладача вищого навчального закладу, яка включатиме такі елементи:

наукове обґрунтування місця, ролі й потенційних можливостей риторичної культури в реалізації завдань освітнього процесу вищої школи в парадигмі сучасної освіти;

спеціалізований тезаурус, що включає ключові поняття цієї проблематики: культура, риторика, ораторське мистецтво педагога, педагогічна риторика, академічне красномовство й відбиває співвідношення між ними;

визначення предметної, функціональної та змістової сторін поняття «риторична культура викладача вищого навчального закладу» з

урахуванням специфіки сучасної соціокультурної ситуації та характеру професійної діяльності у вищій школі;

методика розвитку ораторських якостей на основі здобутків вітчизняного й зарубіжного академічного красномовства;

розробка й реалізація спеціальних програм інтегрованих курсів і спецкурсів адаптованих до специфіки роботи у вищій школі з «Ораторського мистецтва», «Риторики», «Академічного красномовства», «Виразного читання» в процесі навчання в магістратурі, підвищення кваліфікації, в роботі інститутів післядипломної освіти;

активізація спільного пошуку та співпраці викладачів педагогіки, риторики й культури мовлення із залученням професійних акторів, режисерів, психологів, культурологів щодо вивчення сучасних досягнень у галузі публічного мовлення;

риторичні тренінги з формування знань, умінь і навичок підготовки та виголошення промов різних видів (лекція, наукова доповідь, розповідь тощо), ведення дискусії, залучення слухачів до діалогічної взаємодії, використання ораторських прийомів у педагогічній діяльності;

комплекси для самостійної роботи викладачів: навчально-методичне забезпечення, електронні підручники, спеціалізовані Інтернет-ресурси;

участь у конференціях (традиційних і он-лайн) присвячених проблемам удосконалення професійної (мовленнєвої) майстерності сучасного педагога.

Таким чином, усе сказане дозволяє стверджувати, що в сучасних освітніх реаліях риторика як мовотворча, культурологічна, професійно-орієнтована дисципліна повинна посісти гідне місце в шкільних і вузівських стандартах освіти, особливо у професійній діяльності викладачів вищих навчальних закладів.

К. В. Годлевська, Ю. М. Кобюк

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УГОРЩИНІ

Проблеми реорганізації педагогічної системи Угорщини вивчалися в роботах угорських науковців, зокрема: З. Баторі, Й. Відо, І. Мейсароша, С. Ороса, І. Фолуша. Досліджуючи праці науковців можна побачити, що в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в Угорщині бурхливо відбуваються процеси оновлення й удосконалення змісту, форм і методів підготовки вчителів, у тому числі й учителів початкової школи. Реформування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи триває в двох напрямках: внутрішньому та зовнішньому. До внутрішнього ми відносимо оновлення початкової ланки освіти, розширення функцій учителя в школі, а до зовнішнього – входження в освітній простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог, підвищення рівня фахової підготовки вчителів.

Болонський процес, а особливо його вплив на підготовку вчителів, викликав бурхливу критику угорських фахівців. Більшість із них притримується думки, що ступенева система вищої освіти неспроможна розв'язати жодної проблеми підготовки вчителів [3].

З приєднанням до Болонського процесу система підготовки вчителів зазнала разючих змін, а саме:

- кваліфікацію вчителя в Угорщині можна отримати тільки після закінчення магістратури;

- у країні впроваджена єдина вчительська спеціальність. Перелік дисциплін, які випускник має право навчати у школі, визначається галузевими модулями знань магістерської підготовки;

- для вступу до магістерської підготовки треба пройти вступні випробування. Оскільки прийом до магістерської підготовки відбувається тільки після отримання диплому бакалавра, вступ на вчительську спеціальність відразу після закінчення школи є неможливим;

- ураховуючи потреби загальної освіти та в інтересах підвищення конкурентоздатності випускника на ринку праці, в Угорщині дотримуються усталеної практики підготовки вчителів за спареними спеціальностями. Таким чином, вступні випробування до магістерської підготовки вчителів відбуваються за двома спеціальностями, що вимагає відповідну підготовку на бакалаврському рівні;

- термін магістерської підготовки, як правило, складає два роки. Однак, для вчительських спеціальностей термін підготовки подовжений на ціле півріччя, протягом якого майбутній учитель проходить безперервну вчительську практику в школі [1].

Угорські фахівці пов'язують різке зменшення кількості студентів на вчительських спеціальностях з упровадженням двоступеневої системи вищої освіти, хоча інтерес до вчительської професії почав спадати ще в кінці минулого століття.

Підготовка студентів у вузах Угорщини проводиться за трьома типами спеціалізацій: академічною, прикладною та вчительською. Академічна спеціалізація має на меті підготовку дослідників. До неї відбираються найкращі студенти. Прикладна спеціалізація спрямована на підготовку студентів до практичного застосування фахових знань на технологічному, інженерному рівні, або в роботі з високотехнологічним обладнанням у різних галузях економіки. І тільки вчительська спеціалізація готує вчителів початкових класів і надає можливість здобуття другої вчительської спеціальності. Студенти обирають спеціалізацію в кінці другого семестру. Зміна спеціалізації можлива в кінці третього та четвертого семестру. Це вимагає створення відповідної структури підготовки, яка формується таким чином, щоб кращі студенти кожної спеціалізації могли продовжити навчання за академічною спеціалізацією [1].

Ще однією проблемою, що потребує вирішення на нових методологічних засадах – це відбір учителів з числа випускників

педагогічних вузів. Останнім часом соціологи відмічають зменшення числа бажаючих працювати вчителями після ближчого ознайомлення з особливостями професійної діяльності педагога, дедалі менше студентів вважають професію вчителя привбливою. Саме тому до школи приходять не найкращі випускники педагогічних вузів [2]. Однією з причин цього вважається вибір спеціалізації у кінці першого року навчання, протягом якого студент не вивчає жодної педагогічної дисципліни, яка б могла спрямувати його вибір у бік вчительської професії.

Оскільки зазначені проблеми виникли в результаті впровадження двоступеневої системи вищої освіти, чи не єдиним способом розв'язання накопичених проблем, угорські фахівці вважають якнайшвидше повернення до інтегрованої системи підготовки вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боркач Є. І. Реалізація принципів Болонського процесу у підготовці вчителів в Угорщині / Є. І. Боркач, З. Поор // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : матеріали V-ої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 25–27 листопада 2010 // Вища освіта України. – Тематичний випуск. Додаток 4. – Т. I (19). – К, 2010. – С. 401–406.

2. Керестень І. С. Розвиток і становлення освітньої системи Угорщини: проблеми і перспективи / І. С. Керестень, Й. Міс. // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2010. – № 19. – С. 166–170.

3. Tasnádi P. MŰLT, JELEN ÉS A BIZONYTALAN JÖVŐ - FIZIKATANÂR KÉPZÉS AZ ELTE TTK-N / P. Tasnádi // Fizikatanítás tartalmasan és érdekesen : magyarul tanító fizikatanârok nemzetközi konferenciája, Budapest, 2009 aug. 27–29. – ELTE Fizika Doktori Iskola, Budapest, 2010. – O. 101–106.

А. Н. Гоцко

УО «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь)

РЕЧЕВАЯ ПОДГОТОВКА В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Речевая подготовка занимает одно из ключевых мест в структуре профессионального образования педагога. Ее содержание и эффективность определяются рядом факторов, как внешних по отношению к образовательному процессу, так и обусловленных внутренними закономерностями обучения и научения. Под речевой подготовкой понимаем методическую систему, обеспечивающую формирование комплекса всех качеств личности, позволяющих осуществлять успешную коммуникацию в типичных ситуациях профессионального общения.

В последнее время активно разрабатываются новые подходы к речевой подготовке студентов, чья профессиональная деятельность будет связана со сферой бизнеса, рекламы, обслуживания. В работе О. Я. Гойхмана и Т. М. Надеиной [1, с. 136–138] представлены основные положения теории речевой коммуникации, особое внимание уделено проблемам организации диалога, в том числе психологическим аспектам общения, особенностям официально-деловых текстов.

Однако речевая деятельность представителей многих профессий, в отличие от речевой деятельности педагога, не связана с целенаправленным воспитательным и дидактическим воздействием. Формирующая функция их речи либо не выражена, либо действует подспудно, как дополнительное, но вовсе не обязательное условие, тогда как в речевой деятельности педагога эта функция, наряду с функцией воздействия, является ведущей, определяя тем самым специфику не только учительской речевой деятельности, но и особенности профессиональной речевой подготовки.

Традиционное вузовское филологическое образование ориентировано на системно-описательное изложение лингвистического материала. Новым шагом в этой области стало появление в учебных планах последнего десятилетия такой дисциплины, как «Основы культуры речи», которая до недавнего времени была практически единственной дисциплиной, прямо связанной с формированием речевых умений. Можно выделить несколько направлений в формировании программ по культуре речи. Первое связано с изучением языковой нормы и коммуникативных качеств речи (Б. Н. Головин, В. Г. Костомаров, Л. И. Скворцов и др.). Второе направление (В. Г. Костомаров, М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский и др.) характеризуется сосредоточением на практических проблемах речевой коммуникации: закономерностях педагогического общения, технике речи, подготовке речевых произведений, типичных в профессиональной деятельности педагога и т. п. Но такого рода программы не дают целостного представления об основах теории коммуникации, предусматривают знакомство лишь с отдельными сторонами профессионального общения. Третья группа программ строится на основе теории коммуникации.

Программа курса «Основы стилистики и культуры речи» для студентов университетов, предусматривает следующие основные темы: сущность и специфика профессиональной речевой деятельности учителя, культурная парадигма речевой деятельности учителя, взаимосвязь вербальной и невербальной знаковых систем в речевой деятельности учителя, технология и техника педагогического речевого взаимодействия, ораторская деятельность учителя и ее основные характеристики, методическое мастерство ораторской деятельности учителя. Содержание обучения связано с тем, что речевая культура индивидуума, обеспечивающая ему полноценную коммуникацию, заключается не только в знании норм литературного языка, но предполагает целую систему коммуникативных знаний, умений, навыков.

Другая дисциплина, параллельно решающая ряд сходных задач, – «Основы педагогического мастерства». Различные аспекты речевой подготовки являются составным элементом программ и учебных пособий по этому курсу. Традиционно основное внимание уделяется технике речи, стандартным речевым формулам в рамках основных ситуаций профессионального общения [2, с. 80].

Целенаправленная система обучения педагогическому общению, разработанная чешскими учеными (Е. Выскочилова), предполагает на первом этапе формирование умений социальной коммуникации. На втором этапе студенты учатся наблюдать, анализировать и понимать поведение школьников. Третий этап посвящен обучению тому, как выстраивать общение с учащимися в процессе «микроуроков».

Новым этапом в развитии филологического образования стало введение (возвращение) в учебные планы курса риторики. Риторика позволяет преодолеть недостатки, вызванные специализацией наук, разрывом, существующим между теоретическим знанием и практическим речевым действием, открывает возможность широкого и гармоничного развития личности студента, поскольку изначальным постулатом риторического действия является соединение мысли, слова и поступка. Традиционно риторика ориентируется на обучение продуцированию речи. В этом плане коммуникативная задача, решаемая как общей, так и частными риториками, связана лишь с отдельным процессом в рамках коммуникативного акта. Умения специального восприятия, профессионального анализа речевого потока, адекватного владения коммуникативным кодом не могут быть сформированы в рамках данной учебной дисциплины.

Проведенный анализ программ по современному русскому языку, дисциплине, составляющей ядро лингвистического образования в вузе, показал, что возможности формирования профессиональной коммуникативной компетенции, заложенные в содержании основных лингвистических дисциплин, не используются должным образом. Представление языкового материала носит традиционный системно-описательный характер. Несмотря на наличие отдельных программ для различных специальностей, существующие варианты не имеют принципиальных различий, связанных с профессиональными потребностями в коммуникации. Понимание задачи курса «Современный русский литературный язык» состоит в том, чтобы дать студентам систему научных знаний о языке, об основных его уровнях и категориях, об их развитии и употреблении в речи. Одной из важнейших при изучении этой дисциплины является, и должна сохраняться впредь, задача знакомства с языковой системой. Но задачи обучения должны быть сформулированы таким образом, чтобы студентами усваивались не только теоретические сведения о системе языковых единиц, но и формировались умения по использованию теоретических знаний в профессиональной речевой коммуникации [3, с. 211].

Таким образом, даже столь «коммуникативные» по своей сути предметы, как «Основы культуры речи», «Стилистика», носят преимущественно описательный характер, направлены на усвоение теоретических сведений о системе коммуникативных качеств речи и особенностях функциональных стилей и в меньшей — на выработку практически необходимых, умений коммуникации. Изучения лишь основ культуры речи явно недостаточно для обретения навыков профессиональной речевой

комунікації. Необхідно усвоєння основ теорії комунікації, формування практичних умінь організації об'єднання в професійно значимих ситуаціях, т. є. необхідно формування професійної комунікативної компетенції майбутнього вчителя. Потрібна ціленаправлена система роботи в структурі вищого педагогічного освіти, котра могла б дати не просто знання мовної системи, но професійні вміння комунікативного поведіння.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гойхман О. Я. Основи речової комунікації: підручник для вузів / О. Я. Гойхман, Т. М. Надєїна ; під ред. О. Я. Гойхмана. – М. : ІНФРА-М, 1997. – 272 с.
2. Зязюн І. А. Основи педагогічного майстерства / І. А. Зязюн. – М. : Просвіщення, 1989. – 302 с.
3. Караулов Ю. Н. Російська мова і мовна особистість / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1999. – 261 с.

О. В. Григорович

Одеський національний
університет імені І. І. Мечникова

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ІСПАНІЇ

Перед світовою системою освіти сьогодні стоїть завдання максимального розкриття своєрідного творчого потенціалу кожної особистості. В основі нового спрямування педагогічного процесу лежить ідея розвивального навчання; при цьому мається на увазі не тільки розвиток потенціалу кожного учня, але й постійний саморозвиток вчителя, формування його професійної компетентності.

Однією з умов розвитку будь-якого суспільства є побудова розвиненої системи освіти, яка б гарантувала можливість у навчальному процесі орієнтуватися на формування особистості учня, на наявність у нього тих чи інших творчих здібностей.

У наш час університети переживають процес глибоких і неминуєх змін, які породжують нові вимоги до даних інституцій і, очевидно, до професорсько-викладацького складу. Як визначає іспанський науковець С. Тобон: «уявити собі університет в наш час значить реконцептуалізувати роль викладача, студента, викладання-навчання, дослідження, а також адміністрації» [2, с. 40], тобто функцією навчання є «залишити роль репродуктора знань і переходити до навчального орієнтира», тому що так само переорієнтовується навчання студентів, яке «дає можливість набувати знання, але, передусім, вміти знаходити інформацію, переробляти її та використовувати на практиці» [2, с. 40].

Друга значна функція викладача університету є дослідницька, де так само мають місце зміни: розвиток конкурентоспроможного дослідження, створення мультидисциплінарної команди, до складу якої можуть входити викладачі різних університетів, держав тощо.

Поле професійної діяльності викладача може бути:

- загальний контекст (соціально-професійне, культурне середовище тощо);
- академічний контекст (відділення, факультет, університет);
- мікроконтекст: аудиторія-семінар-лабораторія.

Компетентнісний портрет викладача університету не може розглядатися окремо від двох його основних функцій (викладання та дослідження), ні так само від поля професійної діяльності (соціальний контекст, академічний контекст і мікроконтекст).

Однією з провідних викладацьких функцій є дослідницька, яка базується на здатності людини адекватно сприймати, розуміти й оцінювати іншу людину, а також на реальності власної оцінки (самооцінки) [1, с. 56]. Дослідницька функція успішно здійснюється, якщо викладач відчуває потребу до самоосвіти й удосконалення педагогічної майстерності та певних дослідницьких навичок. Звичайно, викладач має аналізувати результати своєї діяльності, визначати її позитивні та негативні моменти.

Дослідницькі компетентності, які має розвивати майбутній викладач університету, є такими:

- планувати, розвивати та/або оцінювати дослідницькі та інноваційні проекти, які є важливими для викладання, освітньої інституції та/або для особистого наукового прогресу в даній сфері знань;
- організація та проведення наукових заходів, які б сприяли поширенню наукових знань, комунікації, дискусії та обміну науковою інформацією, подальшому розвитку власної компетентності;
- розробляти науковий матеріал, актуальний і важливий для викладання, освітньої інституції та для особистого наукового прогресу в даній сфері знань;
- поширювати знання, наукові досягнення, результати інноваційних і дослідницьких проектів на національному та міжнародному рівнях.

Беручи до уваги, що впродовж усього життя викладач може набувати й розвивати професійні компетентності через власний досвід і через постійне формування, останнє стає ключовим елементом розвитку особистості викладача.

Ті зміни, які зараз мають місце у вищій освіті, відродили минулі дискусії щодо доцільності складання планів формування/підготовки викладачів університетів, а також, яким має бути їхній зміст, структура тощо.

Університетські викладачі працюють у формувальній/підготовчій інституції самого вищого рівня, але, що парадоксально, не всі є підготовленими для виконання даної функції, тому що ввійшли до складу професорсько-викладацького складу після навчання по своїй спеціальності в університеті (чудовий диплом з відмінними оцінками не гарантує дидактичної компетентності) без отримання педагогічної підготовки; вони або не вважали це за потрібне, або освітня інституція не вимагала будь-якої попередньої педагогічної підготовки. Є парадоксальним той факт, що для майбутнього викладача університету не є обов'язковим мати педагогічне

формування в своєму CV, тобто університети часто наймають спеціалістів без педагогічної кваліфікації та попереднього педагогічного досвіду. Розглянемо етапи підготовки викладачів згідно освітньої програми Іспанії:

1. Дошкільне навчання та початкова школа. Необхідна підготовка: дипломований магістр (найвища початкова підготовка – психолого-педагогічний аспект).

2. Середня школа та старші класи середньої школи (бакалаври, підготовчі курси). Необхідна підготовка: Ліцензіатура або дипломатура зі спеціальності + курс педагогіки (180 годин) + курс педагогічної кваліфікації (600 годин) + магістратура середньої школи (приблизно 60 кредитів, з різних спеціальностей).

3. Університет. Необхідна підготовка: докторантура або ліцензіатура зі спеціальності; не є обов'язковим мати будь-яку педагогічну кваліфікацію, хоч деякі університети популяризують серед викладачів підготовчі курси та програми, метою яких є формування педагогічної компетентності.

У загальних рисах, викладач університету має бути педагогом, дослідником і, якщо потрібно, організатором; кожна з даних функцій може виходити на перший план у тому завданні, яке виконує викладач у певний момент, залежно від особистих преференцій, внутрішньої або зовнішньої мотивації (оцінювання акредитаційних комісій, адміністрації університету тощо), етапу професійної кар'єри, політики та потреб університету, поточної ситуації тощо.

Виходить, що для університетського викладача необхідною та неминучою є формування дослідницької компетентності, стрижнем якої є дидактична викладацька діяльність. Дана типологія дослідницької діяльності є актуальною для будь-якої сфери знань (не тільки в педагогічній науці) для розвитку й поширення в університетському просторі (через колективну та/або авторефлексію) якісного та інноваційного навчання/викладання.

Таким чином, розвиток компетентнісної підготовки викладача університету в педагогічній галузі (викладання, інновація та дослідження) доповнює традиційне теоретичне та дослідницьке формування в особистій сфері знань, сприяючи підготовці нових професіоналів і покращенню теоретичної та дидактичної бази знань, тому що інноваційні та дослідницькі знання та компетентності як у власній сфері (де викладач є експертом), так і в педагогічній області, дозволять викладачеві оновлювати свої знання та просуватися вперед до професійної досконалості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Marcelo C. Introducción a la formación del profesorado: Teoría y Métodos / C. Marcelo. – Sevilla : Universidad de Sevilla, 1999. – 138 p.

2. Tobón S. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica / S. Tobón. – Madrid : Universidad Complutense de Madrid, 2004. – 68 p.

ОБГРУНТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Перехід залізничної галузі України на новітні автоматичні системи управління потребує значних перетворень в її обслуговуванні й особливо відбивається на фахівцях, що безпосередньо обслуговують ці системи. Успішне функціонування такого стратегічно важливого комплексу багато в чому визначається людським фактором, і зокрема фізичною надійністю та готовністю фахівців до професійної діяльності. Тому в умовах інтенсивного розвитку суспільства, величезного обсягу навчальної та наукової літератури, досить жорстких форм, методів і структури професійної підготовки, а також обмеженим лімітом часу на засвоєння й переробку отриманої інформації, велику увагу слід приділяти фізичній і психофізичній підготовці майбутніх фахівців, а саме фахівців залізничної галузі. У зв'язку з цим особливо важливим стає питання посилення прикладної функції фізичного виховання в підготовці майбутніх фахівців-залізничників.

Про необхідність прикладної фізичної підготовки робітників згадувалося ще в 20-х роках ХХ ст. радянськими дослідниками, коли зароджувалася трудова гімнастика. Уже тоді радянські вчені відзначали, що трудова гімнастика застосовується не лише з метою збереження здоров'я, але й для підвищення продуктивності праці. Подальший розвиток ідея професійно-прикладної фізичної підготовки отримала в працях учених В. В. Беліновича та А. В. Коробкова, які ще в 60-ті рр. ХХ ст. запропонували більш широко й цілеспрямовано використовувати засоби фізичної культури на виробництві. Автори пропонували перейти від виробничої гімнастики до системи фізкультурних заходів для оздоровлення трудящих, поліпшення їх професійної фізичної підготовки, підвищення їх працездатності, забезпечення прикладного ефекту. Багатьма радянськими вченими було встановлено, що високий професійний рівень вимагає значної загальної, а в більшості випадків специфічної фізичної підготовки [2]. Це положення підтверджене й сучасними дослідниками [2; 3; 4; 6].

Такі дослідники, як А. І. Давіденко, Р. Т. Раєвський, відзначають, що забезпечення фізичної надійності й готовності фахівців різних галузей виробництва, найефективніше досягається в процесі спеціального, професійно направленою використання засобів і методів ППФП [1, с. 5]. Так, Р. Т. Раєвським встановлено, що вимоги до психофізичної підготовленості робітників можуть реалізовуватися на 60–70 % у процесі ППФП.

Низка авторів із проблем ППФП відзначають, що серед працівників залізничної галузі спостерігається знижений рівень психофізіологічної та психофізичної підготовленості, високий рівень захворюваності, ранне

професійне старіння, що є причиною багатьох аварій і нещасних випадків [1; 4; 6]. Це підтверджує необхідність впровадження ППФП серед працівників залізничної галузі.

Для працівника залізничної галузі ППФП має принципове значення, оскільки в процесі занять фізичною культурою підвищуються резервні можливості організму, знижується ціна адаптаційних процесів до виробничої діяльності. Активне виконання фізичних вправ удосконалює взаємодія процесів збудження й гальмування в ЦНС, покращує регуляцію вегетативної функції, склад крові, роботу серця, рух крові судинами, кровопостачання головного мозку, поліпшується біомеханіка зовнішнього дихання, газообмін у легенях, енергетичне забезпечення м'язової діяльності, що необхідне за великого обсягу фізичної та розумової роботи працівника залізничної галузі. Як наслідок, у робітників покращуються показники фізичної, психофізичної та розумової працездатності [6].

Виділяють загальні вимоги до фахівців залізничної галузі та специфічні вимоги, що обґрунтовують необхідність ППФП майбутніх залізничників. До загальних вимог належать: професійна психофізична готовність, розумові здібності, сенсорні, рухові, фізичні, вольові, організаторські вміння й навички. Для ППФП фахівців залізничного транспорту має значення: сфера виробничої діяльності й різновид праці, виробничі операції, переважаючі типи рухової діяльності, знаряддя праці, форми, організація праці й інші особливості професійної діяльності. Кожен із цих показників вимагає прояву певних психофізичних якостей і рухових умінь і навичок. Так, робота, пов'язана з управлінням автоматами й технічними системами (операторська й диспетчерська діяльність) вимагає високого рівня розвитку різних видів рухової реакції, спостережливості, уваги, оперативного мислення, емоційної стійкості. Інженерна діяльність, що пов'язана із спостереженням і контролем автоматичних пристроїв, стеженням і зняттям показників висуває високі вимоги до об'єму, розподілу та стійкості уваги. Такі види діяльності, як монтаж та обслуговування комп'ютерної та обчислювальної техніки, вимагають розвитку загальної спритності, тонкої координації пальців рук, спеціальної м'язової витривалості. Праця в колективі зумовлює необхідність розвитку комунікативних здібностей, а керівна інженерна посада вимагає хороших організаторських навичок [4].

Відомо, що низький рівень працездатності є причиною швидкої втоми, великої кількості виробничих помилок, психологічних зривів у роботі фахівців залізничної сфери. Слід відмітити, що умови професійної діяльності фахівців-залізничників складні: праця на вулиці; на висоті; у тунелі; несприятливий мікроклімат приміщень; фізично важкі основні робочі пози, складні погодні умови тощо. Отже, специфіка трудової діяльності фахівців-залізничників вимагає розвитку відповідних фізичних і психічних якостей. Так, робота на відкритому повітрі при низькій і високій температурі вимагає витривалості та стійкості організму до холоду й тепла, різких змін температурних дій, загальної витривалості, хорошого стану серцево-судинної

та дихальної систем, системи терморегуляції. Під час роботи на обмеженій опорі й висоті необхідна добре розвинена рівновага, гарно розвинений вестибулярний апарат, сміливість. Тривала робота в обмеженій зоні у вимушеній позі вимагає статичної витривалості м'язів спини, тулуба, рук, стійкості до гіподинамії. Практично всі названі якості та здібності достатньою мірою розвиваються засобами фізичної культури й мають бути покладені в основу побудови технології ППФП фахівців залізничної галузі [1, с. 6]. Слід також зазначити психофізіологічні особливості професійної діяльності залізничників, зокрема – прийом, зберігання й переробка виробничої інформації; ухвалення рішень, від яких залежить вирішення виробничих завдань або надзвичайних випадків; психомоторні дії, навантаження на окремі фізіологічні системи, емоційна напруга; висока розумова працездатність, важка фізична праця тощо. Вивчення цих особливостей дозволяє виявити необхідні для ефективної роботи залізничника сенсорні, розумові, рухові й вольові навички, фізичні та психічні якості, рівень функціонування й надійності окремих органів і систем організму [3; 4; 6].

Робота деяких категорій робітників залізничного транспорту характеризується малорухливим станом, тривалим перебуванням у вимушеній позі. Така обмежена рухова активність погіршує професійну працездатність, призводить до здійснення великої кількості помилок, сприяє накопичуванню негативної дії на життєво важливі функції та системи організму. Це підтверджує необхідність розвитку статичної витривалості м'язів тулуба, спини, шиї, що випробовують найбільшу напругу під час малорухливої праці [1; 3; 6].

Професійна діяльність залізничників часто пов'язана з операціями, пов'язаними з маніпулюванням невеликими предметами й інструментами, що вимагає здатності здійснювати швидкі, точні й економічні рухи, а також спритності та тонкої координації рухів рук і пальців рук. Ці якості необхідні фахівцям багатьох професій залізничного профілю, причому, гострота їх розвитку для успішної професійної діяльності з розвитком інформаційних технологій все зростає [4].

Визначення вимог до професійної діяльності фахівців залізничного транспорту, можливостей їх реалізації в процесі фізичного виховання дозволяє стверджувати про необхідність ППФП для кожної окремо взятої спеціальності залізничної сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давиденко А. И. Организация и содержание профессионально-прикладной физической подготовки студентов технических ВУЗов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / А. И. Давиденко ; Кубанский гос. университет физической культуры, спорта и туризма. – Москва, 2006. – 21 с.
2. Ильинич В. И. Физическая культура студента : учеб. для студентов вузов / под ред. В. И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2001. – 447 с.
3. Пилипей Л. П. Проблемне поле професійно-прикладної фізичної підготовки в умовах інтеграції України у світовий освітній простір / Л. П. Пилипей // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2008. – № 1. – С. 52–57.

4. Попова Т. А. Методика профессионально-прикладной физической подготовки студентов диспетчерского профиля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» ; Уральская государственная академия физической культуры. – Челябинск, 2004. – 22 с.

5. Раевский Р. Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов : учеб. пособие / Р. Т. Раевский. – М. : Высш. шк., 1985. – 136 с.

6. Садовский В. А. Основы дифференцированной профессиональной физической подготовки студентов университета путей сообщения : учеб. пособие / В. А. Садовский. – Хабаровск : ДВГУПС, 2006. – 144 с.

А. Я. Єфремова

Український державний університет залізничного транспорту

Т. М. Кочеткова

Лісосибірський педагогічний інститут

Сибірського федерального університету

ЗМІСТОВІ КОМПОНЕНТИ СКЛАДОВИХ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ

Здоров'я – це перша й найважливіша потреба людини, основа його життєдіяльності, матеріального благополуччя, трудової активності, творчих успіхів та довголіття. Здоров'я людини відображає рівень життя та благополуччя країни, безпосередньо впливає на продуктивність праці, економіку, обороноздатність, етичні принципи суспільства, настроїв людей.

Здоровий спосіб життя – це спосіб життя, заснований на принципах моральності. Він має бути раціонально організованим, активним, трудовим, загартовуючим. Здоровий спосіб життя повинен захищати людину від несприятливих дій довкілля, дозволяти якнайдовше зберігати етичне, психічне й фізичне здоров'я.

Серед основних складових здорового способу життя можна виділити: режим праці й відпочинку, режим харчування, рухову активність, загартовування, профілактику шкідливих звичок.

Правильно організований режим праці й відпочинку є нормативною основою життєдіяльності студентської молоді. Проте, він повинен бути індивідуальним і відповідати конкретним умовам, у яких перебувають студенти під час навчання у ВНЗ. Потрібно забезпечити постійність того або іншого виду діяльності в межах доби та не допускати значних відхилень. Для того, щоб скласти раціональний режим праці й відпочинку, необхідно провести аналіз, скільки студент витрачає часу на навчання, позанавчальні заходи та скільки має вільного часу. Потім слід розподілити різні види діяльності в межах конкретного дня, встановити постійну послідовність і правильне чергування праці й відпочинку.

Найбільш повноцінною формою відпочинку вважається сон. Якщо студент не дотримується норми 7,5–8 годин нічного сну, то це призводить до зниження продуктивності розумової праці та порушенні психо-емоційного стану.

Важливою складовою здорового способу життя є режим раціонального харчування. Раціональне харчування – це фізіологічно повноцінний прийом їжі з урахуванням статі, віку, характеру праці й інших чинників. До режиму харчування потрібно ставитися строго індивідуально, але головне – це повноцінно харчуватися не менше, ніж 3 рази на день. Слід пам'ятати, що систематичні порушення режиму харчування не тільки погіршують обмін речовин, але й сприяють виникненню захворювань шлунково-кишкового тракту.

Один із важливих обов'язкових чинників здорового способу життя студентів це систематичне, відповідне статі, віку, стану здоров'я використання фізичних вправ. У студентів, які більшість свого часу зайняті у сфері інтелектуальної праці, рухова активність обмежена. Ураховуючи, що динамічний компонент діяльності студентів під час занять та в позанавчальний час майже однаковий, то для підтримки оптимального рівня здоров'я та гарного самопочуття рекомендовано підтримувати рухову діяльність в об'ємі 1,5–2 години на день [1, с. 3].

Дефіцит рухів особливо небезпечний у період зростання й формування організму. Значна частина сучасних студентів мають різні хронічні захворювання, а їх фізичний розвиток і фізична підготовленість, часто не відповідають віковим нормам. Недолік рухової активності викликає погіршення діяльності функцій організму, знижує його опірність хворобам і стомленню, збільшує небезпеку дії чинників ризику сучасного життя, погіршує фізичний і психічний стан людини. У той же час регулярні фізичні навантаження оздоровчої спрямованості стимулюють ростові процеси, сприяють гармонійному розвитку, запобігають порушення постави та плоскостопість, підвищують працездатність [2].

Загартування є важливим засобом профілактики захворювань. Загартування може бути специфічним, яке підвищує стійкість до певного чинника й неспецифічним, коли підвищується загальна стійкість до низки чинників.

Приступаючи до загартування необхідно дотримуватися певних рекомендацій. Отже, загартування повинно бути систематичним, поступовим, індивідуальним, з урахуванням статі, віку, стану здоров'я, рівня фізичного розвитку, чутливості до холоду або жару. Для підвищення ефективності загартування використовують сонячні та повітряні процедури, водне середовище. Слід пам'ятати, що ефективність загартування підвищується, якщо воно проводиться в активному режимі, тобто під час виконання фізичних вправ або іншої фізичної роботи. Показниками правильного загартування є покращення самопочуття, міцний сон, хороший апетит і підвищення працездатності [1].

Здоровий спосіб життя несумісний зі шкідливими звичками. Вживання алкоголю, наркотичних речовин, тютюну входить у число основних чинників ризику багатьох захворювань, отже негативно відбивається на здоров'ї студентської молоді.

Під дією алкоголю знижується фізична й розумова працездатність, координація та швидкість рухів, м'язова сила, функції уваги, швидкість і точність мислення.

Слід відмітити, що бар'єром до виникнення прагнення до вживання алкоголю є утворення внутрішнього культурного рівня особистості, її етичних цінностей, постійна потреба в трудовій діяльності, чіткій організації своєї навчальної праці й відпочинку, активне включення в життєдіяльність усіляких засобів фізичного виховання та спорту.

Куріння – одна зі шкідливих звичок, яке призводить до порушення діяльності ендокринних залоз, щитовидної та статевих залоз.

До шкідливих звичок належить вживання наркотичних засобів. Систематичне вживання наркотиків приводить до негативних змін обміну речовин, різкого виснаження організму, психічних розладів, погіршення пам'яті, деградації особистості, безпліддя.

Таким чином, спосіб життя формує стан здоров'я, цілеспрямована та правильна пропаганда здорового способу життя це великий вклад у зміцнення здоров'я студентської молоді, а фізична культура за своїм потенціалом є значним і ефективним засобом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильинич В. И. Физическая культура студента : учеб. для студентов вузов / под ред. В. И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2001. – 447 с.
2. Остапенко Ю. О. Аналіз фізичної підготовленості студентів першого курсу української академії банківської справи за період 2003-2010 років навчання / Ю. О. Остапенко, В. В. Остапенко // Слобожанський науково-спортивний вісник. ХДАФК. – 2011. – № 2. – С. 41–44.
3. Рубцова И. В. Оптимальная двигательная активность : учебн. метод. пособ. / И. В. Рубцова, Е. В. Кубышкина, Е. В. Алаторцева, Я. В. Готовцева. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2007. – 23 с.

І. Г. Западинська

Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ

РОЛЬ ХАРКІВСЬКОГО ІМПЕРАТОРСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ОСЕРЕДКУ ГУМАНІТАРНОЇ НАУКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У роботі викладено результати аналізу стану вищої гуманітарної педагогічної освіти на прикладі Харківського імператорського університету, соціально-економічні та організаційно-педагогічні умови функціонування.

Метою статті є розкриття організаційних і структурних особливостей історико-філологічного факультету зазначеного навчального закладу, обґрунтування ролі вищих навчальних закладів як осередків гуманітарної науки та передової громадської думки в Україні.

Урядове реформування початкової та гімназійної освіти в першій половині XIX століття (реформи 1802–1804 рр., 1828–1835 рр.) зумовило необхідність реорганізації педагогічної освіти, збільшення кількості вчителів. Нестача педагогів для середньої ланки освіти в наступні роки лише загострила проблему їх професійної підготовки.

На території України було утворено три навчальні округи, що зберігалися до 1917 р. 1. Харківський, створений у 1803 р., що включав Харківську, Воронезьку, Курську, Пензенську, Тамбовську губернії та область Війська Донського; 2. Київський, створений у 1832 р., до якого входили Київська, Волинська, Подільська, Полтавська, Чернігівська губернії; 3. Одеський, створений у 1832 р., що об'єднував у собі Катеринославську, Таврійську, Херсонську та Бессарабську губернії.

В організаційному плані на чолі кожного округу стояв університет – Харківський, Київський, Новоросійський (Одеський). Вища гуманітарна педагогічна підготовка в цих університетах забезпечувалася діяльністю історико-філологічних факультетів, де готували вчителів історії, російської словесності, давніх і сучасних мов.

Діяльність університетів протягом XIX століття визначалася статутними вимогами (1804, 1835, 1863, 1884 рр.), що зумовлювали їхню структуру та зміст діяльності, створення при них навчальних закладів і керівництва ними; визначали посадові обов'язки та права професорсько-викладацького складу та студентів, сутність діяльності рад і правлінь університетів, функцій училищних комітетів тощо [1, с. 21].

Таким чином, протягом XIX століття університети України пройшли тривалий шлях постійних реформаций, вплив яких на розвиток вищої освіти був суперечливим і неоднозначним.

Першим вищим навчальним закладом, у якому здійснювалася підготовка педагогів гуманітарного напрямку на території Наддніпрянської України став Харківський імператорський університет, створений у 1803–1805 рр. Навчальний заклад був освітнім центром Харківського навчального округу, до якого входило 372 навчальні заклади [4, с. 147; 4, с. 127]. Його заснування пов'язане з діяльністю В. Н. Каразіна, ініціативу якого щодо створення університету було підтримано широкою українською громадськістю. Характеризуючи передумови створення зазначеного вищого навчального закладу, Л. Яновський пише, що «Харківський університет належить до тих небагатьох навчальних закладів у межах Росії, які виникли з ініціативи місцевого населення, а готовність громадськості до пожертви забезпечила йому матеріальну підтримку» [6, с. 27–28]. Учений зауважує, що інші російські університети завдячують своїм виникненням винятково ініціативі уряду, тому Харківський – певний виняток.

Першим нормативним документом, який визначав організаційні основи створення та діяльності Харківського університету, стали «Попередні правила народної освіти», прийняті 24 січня 1803 р. У змісті документу, що закріплював загальну професійну та територіальну структуру освіти, зокрема визначався чотирирічний термін навчання в університеті.

«Попередні правила» в частині про університети доповнювались університетськими статутами. Статут 1804 р. передбачав єдину для всіх університетів імперії навчально-наукову структуру. Вона включала в себе чотири відділення або факультети: 1) моральних й політичних наук (інша

назва – етико-політичних наук); 2) словесних наук; 3) фізичних і математичних наук; 4) лікарських і медичних наук.

Відповідно до зазначеного документу, Харківський імператорський університет мав чотири відділення, які згодом було перетворено на факультети: історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний та медичний. Для нашого дослідження значущою є характеристика історико-філологічного факультету, який мав три відділення: історичних наук; давніх класичних мов і літератури; російсько-слов'янських мов і літератури.

Кожне відділення складалося з кафедр, що представляли основні наукові напрямки того часу. Кількість кафедр відповідала кількості професорів. У зв'язку з тим, що кафедри у сучасному розумінні слова тоді не існувало, кожний професор представляв собою кафедру.

Гуманітарні науки викладалися в Харківському університеті на шести кафедрах: красномовства, віршописання та російської мови; грецької мови та грецької словесності; старожитностей і латинської мови; східних мов; всесвітньої історії, статистики та географії; історії, статистики та географії Російської держави.

За статутом 1804 р. факультети мали широкі повноваження з питань забезпечення навчального процесу та викладання навчальних дисциплін. Так, кожен факультет відповідав за: складання навчальної програми з кожної дисципліни; щорічне визначення системи й порядку викладання факультетських дисциплін, розподіл навчального часу на їх вивчення; екзаменування осіб на ступені, які факультет має право присуджувати; розгляд доповідей, підготовлених для оголошення на урочистих зборах; обрання тем конкурсних завдань з оголошенням винагороди, підведення підсумків конкурсу; інспектування навчальної діяльності казеннокоштных і своєкоштных студентів, діяльність з організації занять в училищах; публікацію наукових робіт (у тому числі перекладів з іноземної мови) в місцевих журналах і Журналі Міністерства освіти [5, с. 20].

У 1811 р. з метою підготовки вчителів для гімназій і повітових училищ при університеті було відкрито педагогічний інститут, який у 1866 р. було перетворено на Практично-педагогічні курси, які існували до 1917 р.

Про популярність Харківського імператорського університету як вищого навчального закладу свідчить динаміка чисельності студентів, яка протягом XIX століття постійно збільшувалася: у 1805 р. їх було 57, у 1810 – 118, в 1860-х роках – приблизно 425, у 1887 – 1520.

У другій половині XIX століття навчальний заклад був науково-освітнім центром Слобідської та Лівобережної України. Загальна кількість його вихованців у дореволюційний період перевищила 15 тисяч осіб. На початку XX століття за кількістю студентів і професорсько-викладацького складу він перебував на четвертому місці в імперії [3, с. 36].

Аналізуючи проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти, Л. Ф. Курило зазначає, що провідними історичними тенденціями

становлення та розвитку вітчизняної університетської педагогічної освіти в другій половині XIX – на початку XX століття були:

1) зумовленість стратегічних завдань і напрямів вітчизняної університетської педагогічної освіти суспільним вектором урядових освітніх реформ, загальноросійськими статутами та статутами класичних університетів України;

2) підготовка вчителів для середніх навчальних закладів Наддніпрянщини в педагогічних інститутах, створених при Харківському та Київському університетах;

3) забезпечення спеціальної педагогічної освіти викладачів гімназій, шкіл та училищ через університетські педагогічні курси (1858–1867 рр.);

4) посилення загальнопедагогічної підготовки на факультетах університетів України;

5) участь університетів у діяльності педагогічних курсів, створених при навчальних округах [2]

Таким чином, у кінці XIX – на початку XX століття в Україні склалася повна мережа вищих навчальних закладів і гуманітарних зокрема, до якої входили університети, вищі педагогічні навчальні заклади, вищі жіночі курси. Історична роль університетів України у становленні вищої педагогічної освіти в цей період полягає, насамперед, у тому, що саме в класичних університетах, створених на території України було закладено її теоретичні та організаційно-практичні підвалини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко Н. М. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX – початок XX ст.) : [монографія] / Н. М. Дем'яненко, І. П. Важинський. – М. : МПА, 2002. – 240 с.

2. Курило Л. Ф. Університетська педагогічна освіта в Україні в XIX – на поч. XX ст. – важливий напрямок новітніх історико-педагогічних досліджень / Л. Ф. Курило // Вісник Київ. націон. ун-ту ім. Т.Шевченка. – К. : вид-во Київ. націон. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2002. – Вип 47. – С. 120-123.

3. Левицька Н. М. Вища гуманітарна освіта Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія / Н. М. Левицька. – К. : НУХТ, 2012. – 392 с.

4. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Харківщині. – Харків, 1992. – 335 с.

5. Юридичний факультет: нариси з історії / автор. колектив, юрид. Факультет ; гол. ред. А. О. Червяцова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2005. – 76 с.

6. Яновський Л. Харківський університет на початку свого існування : монографія / Л. Яновський. – Харків : Фоліо, 2003. – 334 с.

Т. М. Зевченко

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

СИСТЕМА ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ЗАПОРУКА ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Новітній етап розвитку європейської освітньої політики у ХХІ ст. розпочався у 2002 році із затвердженням Європейською комісією цільової

програми «Освіта і професійна підготовка 2010» та тринадцяти напрямів її реалізації в межах Європейського Союзу, яка, в цілому, полягає у фундаментальній трансформації всієї системи освіти, від дошкільного рівня до освіти дорослих, через удосконалення ключових аспектів її діяльності, пов'язаних із фінансуванням, управлінням, освітніми стандартами, оцінюванням якості, моніторингом ефективності функціонування, взаємодією з партнерами, тощо. У кінцевому результаті передбачається створення загальноєвропейського простору освіти й підготовка впродовж життя як умова для ефективного розвитку людського капіталу високої якості. Зазначена програма є частиною відомої «Лісабонської стратегії» (2000 р.) щодо перетворення ЄС на конкурентоспроможне та соціально інтегроване європейське суспільство знань із найбільш динамічно знаннево орієнтованою економікою у світі, спроможною до сталого розвитку з постійним зростанням кількості робочих місць [1].

Становлення інноваційно-педагогічної сфери в освіті України відбувалося в період піднесення національно-культурного руху, утвердження національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента в структуру педагогічної науки. В Україні активізація інноваційного руху сприяла становленню авторських шкіл інноваційного типу (М. Г. Гузика, О. А. Захаренка, А. І. Сологуба, М. Чумарної та ін.), діяльність яких спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем.

Суспільство знань, що динамічно навчається, залежить від висококваліфікованого педагогічного персоналу в широкій різноманітності контекстів, а саме: неперервне навчання, Інтернет-навчання, інклюзивна освіта, університетська освіта тощо. У зв'язку з цим базова підготовка й подальший професійний розвиток освітян стають предметом швидкого поширення, диверсифікації та професіоналізації.

Особливу увагу застосуванню інноваційних технологій навчання слід приділити в підготовці майбутніх учителів. В. П. Андрущенко наголошує, що «саме учитель, і насамперед учитель, і тільки учитель готує нового суб'єкта життєдіяльності – активного поборника єдності суспільства та його прогресивних змін, заснованих на гуманістичних і демократичних началах, глибокій єдності, співпраці народів і культур, пріоритетах збереження миру, добробуту й суспільного порядку, толерантності і солідарності» [2]. І. Ф. Прокопенко стверджує, що науково-педагогічні дослідження, проведені в Національній академії педагогічних наук України, свідчать, що навчання за допомогою традиційних технологій не дозволяє розвинути ключові, базові компетентності з конкретної навчальної дисципліни. Сучасний учитель повинен знати, як теоретичні інноваційні підходи до системи навчання, так і практичні технології, які можуть застосовуватися в навчальному процесі. Саме тому повинна бути рішуча перебудова навчального процесу.

Майбутнім учителям необхідно цілеспрямовано й наполегливо оволодівати інтенсивними інтерактивними технологіями навчання, до яких

належать рольові, імітаційні ігри, тренінги, кейси, ігрове проектування, технології критичного мислення, креативні техніки й багато інших прийомів. Інноваційні технології розвивають базові компетентності студента, формують необхідні для професії вчителя вміння й навички, створюють передумови для психологічної готовності впроваджувати в реальну практику освоєні технології. Учасники занять залучаються до обговорення реальної педагогічної ситуації та тому виявляють активну позицію. Спільними зусиллями групи аналізується й виробляється практичне рішення. Вибір кращого рішення в контексті поставленої педагогічної проблеми відбувається через аналіз ситуації й оцінку напрацьованих альтернатив. І. Ф. Прокопенко наголошує на тому, що майбутні вчителі засвоюють характеристики й види аналізу: системного, причинно-наслідкового, проблемного, прогностичного, аксіологічного, документального, ситуаційного, управлінського, економічного, соціологічного, політологічного, психологічного, педагогічного тощо. Слід пам'ятати, що важливим моментом під час аналізу педагогічної ситуації є підтримка емоційної напруги в групі [4].

Динамічний характер нововведень, розвиток яких відбувається в межах конкретних етапів (створення, освоєння, втілення, тиражування, практичне використання) виявляється через таку важливу й характерну рису як процесуальність. Інноваційний процес є цілеспрямованою організацією творення, впровадження та поширення нового (змісту, засобу, методу, форми, елементу тощо) з метою змін в освітньому середовищі (школи, регіону, держави) та переходу освіти до вищої нової якості. Особливого значення в інноваційному процесі набуває результативність кожного з етапів – а це впливає на розвиток об'єкта, сприяє ефективній реалізації нововведення в повному обсязі.

Ефективність інноваційного процесу залежить від чітко окреслених нормативних вимог щодо запровадження освітніх новацій, визначення науково-методичних та організаційних умов, готовності суб'єктів освіти до інноваційного пошуку. Утвердження гуманітарно-демократичних цінностей у суспільстві, узгодження міжнародних глобалізаційних процесів із національними інтересами й потребами галузі стали передумовою формування стратегії інноваційного розвитку освіти. У межах нового напрямку освітньої політики зміни виявилися засобом проведення галузевих реформ, а також реалізації інтелектуального потенціалу педагогів, керівників навчальних закладів, управлінців [3].

Задля досягнення окресленої мети на європейському рівні визначено стратегічні цілі розвитку системи освіти та професійної підготовки країн ЄС, а також розроблено детальну програму розв'язання поставлених завдань.

Саме підвищення якості освіти розглядаються першочерговою умовою перетворення ЄС на конкурентноспроможну спільноту й надання її громадянам різнобічних можливостей для найповнішої реалізації власного потенціалу. Отже, проблеми сучасної освіти стають

транснаціональним явищем, предметом дискурсу не лише національних інститутів освітньої політики, а й наддержавних об'єднань, міжнародних громадських організацій. Інтенсивність загальноосвітніх реформ, з одного боку, руйнує усталені стереотипи і активізує процеси змін, з іншого – нівелює національні (регіональні) особливості та академічні цінності. Збереження розумного балансу потребує від української освіти переосмислення її місії, гнучкого узгодження стратегій освітньої політики з високою культурою професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / авт. кол.: Н. М. Автенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
2. Андрущенко В. П. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко // Європейські педагогічні студії. – 2012. – Випуск 1–2. – С. 27–39.
3. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної освіти: науково-методичний посібник / за наук. ред. Ващенко Л. М. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 140 с.
4. Прокопенко І. Ф. Інноваційні технології підготовки вчителів в умовах євроінтеграції / І. Ф. Прокопенко // Європейські педагогічні студії. – 2012. – Випуск 1–2. – С. 107–111.

О. Ю. Зотова-Садило

Криворізький національний університет

ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Законодавча реформа вищої освіти в Україні нарешті уможлиблює реалізацію нової освітньої парадигми, яка руйнує довготривалий розрив між гуманітарною та професійною освітою.

Вітчизняні та зарубіжні вчені Л. В. Барановська, В. А. Доманський, Е. В. Лузік, Г. В. Онкович, З. Мартінез акцентують увагу на пошуку шляхів практичного вирішення проблеми розрізненого, автономного викладання дисциплін гуманітарного циклу у вищих навчальних закладах, що призводить до мозаїчності, відсутності системних, об'єднаних наскрізною ідеєю, загальною метою чи темпоральними зв'язками знань. Науковці переконливо доводять, що заявлена проблема вимагає нових підходів до її вирішення. Зазначена наукова позиція нам досить близька, вбачаємо прогрес і поступ до більш досконалої моделі підготовки майбутнього фахівця за принципом інтеграції. Саме це, на відміну від міжпредметних зв'язків, що носять періодичний характер, уможлиблює встановлення концептуальних взаємозв'язків, оскільки спирається на загальні для декількох предметів наукові ідеї.

Світова практика свідчить про ефективність зазначеної ідеї. Проведений аналіз анотацій і робочих програм наведених дисциплін низки країн, зокрема США, Великої Британії, Австралії, Швейцарії, актуалізує роль наук соціального характеру для формування особистості сучасного молодого

спеціаліста. Так, Навчальні дисципліни, що інтегрують гуманітарні та вузько професійні галузі науки, викладаються в більшості вищих навчальних закладів, які займають лідерські позиції світових рейтингів (за версіями QS World University Rankings® 2012/2013 та The U.S. News World's Best Universities Rankings). Наприклад: університет Колумбії (School of International and Public Affairs, США) пропонує студентам курс «Маркетинг суспільного сектора, стратегія планування, спілкування», у якому розкривається сутність процесів функціонування суспільних і бюджетних організацій у ринковому середовищі, передбачається навчання застосувань бізнес технік і розбудови стратегій планування розвитку некомерційних структур. Наступна дисципліна «Спілкування в організаціях» вивчає різні аспекти професійного спілкування керівника, синтезуючи та поглиблюючи базові знання студентів із психології, соціології, менеджменту та лінгвістики. Студенти-економісти Масачусетського університету (США) вивчають дисципліну «Менеджмент та динаміка систем», метою якої є оволодіння навичками здійснення поведінкового аналізу систем у різних галузях (професійній, суспільно-політичній, економічній, екологічній тощо), застосовуючи філософські підходи, теорії й методи. У навчальних планах Швейцарського федерального інституту технологій гуманітарна складова представлена інтегрованими курсами «Психологічні аспекти менеджменту та технологій» (поглиблює знання з психології управління, розбудови конструктивних робочих стосунків), «Економіка енергетичної сфери та політика» (інтегрує суто професійні знання в соціально-політичне, філософське поле), «Методика менеджменту конфліктів» (націлений на опанування методами подолання та конструктивного розвитку конфліктів у робочій сфері). Зазначені дисципліни пропонують магістрам факультету менеджменту, технологій та економіки. На наш погляд, це абсолютно обґрунтовано, оскільки ефективність інтегрованих дисциплін полягає в якісній базовій підготовці студентів, яку вони отримали за чотири роки бакалаврату. Саме це уможливлює успішне застосування теоретичних знань загального характеру в практичній професійно зорієнтованій діяльності.

Інша країна, де інтегрування є одним з основоположних принципів вищої освіти, – це Австралія. Університети цієї країни пропонують не лише інтегровані навчальні курси, а й інтегровані спеціальності. Наприклад, студенти університету Монаш мають змогу паралельно отримати подвійну кваліфікацію бакалавра бізнесу й комерції та професійної комунікації, бакалавра економіки за напрямками «Фінанси», «Менеджмент», «Маркетинг» та бакалавра гуманітарних наук; Університет Макуорі пропонує синтезований кваліфікаційний рівень «Бакалавр комерції й аудиту» та «Права», «Бакалавр ділового адміністрування» та «Психології і мистецтва», «Бакалавр ділового адміністрування» та «Права»; Таке поєднання гарантує студентам глибокі знання не лише з економіки та бізнесу, але й у сфері психології, юриспруденції, етики,

комунікації, реклами, що значно підвищує конкурентоспроможність майбутнього фахівця, сприяє адаптації теоретичних знань у практику.

Звернемося до стану практичної реалізації досліджуваної проблеми в нашій країні. *Аналіз навчальних планів* 13 вищих навчальних закладів Дніпропетровського, Донецького, Запорізького, Київського, Львівського, Харківського регіонів засвідчує, що стан упровадження інтегрованого підходу до підготовки майбутніх фахівців негуманітарного профілю в практику на даний момент не можна в цілому вважати задовільним. Звичайно, позитивом є те, що гуманітарна складова навчального процесу майбутніх фахівців економічного профілю представлена комплексом дисциплін, а саме: філософією, політологією, культурологією, історією України, іноземною мовою, основами наукових досліджень. Проте, це переважно стандартний набір дисциплін без урахування тієї чи іншої спеціальності та рівня готовності студентів до їх опанування. Ніякою мірою не применшуючи їхнього позитивного впливу на формування цілісної особистості молодого фахівця, варто зазначити, що змістова складова предметів гуманітарного циклу в основному має небагато спільного зі знаннями, пов'язаними з професійною сферою майбутніх спеціалістів.

Щодо стану справ у організації гуманітарної підготовки студентів, для прикладу наведемо ситуацію, яка складається з викладанням дисциплін гуманітарного спрямування в Криворізькому економічному інституті ДВНЗ «Криворізький національний університет». У результаті реорганізації навчальних планів та скорочення обсягу навчальних годин вагомих втрат зазнали саме дисципліни гуманітарного циклу. Наприклад, «Українська мова» викладається лише протягом одного семестру (раніше вивчали два) на всіх спеціальностях економічного спрямування; «Іноземна мова» – протягом двох семестрів (раніше протягом чотирьох семестрів іноземна мова викладалась як обов'язкова дисципліна, окрім того, студенти мали право обирати факультативний спецкурс «Іноземна мова» (чотири роки навчання), з якого складали держіспит), на II курсі такі навчальні дисципліни як «Педагогіка», «Іноземна мова», «Психологія спілкування», «Методика викладання економіки» представлені лише у формі варіативної складової, що не гарантує розбудови якісної бази для зростання спеціалістів, які мають відповідати сучасним вимогам щодо професійної та світоглядної компетенцій. Прикрим є факт, що студенти можуть обрати лише одну дисципліну з переліку. Як результат, у майбутньому неякісно підготовлений спеціаліст виявляється неготовим до співпраці із зарубіжними партнерами, недостатньо володіє знаннями у сфері професійного ділового спілкування. Це лише один приклад ігнорування системи гуманітарних наук у підготовці майбутніх фахівців негуманітарного профілю, але, на жаль, не єдиний, про що засвідчує аналіз навчальних планів. Тенденції світової історії становлення та розвитку вищої освіти доводять, що вузько професійний підхід до підготовки спеціаліста є малоефективним, у цілому неперспективним.

На нашу думку, один із шляхів наповнення варіативної складової – це розробка інтегрованих навчальних програм дисциплін гуманітарного блоку. Синтез професійно орієнтованого та базового матеріалу сприяє ефективному викладанню таких спецкурсів, як «Професійне ділове спілкування», «Паблік рілейшнз», «Психологія бізнесу», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та інших на всіх етапах підготовки фахівців і позитивно впливає на формування їхніх професійних компетенцій. У зазначеному напрямі працює низка вищих навчальних закладів України, що заслуговує на увагу (Дніпропетровська державна фінансова академія, Львівська державна фінансова академія, Львівський інститут економіки і туризму, Національний авіаційний університет та ін.). Прикладом ефективної трансформації змісту гуманітарних дисциплін у професійну площину є освітня програма підготовки бакалаврів за напрямом «Управління персоналом і економіка праці» в Дніпропетровській та Львівській державних фінансових академіях. У вибіркового блоці пропонуються такі дисципліни гуманітарного спрямування: «Поглиблене вивчення іноземної мови», «Ділова іноземна мова», «Друга іноземна мова», «Філософія глобальних проблем сучасності», «Етика і психологія ділового спілкування», «Паблік рілейшнз» тощо. Із цього переліку навчальних предметів видно, що пріоритетна роль відводиться іноземним мовам. Переконані, що це не самоціль, оскільки інтегрування професійно зорієнтованого матеріалу в лінгвістичний простір зумовлене євроінтеграційним спрямуванням української держави, що на сьогоднішній час актуально й реально.

Підсумовуючи зазначене стосовно стану гуманітарної підготовки студентів у ВНЗ, можна зробити висновок, що в цілому в Україні є нагальна потреба в інтенсивному реформуванні традиційної системи на основі позитивного досвіду інтеграції гуманітарної та фахової підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська Л. В. Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки студентів у технічних вищих навчальних закладах / Лілія Володимирівна Барановська // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка, Психологія [збірник наукових праць]. – Київ, 2010. – № 1 (3). – С. 88–91.
2. Онкович Г. В. Осучаснення змісту гуманітарної освіти – нагальна вимога сьогодення / Г. В. Онкович // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 19–26.
3. Martinez Z. Integrating Liberal Arts and Professional Education [Електронний ресурс] / Zaida Martinez // Things Marianist. – 2010. – Режим доступу : http://marianists.com/articles/martinez_things_marianist-v9-20.pdf.

Л. Г. Кайдалова

Національний фармацевтичний університет

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Сучасні педагогічні технології у вищих навчальних закладах спрямовані на забезпечення: сприятливих умов для здобуття освіти,

професійного становлення, розвитку майбутнього фахівця, формування його компетентностей, професійних і особистісних якостей.

Метою педагогічної технології є формування компетентного фахівця на основі вдалого поєднання форм, методів і засобів навчання з професійною компетентністю та педагогічною майстерністю викладачів. Здебільшого педагогічні технології не тільки формують компетентності та розвивають якості, а й посилюють мотивацію навчання й самомотивацію; самооцінку своїх можливостей, здібностей, потребу в постійній самоосвіті та самовдосконаленні.

Проблеми впровадження педагогічної інноватики висвітлені в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених (О. Арламов, М. Бургін, Л. Даниленко, В. Журавльов, Л. Кайдалова, С. Ковтун, К. Макагон, А. Ніколс, Н. Новолокова, А. Петрусенко, В. Химинець, В. Черних, О. Шапран, Г. Шевчук, Л. Штефан, Н. Юсуфбекова та ін.).

На думку вчених, сьогодні існує розмаїття структурних інновацій, які багато в чому дублюють одна одну за формами та змістом діяльності. Така ситуація є характерною для періоду становлення будь-яких процесів і свідчить про активний пошук керівництва вищих навчальних закладів таких організаційних структур, які найбільш відповідали б їх місії. Серед інновацій є й такі, що вже мали місце у практиці діяльності вищої школи. Такий процес свідчить про їх певну циклічність. Але на сучасному етапі вони будуть існувати на якісно іншому рівні, який визначається вимогами сьогодення [1].

Стосовно класифікації педагогічних інновацій, то можна відмітити, що в науковців немає єдиного підходу. Одні інновації класифікують за об'єктом впливу: педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські; за рівнем поширення: системно-методологічні та локально-технологічні; за інноваційним потенціалом нового: радикальні, модифікаційні, комбінаторні. Інші їх поділяють на технологічні, організаційні, методичні, управлінські.

Упровадження сучасних освітніх інновацій викликає суттєві динамічні зміни у викладацькій діяльності, підвищується роль професіоналізму та педагогічної культури викладача як суб'єкта управління в навчальному процесі.

Інноваційні педагогічні технології у фармацевтичній і медичній освіті є специфічними й досить складними, потребують особливих знань, умінь і навичок викладача. Інноваційні педагогічні технології в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії та розвитку науково-педагогічної й педагогічної творчості та процесів застосування її результатів.

Педагогічними умовами щодо впровадження інноваційних технологій, на наш погляд, є: необхідність змін і готовність викладачів та студентів вищих навчальних закладів до освітніх інновацій, позитивна мотивація учасників навчально-виховного процесу, забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей;— відповідна матеріально-технічна база ВНЗ; навчально-методичне забезпечення; оптимальний психологічний клімат освітнього процесу.

Упровадження педагогічних технологій, реалізація компетентнісного підходу у професійній освіті буде сприяти досягненню головної мети – підготовці кваліфікованого фахівця, який є конкурентноспроможним, здатним ефективно працювати на рівні світових і європейських стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

У сучасних умовах підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах суттєво змінюється роль викладача вищого навчального закладу. Він не тільки формує у студентів компетентності й розвиває їх особистісні та професійно значущі якості, а є організатором, менеджером, наставником, що будує стосунки зі студентами на засадах довіри, доброти, наставництва та взаєморозуміння. Для цього викладачі з метою впровадження педагогічних інновацій повинні постійно опановувати знання з педагогіки, педагогічної психології, володіти комунікативними вміннями й навичками, уміти розв'язувати конфлікти в разі їх виникнення.

Важливим чинником у реалізації педагогічних інновацій є педагогічна майстерність викладача. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності, як гуманність, науковість, педагогічна доцільність, результативність, демократичність, творчість, оригінальність тощо. Вона ґрунтується на високому професійному рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі та особистісні якості.

Таким чином, реалізація педагогічних інновацій у вищих навчальних закладах повинна бути спрямована на забезпечення: створення сприятливих умов для здобуття освіти, професійного становлення та розвитку майбутнього фахівця, формування його компетентностей і розвитку професійних та особистісних якостей, посилення мотивації навчання; самооцінку своїх можливостей, здібностей, потреби в постійній самоосвіті й самовдосконаленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Штефан Л. В. Інноваційні технології в освіті : навч. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей] / Л. В. Штефан. – Х. : Вид-во ТОВ «Друкарня Мадрид», 2012. – 174 с.

Т. Г. Калюжна, Ю. Л. Радченко
Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ: ТЕХНОЛОГІЯ КЕЙС-СТАДІ

Нині основні методичні інновації пов'язані з використанням активних, або як їх ще називають інтерактивних, методів навчання. Суть їх полягає у тому, що навчальний процес організовується на основі взаємодії, діалогу, в ході якого студенти навчаються практично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Формування професійної компетентності

майбутніх учителів можливе за умови зміни діяльності студентів від пасивних слухачів до активних учасників навчального процесу, і відповідно – діяльності викладача – від прямого ретранслятора знань до того, хто організовує навчально-виховний процес за допомогою використання технологій та інтерактивних форм навчання, які активізують цей процес.

З методичної точки зору задовольнити перераховані вимоги можливо шляхом упровадження кейс-технології (метод аналізу ситуацій – Case-Study). Характерною особливістю метода case-study є створення проблемної ситуації з реального життя.

Назва технології походить від латинського casus – заплутаний незвичайний випадок; а також від англійського case – портфель, валіза. Походження термінів відображає суть технології. Студенти отримують від викладача пакет документів (кейс), за допомогою яких або виявляють проблему та шляхи її вирішення, або виробляють варіанти виходу зі складної означеної ситуації. Класичним визначенням терміна «кейс-стаді» є опис ситуації, що реально існувала. Учені Ш. І. Бобохужаєв, З. Ю. Юлдашев визначають кейс-стаді як сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на певному етапі. На думку І. В. Гладких, кейс є єдиним інформаційним комплексом, що дозволяє зрозуміти ситуацію. З методичної точки зору кейс – це спеціально розроблений і підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, які запозичені з реальної практики.

Теоретичні засади застосування сучасних педагогічних технологій у навчальному процесі розкрито у працях І. Богданової, Е. Михайлова, В. Матірко, В. Полякова, Ю. Ткаченка, О. Сидоренка, Ю. Сурміна, В. Лободи, А. Фурда. Активні групові методи навчання інтенсивно розробляли такі вчені-психологи, як Л. Асімова, Н. Богомоллова, Ю. Ємельянов, Д. Кавтрадзе, А. Смолкін та ін. Case-study стала однією з інтерактивних методик, що набула популярності у Великобританії, США, Німеччині, Данії та інших країнах, розроблена англійськими науковцями Ф. Едейем, К. Єйтс, М. Шевером. Саме їй у світовій практиці відводиться важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні.

Проблема впровадження методу Case-Study у практику педагогічної освіти в даний момент є актуальною, що зумовлюється двома тенденціями:

- перша витікає із загальної спрямованості розвитку освіти, її орієнтації не стільки на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, умінь і навичок розумової діяльності, розвиток здібностей особи, серед яких особлива увага приділяється здібностям до навчання, зміни парадигми мислення, умінню переробляти величезні масиви інформації;
- друга витікає з розвитку вимог до якості фахівця, який повинен володіти також здатністю оптимальної поведінки в різних ситуаціях, відрізнятися системністю та ефективністю дій у нестабільних умовах сучасності.

Застосування технології кейс-стаді є актуальним оскільки це завжди

моделювання життєвої ситуації, яка розвиває пізнавальні інтереси, творчі здібності, самостійність, ініціативність, включає їх в активний діалог, допомагає усунути прогалину між вивченням теорії та користування нею, надає студентам можливість виявляти проблеми, зібрати й проаналізувати інформацію, знайти альтернативні рішення й обрати оптимальний шлях розв'язання педагогічної проблеми, формує вміння оцінювати свої здібності.

Цінність технології кейс-стаді полягає в тому, що вона одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти у процесі вирішення цієї проблеми, а також вдало поєднує аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички, що безумовно є діяльним і ефективним у реалізації сучасних завдань системи освіти.

Акцентування на активній участі студентів ВНЗ у вивченні й обговоренні кейсів – це відмінна особливість західного стилю навчання, яке за основу навчального процесу бере самостійну роботу студентів, їх ініціативність. Незважаючи на пріоритет «процесного» компоненту в методі Case-Study, він не може застосовуватися без предмету обговорення – самої конкретної ситуації. При спробі виділити суттєві риси конкретної ситуації необхідно зупинитися на таких принципах:

По-перше, навчальна ситуація розробляється для навчальних цілей. Методична розробка конкретних ситуацій, що використовуються для обговорення різних навчальних цілей, має створити творчу й одночасно цілеспрямовану атмосферу.

По-друге, кейс має відповідати певному концептуальному полю того навчального курсу чи програми, у межах якого він розглядається. Кейс тому й навчальний, що вчить, формує певні професійні навички в контексті конкретного наукового та методичного світогляду.

По-третє, кейсів може бути багато, але при різних їх різновидах робота з ними має навчити студентів аналізувати конкретну інформацію, простежувати причинно-наслідкові зв'язки, виділяти ключові проблеми та тенденції в бізнес-процесах.

Метод Case-Study – інструмент, який дозволяє застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань. Передбачається, що в реальному житті не існує однозначно правильних рішень. Суть навчання методу Case-Study полягає в тому, що кожен пропонує варіанти, виходячи зі знань, які є в нього в наявності, практичного досвіду та інтуїції.

Метод кейс-стаді можна уявити в методологічному контексті як складну систему, у яку інтегровані інші, простіші методи пізнання. У нього входять: моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, кваліфікації, ігрові методи, які виконують у кейс-методі певні ролі.

За О. А. Слатвінською, метод кейс-стаді має такі ознаки:

1. Метод призначений для навчання дисциплін, істина в яких плюралістична, тобто немає однозначної відповіді на поставлене питання.

При цьому завдання викладача – активізувати студентів на пошук різних істин і підходів та допомогти їм зорієнтуватися в проблемному полі.

2. Акцент у навчанні переноситься з оволодіння готовим знанням на його вироблення, на співтворчість студента та викладача. Звідси принципова відмінність даного методу від традиційних методик – демократія у процесі отримання знання, тобто рівноправність у процесі обговорення проблеми.

3. Результатами застосування кейс-стаді, крім знань, є навички професійної діяльності, а також розвиток системи цінностей, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного світовідчуття.

Відмінність методу кейс-стаді від традиційних засобів засвоєння знань полягає у специфічному навчальному ефекті, до якого він повинен привести. Завданням кейс-методу є не просто передача знань, а навчання студентів здатності справлятися з такими унікальними та нестандартними ситуаціями, які вимагають знань з багатьох наук, які, як правило, виникають у навчальних закладах і вимагають вирішення таких проблем, що реально виникли чи можуть виникнути і потребують прийняття управлінського системного рішення. Використання цього інтерактивного навчального методу, що вимагає активної індивідуальної участі студентів і не передбачає єдиної «правильної» відповіді, є дуже природним для суспільства з невеликою владною дистанцією, домінуючими цінностями індивідуалізму і слабким прагненням уникнути невизначеності.

Перевага кейс-стаді перед традиційними методами, що застосовуються в навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів, очевидна. Студентові надається можливість перевірити теорію на практиці, активізувати свої навички й уміння, творчо мислити. У зв'язку з постійним збільшенням об'єму інформації та браком часу на повторення, студенти швидко її засвоюють і забувають. Натомість, робота з кейсами стимулює студентів шукати нову інформацію, а відтак, постійно звертатися до раніше вивченого матеріалу. Саме практична ситуація викликає інтерес до процесу навчання, оскільки стає зрозуміло, яких теоретичних знань не вистачає для вирішення проблеми.

Таким чином, треба визначити, що застосування викладачем технології кейс-стаді з одного боку стимулює індивідуальну активність студентів, вирішення ними складних проблем на основі аналізу обставин і відповідної інформації, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує кількість «пасивних» і невпевнених у собі студентів, спонукає враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватись з іншими людьми, забезпечує високу ефективність навчання й розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості та компетенції, а з іншого – дає можливість самому викладачеві самовдосконалюватися, по-іншому мислити, діяти й оновлювати власний творчий потенціал.

СУЧАСНА НІМЕЦЬКА ЛІНГВОДИДАКТИКА: ОСОБЛИВОСТІ ТА ТЕНДЕНЦІЇ

Передусім, слід зауважити, що науковий статус лінгводидактики (ЛД), як і інших фахових дидактик (у нас методики викладання навчальних дисциплін) до цього часу є предметом наукових дискусій, причиною чого деякою мірою є певна гетерогенність цієї наукової галузі: має вона своїм призначенням проектування успішного навчання мови, чи ЛД оцінюється як суто емпірична дисципліна, яка лише описує, як, кого і чому навчають.

На думку німецьких дослідників у цій галузі (*Ursula Bredel, Hartmut Günter, Peter Klotz, Jakob Ossner, Gesa Siebert-Ott*), авторів сучасних підручників з німецької лінгводидактики, від цієї наукової галузі, можна й слід очікувати внесок у розв'язання практичних завдань, а не пропозицію готових рішень, сприяння тому, щоб приймалися раціональні та зрозумілі рішення, спрямовані на вдосконалення навчального процесу [1, с. 2].

Метою даної статті є з'ясування специфіки німецької лінгводидактики з огляду на історичні й соціокультурні особливості Німеччини, як і сучасні тенденції її розвитку, що закладаються в навчальний процес підготовки вчителів в університетах і педагогічних вищих навчальних закладах, як запорука успішної їх реалізації в процесі навчання німецької мови.

Однією з таких особливостей є той факт, що вся історія німецької ЛД засвідчує тісний її зв'язок із суспільно-політичним устроєм держави того чи іншого історичного періоду. Кожного разу у сфері німецької мови ситуація відрізнялася від такої у Франції, Англії та Іспанії. Мовна ситуація в названих країнах складалася по-іншому, оскільки ще з Пізнього Середньовіччя тут виникають єдині національні держави – чи існувала тенденція до їх створення – з очевидними політичними та культурними центрами. Лише в ХІХ–ХХ ст. ці мови також стають плуріцентричними, оскільки колишні колонії цих держав сформувалися як окремі політичні та культурні спільноти з особливим мовним вжитком (напр.: американський чи австралійський варіанти англійської мови).

Щодо німецької мови, то вона з самого початку характеризувалася як плуріцентрична. Як паралельні існували політичні структури від великих на кшталт габсбургської монархії (де розмовляли поряд із німецькою також чеською, угорською, польською та іншими мовами) до середніх за розміром Баварії, Саксонії, Прусії чи зовсім невеликих герцогств як Саксонія-Ваймар. Це привело наряду з іншим до великої мовної різноманітності.

Об'єднання Німеччини в той чи інший період привертало увагу до мови як засобу національного самоутвердження. Таким було, наприклад, підкреслення вагомості німецької мови на противагу іншим мовам як компенсація недостатньої політичної та культурної ваги німецькомовних областей порівняно з Францією і Англією [2, с. 20].

З іншого боку, з точки зору дидактичної домінувало припущення, принципово відмінне від сьогоденного уявлення, що людина спочатку повинна підростати як одномовна та що вивчення іншої мови має розпочинатися десь з 11-річного віку. У цій позиції проглядається вплив вживаного німецьким мовознавцем Лео Вайсгербером терміном «*Muttersprache*» (букв. материнська мова), що прирівнюється до поняття «рідна мова». Але насправді в цьому виразі більшою мірою присутнє значення першої мови людини, мови, яку вона починає вивчати з дитинства. Однак фактично така рідна мова виявляється в практиці навчання ідентичною національній мові (*Landessprache*) відповідної держави й таким чином мовою навчання в школі – також і для дітей, які дома розмовляють іншими варіантами німецької мови чи навіть іншими мовами. Очевидно, що таким чином нехтуються проблеми мовної варіативності й зазнають певного утиску багато дітей, які розмовляють на діалектах.

З урахуванням вище означеного вважається за доцільне останнім часом відмовитися від терміну «*Muttersprache*» (рідна мова), а замінити його більш нейтральним «*Erstsprache*» (перша мова), оскільки, наприклад, за одночасного оволодіння в сім'ї – в умовах білінгвізму – з раннього дитинства двома мовами мова матері протиставляється мові батька, хоча та й інша по суті є рідною для дитини [2, с. 30]. У цьому контексті слід зазначити також, що ще одним з аспектів, через призму яких прослідковується специфіка німецької ЛД, є виокремлення в підходах рідної мови (*Muttersprache*), другої мови (*Zweitsprache*) та іноземної мови (*Fremdsprache*) [там само].

Говорити й писати «правильною» німецькою стає певною мірою справою честі для всіх, у тому числі й у двомовних областях, де витісняються інші мови, тоді як німецька всіляко підтримується. Така тенденція в навчанні до одномовності викликала активну соціолінгвістичну критику. У цьому вбачається перешкода для задекларованих у суспільстві рівних освітніх шансів для різних верств населення [2, с. 25].

Таким чином, реальністю сучасного навчального процесу є багатомовність, тоді як донедавна шкільні класи вважалися зазвичай одномовними. Насправді більшість учнів живуть у сучасному німецькому суспільстві у співставленні різних мовних варіантів: читання й письмо за мовним стандартом і неофіційне розмовне мовлення; двомовність у німецькомовних регіонах Швейцарії та Ліхтенштейну чи вживання іншої аніж німецька першої мови в родині або правильної стандартної німецької мови в школі та молодіжного сленгу в середовищі однолітків [2, с. 26]. На таку реальність мультілінгвального суспільства з усвідомленням особливостей дидактичних засад навчання німецької мови як першої, другої та іноземної мови організаційно й науково-методично орієнтуються в процесі їх підготовки в університетах та інших вищих закладах освіти Німеччини майбутні вчителі німецької мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Bände. – Paderborn Schöningh, 2003. – 1044 s.
2. Bredel Ursula. Didaktik der deutschen Sprache. Band 1–2. Auflage / Ursula Bredel, Hartmut Günter, Peter Klotz, Jakob Ossner, Gesa Siebert-Ott. – Schöning UTB, 2006.
3. Muttersprache. –2006. – № 1. – S. 77–80.

Н. В. Коваленко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Інформаційні технології відкривають нові можливості педагогічного процесу, доповнюють аудиторні форми навчання, створюють альтернативні, адаптовані види взаємодії викладача та студента в навчальному процесі. Звичність для сучасної молоді інформаційних технологій, зв'язаність між собою у всесвітній мережі потребує активного впровадження освітніх можливостей інформаційних ресурсів у процес навчання.

На виклик часу до освітнього простору університетів залучені електронні навчально-методичні комплекси дисциплін, програмні засоби моніторингу знань студентів, електронна пошта, Web-сторінки, вебіари, віртуальні лабораторії, вікі, чати та інші освітні функції інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Ресурси Internet у рамках єдиного інформаційного простору ВНЗ вирішують не тільки інформативно-презентативну, управлінську функції, розширюють можливості опанування навчальним матеріалом; забезпечують відкритість, обмін і розвиток педагогічного досвіду.

Європейські університети визнають важливість використання педагогічних функцій інформаційних технологій, сприяють їх розвитку та фінансують відповідні проекти. Так, у 2010 році на базі Гете університету Франкфурта створено Kompetenzzentrum für Neue Medien in der Lehre. Метою Центру є підготовка викладачів, наукових співробітників, студентів до використання нових засобів масової інформації в процесі навчання.

Аналіз концептуальних підходів розробки Web-сайтів університетів, кафедр провідних зарубіжних університетів говорить про те, що важливим у використанні Web-сайтів є реалізація їх дидактичного потенціалу, презентація освітніх проектів університету.

Сучасні вітчизняні WEB-сайти активно підтримують навчально-методичну роботу кафедр. Набула розвитку стратегія WEB-сайту навчальних дисциплін і курсів, які спрямовані на підвищення ефективності самостійної роботи студентів, зменшення друкарського методичного забезпечення, індивідуалізацію та відкритість навчання, розширення спектру інформаційно-методичного забезпечення.

Інформаційний ресурс навчальної дисципліни «Педагогіка» складається з розділів: про дисципліну, лекційні заняття, практичні заняття, ІНДЗ, контроль, практика, курсова робота, бібліотека (посилання),

банк робіт, а також особиста сторінка викладача, і сторінки студентів груп, містить посилання на кафедральну сторінку, бібліотеку кафедри, факультетський сайт та інші корисні посилання, новини, повідомлення.

Робоча програма, час і місце консультацій подані в розділі «Про курс». У розділі «Лекції» викладаються матеріали з тем: тексти лекцій, презентації, слайд-конспекти, відеолекції, списки літератури, мультимедіафайли, запитання для самоконтролю. Розділ практичних занять містить план заняття, основні питання для дискусії, літературу, завдання для самостійної роботи, практичні ситуації. Наступна сторінка містить тематику, рекомендації, критерії оцінювання ІНДЗ студентів, електронний шаблон оформлення матеріалів, зразки. Розділ «Контроль» дозволяє студентам пройти пробне тестування з тем курсу, модульного контролю, іспиту. Матеріали бібліотеки структуровані таким чином: підручники, монографії, статті, фрагменти уроків, навчальне відео, презентації, корисні посилання, які можуть поновлюватись значно частіше ніж у друкованих рекомендаціях, мають можливість колективного наповнення викладачем і студентами. Розділ «Практика» розміщує організаційно-методичні матеріали, розробки виховних заходів для різних класів, матеріали установчої конференції, зразки й шаблони звітної документації, звіти минулих років. Закладка «Курсова робота» містить тематику, методичні рекомендації, зразки рецензій, електронні шаблони (роботи, статті, тез, доповіді, презентацій доповіді), фото та відео звіти та банк робіт минулих років.

Отже, в умовах сучасного суспільства значний дидактичний потенціал у професійному становленні майбутнього вчителя мають інформаційні ресурси навчальних дисциплін, які реалізують принципи студентоцентрованого навчання, забезпечують відкритість і розвиток педагогічного досвіду, спрямовані на підвищення якості педагогічної освіти. Проте, поряд із розумінням освітніх переваг сучасних технологій варто визнати, що залучення їх до процесу навчання студентів має бути раціональним, ергономічним і ефективним, існувати як засіб організації та методичної підтримки викладання дисципліни й забезпечувати авторські права на електронні навчально-методичні матеріали.

Л. Г. Кондратова

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України

ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна парадигма гуманістичної педагогіки та парадигма професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, сутність яких полягає в оновленні вищої професійно-педагогічної освіти, наголошують на проблемах удосконалення, модернізації, модифікації, раціоналізації навчально-виховних процесів вищих навчальних закладів шляхом упровадження освітніх інновацій.

У часи реформування вищої педагогічної освіти, спираючись на основні положення проекту «Закону про вищу освіту», важливими елементами підготовки фахівців стають фундаменталізація, гуманітаризація, гуманізація, інформатизація, інноватизація освітніх процесів. Реалізація потреби суспільства у висококваліфікованих педагогічних фахівцях, передбачають удосконалення інноваційного змісту підготовки майбутніх учителів, підвищення загального академічного, наукового рівня педагогічних програм, інтеграцію педагогічної освіти в міжнародний освітній простір і наповнення змісту підготовки освітніми інноваціями. Органічною частиною підготовки майбутнього вчителя є вивчення основ організації виховної діяльності, підготовка майбутніх фахівців до практичної роботи та виховної дії на культурологічних засадах.

Зважаючи на зацікавленість фахівців вищої освіти до інноваційної педагогічної діяльності, яка супроводжується з відходом від штампів, стереотипів у підготовці майбутніх педагогічних кадрів. Важливим завданням педагогічних навчальних закладів є підготовка студентів до впровадження інноваційних технологій у навчальній і виховній майбутній професійній діяльності. Питання культурологічних проблем освіти й виховання, що висвітлюється у філософських, культурологічних, психолого-педагогічних працях І. Зязюна, М. Кагана, Н. Крилова, В. Лугового, Н. Щубелка та інших дослідників констатують про зростання уваги до проблем зв'язків освіти й культури. Це зумовлює чітку тенденцію до пошуку нових інноваційних шляхів і підходів до організації підготовки майбутніх учителів до педагогічної виховної діяльності та практичної виховної дії в сучасній культурі й науці.

Формування у студентів готовності до інноваційної та виховної діяльності на культурологічних засадах, передбачає глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей і технологій, що були дослідженими й активно впроваджувалися в педагогічну практику. Ми констатуємо, що на основі фундаментальних педагогічних теорій та інноваційних технологій підготовки фахівців можна знайти найбільш ефективні форми й методи культурологічної підготовки, що допоможе підвищити рівень підготовки майбутніх учителів. Завдяки розробленню нових інноваційних підходів до системи психолого-педагогічної та методичної культурологічної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, може забезпечитися наступність і послідовність у вивченні циклу психологічних та педагогічних дисциплін із першого до випускного курсів. Вивчення проблем культурології забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти, важливість якого для освітнього процесу, його системотвірна роль для педагогічної теорії та практики обґрунтовується в роботах А. Арнольдова, Є. Бондаревської, І. Зязюна, Н. Крилової, О. Рудницької, Г. Тарасенко, Н. Щуркової та ін. Загальні питання реалізації

культурологічного підходу, його системотвірна роль для педагогічної теорії та практики обґрунтовується в роботах Є. Баллера, В. Біблера, Є. Бондаревської, І. Зязюна, М. Кагана, Н. Крилової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, Н. Щуркової. Важливі методологічні й теоретичні проблеми культурологічної підготовки сучасного спеціаліста досліджуються в роботах А. Арнольдова, Л. Буєвої, І. Кефелі, І. Луцької, В. Маслова, О. Попової, Р. Розіна, Ю. Рождественського, Н. Сердюк.

До проблем змісту професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя є його здатність до неперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління та творчої самореалізації. Реалізація культурологічного підходу в сучасній освіті пов'язана, передусім, із прагненням подолати тенденції розвитку безособистісної, абстрактно-формальної педагогіки. Ураховуючи сучасні тенденції педагогіки ми можемо констатувати, що вчитель постійно знаходиться в ситуації морального, етичного, світоглядного вибору, оцінювання та регулювання педагогічних обставин і ситуацій, постановки мети й завдань, пошуку засобів їх досягнення, прийняття рішень і їх реалізації, то методологічно важливим є положення про органічний зв'язок культури з педагогічною діяльністю.

У процесі культурологічної підготовки майбутніх учителів важливого значення набуває засвоєння системи культурологічних знань і вмінь, набуття культурологічної компетентності майбутніх фахівців, практична культурологічна підготовленість педагогів до виховної дії тощо.

Серед інноваційних технологій підготовки майбутніх учителів великого практичного значення набуває проектна технологія, завдяки якій студенти можуть розробляти виховні проекти та цільові програми виховання на основі культурологічного підходу. Проектна технологія може увійти в систему професійної підготовки майбутніх фахівців та стати основою спецкурсу або курсу за вибором. Освітні виховні проекти, які розкривають основи культурології можуть стати новим інноваційним аспектом в системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

І. М. Коренева

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Питання екологічної освіти у Глухівському НПУ ім. О. Довженка є важливою складовою підготовки майбутніх фахівців у сфері освіти. Основним завданням екологічної освіти студентів, передусім, є розвиток екологічної культури молоді, формування системи екологічних цінностей, світогляду екоцентричного типу, екологічної компетентності майбутніх учителів.

Загальновідомо, що екологічна компетентність – це системне інтегральне утворення особистісного розвитку, яке забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги й раціонального природокористування, сукупність здатностей, що зумовлюють спроможність особистості гармонійно співіснувати з природним середовищем; мінімізувати шкоду, якої життєдіяльність людини може завдавати живій і неживій природі, й водночас небезпеку, яку природне середовище може становити для особистості.

Екологічна компетентність студентів є інтегрованим результатом їхньої навчальної діяльності, що формується завдяки опануванню змістом предметів екологічного спрямування та набуттю досвіду використання екологічних знань у процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу підготовки.

Окреслимо деякі шляхи формування екологічної компетентності студентів, що мають місце у практиці підготовки фахівців-біологів на природничому факультеті та під час підготовки фахівців небіологічних спеціальностей.

Формування (удосконалення) екологічних знань і вмінь студентів небіологічних спеціальностей реалізується через введення в навчальні плани нормативної дисципліни природничо-наукового циклу підготовки «Основи екології» на 1 курсі обсягом 60 годин (2 кредита). Так, традиційною формою проведення семінарського заняття на тему «Екологічна ситуація в Україні. Екологічний стан Сумської області» є ділова гра. До переліку завдань з індивідуальної роботи студентів включено дослідження природоохоронних територій та пам'яток природи своєї місцевості, виконання навчального проекту «Шляхи подолання екологічної кризи».

Невід'ємною умовою екологічної підготовки майбутніх учителів є екологізація змісту навчальних предметів освітньої програми (обов'язкове введення до змісту навчальних дисциплін питань, що торкаються розкриття взаємозв'язків у системі «Людина-Природа», зокрема, в курси «Філософія», «Історія української культури», «Безпека життєдіяльності», «Валеологія», «Основи охорони праці» та ін.

Крім того, чіткий екологічний вектор має і позанавчальна робота зі студентами, що полягає в обов'язковому залученні студентів небіологічних спеціальностей до діяльності екологічного змісту після навчальних занять: учать у конкурсах природоохоронних плакатів до Дня Землі та Дня захисту довкілля та ін., проведення тематичних інтелектуальних ігор «Ерудит», «Найрозумніший», екскурсій до краєзнавчого музею міста Глухів, по екологічній стежині «Екзотичні дерева ГДПУ», участь у щорічній благодійній екологічній акції «Чистий берег».

Підготовка майбутніх учителів біології до викладання біологічних дисциплін у школі (зокрема, «Основ екології») та роботи в позашкільних закладах освіти передбачає володіння вищим рівнем екологічної

компетентності, що полягає у формуванні в студентів-біологів екологічного мислення, розумінні цілісності природи, місця людини й інших живих організмів у біосфері, формування стійкої громадянської позиції, ціннісних орієнтацій і особистісних переконань щодо питань екологічного змісту. Ці завдання реалізуються через низку педагогічних умов:

1. Залучення студентів до організації та проведення наукових досліджень, висвітлення результатів цих досліджень у наукових статтях і на наукових Всеукраїнських конференціях викладачів та студентів. Зокрема, проблема екологічної освіти є об'єктом наукового інтересу колективу кафедри природничих наук, навколо якої сконцентровано діяльність студентського наукового товариства факультету. Активно залучаються студенти до проведення досліджень довілля в межах роботи Глухівського осередку Міжнародної асоціації екологів університетів.

2. Безпосереднє формування готовності студентів-біологів здійснювати екологічну освіту в процесі вивчення ними навчальних дисциплін «Загальна екологія» «Екологія рослин і тварин», «Екологія людини», «Екосистемологія», «Соціальна екологія», «Методика викладання екології», «Методика викладання біології», «Методика екологічного виховання», «Охорона природи», «Зоологія», «Ботаніка», «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Польові практики» (з екології, методики викладання біології, зоології, ботаніки тощо).

3. Співпраця із закладами освіти міста та району в галузі охорони природи та екології: проведення спільних семінарів і виховних заходів із ЗОШ, надання методичної допомоги вчителям біології щодо створення екологічних стежин, використання ІКТ на уроках біології та в позакласній роботі. Зокрема, консультування наукових учнівських робіт на МАН, організація та проведення спільно із спеціалізованою школою-інтернат ім. М. І. Жужоми засідання шкільного товариства екологів, присвяченого Дню Землі, проведення семінару «Стан, проблеми та перспективи використання ІКТ у процесі вивчення біології» тощо; проходження польових практик студентами факультету на базі Глухівської станції юних натуралістів ЦДЮТ, розробка та проведення ними навчальних занять екологічного змісту зі школярами тощо.

4. Співпраця з науково-дослідними установами України: лабораторією біологічної та хімічної освіти Інституту педагогіки НАПН України, Інститутом ботаніки ім. М. Г. Холодного НАН України, дослідною станцією луб'яних культур Інституту сільського господарства Північного Сходу НААН України: проведення спільних наукових конференцій, ознайомлення студентів з основами науково-дослідної роботи колективу інституту під час польової практики з генетики, фізіології рослин, основ сільського господарства проведення на базі наукових установ студентських досліджень, виконання магістерських робіт.

5. Співпраця з громадськими організаціями міста та Глухівською міською радою з питань екології. Зокрема, організація та проведення за

підтримки відділу сім'ї та молоді міської ради щорічної екологічної благодійної акції «Чистий берег» (з 2009 року) з очищення від сміття берегів озер міста та здійснення екологічної просвітницької діяльності з населенням міста.

6. Розширення екологічних знань студентів-біологів шляхом організації та проведення екскурсій до Музею Природи м. Києва, до ботанічного саду ім. М. Гришка та ботанічного саду ім. Фоміна (м. Київ), до філії Українського степового заповідника «Михайлівська цілина» та ін.

Отже, екологічна компетентність студентів педагогічних університетів має стати однією з центральних властивостей різнобічно розвиненої особистості, що дозволить не тільки передбачати екологічні наслідки своєї діяльності в довкіллі, виробляти необхідні навички екологічного контролю під час досягнення практичних результатів, а й сформувати у студентів готовність здійснювати екологічну освіту школярів. Про результативність такої роботи зі студентами свідчить рівень працевлаштування випускників факультету природничої та фізико-математичної освіти: 80 % випускників обирають роботу за фахом, а 15 % з них направляються на перше робоче місце до позашкільних закладів освіти, займаючи там посади керівників гуртків біологічного та екологічного профілю.

Л. В. Корж-Усенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ВИКЛАДАЦЬКИХ КАДРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (1917–1920 РР.)

До найактуальніших аспектів становлення національної вищої школи належить ефективне вирішення кадрової проблеми, що чітко усвідомлювалося представниками прогресивної громадськості та керівництвом українських урядів 1917–1920 рр. Плідні розробки обраної проблеми в більш широкому контексті здійснюються істориками Д. Розовиком і В. Завальнюком, однак в історико-педагогічних дослідженнях позитивний досвід кадрового забезпечення вищої освіти, адекватний тенденціям національного ренесансу, ще не дістав належного узагальнення.

Насамперед, необхідно зауважити, що викладацький корпус першого Українського Народного Університету, створеного завдяки громадській ініціативі у Києві в червні 1917 р. формувався шляхом запрошення фахівців українського походження з різних міст Російської імперії. Порівняльний аналіз засвідчує: якщо спочатку в ньому працювало близько тридцяти учених, то протягом року його склад значно розширився. Активну участь у розбудові національної вищої освіти молоді української держави взяли авторитетні вчені В. Вернадський, М. Туган-Барановський, В. Зіньківський, А. Кримський, які прибули з російських університетів.

Постановою Тимчасового уряду «Про заснування в університеті Св. Володимира чотирьох кафедр українознавства» (1917 р.), ухваленою під

тиском науково-педагогічної громадськості, було дозволено відкриття чотирьох професорських посад для викладання українознавчих дисциплін, що поклало початок формуванню нової нормативно-правової бази в цій галузі. У вересні 1918 р. гетьманом П. Скоропадським було затверджено закони про створення державних українських університетів у Києві та Кам'янець-Подільському та проголошення державними існуючих в Україні вищих навчальних закладів із зобов'язанням відкриття у них низки українських кафедр (по чотири – в Київському, Харківському, Новоросійському університетах і дві – в Ніжинському історико-філологічному інституті).

Незважаючи на зволікання вчених ради старих університетів із реалізацією цієї норми закону, ще з осені 1917 р. викладання систематичних, але не обов'язкових для всіх студентів українознавчих курсів здійснювалося зусиллями найсвідоміших викладачів-ентузіастів, серед яких професори П. Тутковський і І. Шаровольський, приват-доценти І. Огієнко, Ф. Сушицький, О. Грушевський (Київський університет Св. Володимира), професори Д. Багалій і М. Сумцов (Харківський), професор С. Вілінський, приват-доценти П. Потапов і Є. Загоровський (Новоросійський). Показово, що в Ніжинському історико-філологічному інституті та Новоросійському університеті ці курси викладалися російською мовою.

Свідченням уваги керівництва молодої Української держави до кадрового забезпечення вищої школи є розроблення належної нормативно-правової бази. Це «Закон про право писання та оборони дисертацій на вчені ступені в усіх школах України українською мовою» (1918 р.), «Закон про зміну умов здобуття звання приват-доцента в державних університетах України» (1918 р.), «Закон про право Київського та Кам'янець-Подільського державних українських університетів провадити іспити на ступені магістра та доктора» (1919 р.), «Закон про зміну порядку одержання вченого ступеня магістра для приват-доцентів державних університетів» (1919 р.), «Закон про зміну умов здобуття звання приват-доцента в державних університетах України» (1919 р.), «Закон про встановлення 20 стипендій в розмірі від 5000 до 7200 карбованців для підготовки професорів вищих навчальних закладів України з українською викладавською мовою» (1919 р.).

Порівняльна характеристики кадрової політики в галузі вищої освіти засвідчує: якщо уряд П. Скоропадського орієнтувався на підвищені стандарти підготовки викладача вищої школи, зафіксовані в університетському статуті 1884 р., то за часів Директорії для вирішення кадрової проблеми довелося вдаватися до зниження освітнього цензу здобувачів викладацьких посад, розширивши доступ до кафедр освітянській інтелігенції без відповідних наукових ступенів.

Демократичною тенденцією вирішення кадрової проблеми вищої школи можна вважати практику її ретельного попереднього обговорення на засіданнях комісій, до складу яких входили представники різних вищих навчальних закладів України. Незважаючи на війну й економічну кризу,

підготовка науково-педагогічних кадрів мала пріоритетне бюджетне забезпечення, що дозволило сформувати генерацію української інтелігенції, здатну працювати для культурного відродження рідного народу, не порушуючи прав національних меншин.

Оскільки Київський державний український університет створювався у 1918 р. на базі Народного університету, то у його складі налічувалося понад 60 викладачів, серед яких представники науково-педагогічної еліти України – професори А. Кримський, М. Василенко, Б. Кістяківський, В. Зінківський, М. Туган-Барановський, А. Лобода, Г. Павлуцький, М. Грунський, І. Ганицький, Д. Граве. Основу кадрового резерву цього закладу становили 33 професорські стипендіати, які володіли українською мовою і мали значний науковий доробок.

Особливістю Кам'янець-Подільського українського державного університету (1918 р.) були значні кадрові проблеми на початковому етапі його діяльності, які було успішно вирішено завдяки цілеспрямованій роботі керівництва закладу на чолі з І. Огієнком. Залучення до викладацької діяльності кращих учителів – авторів наукових праць, фахівців-сумісників із різних міст України (насамперед, Києва, Львова, Чернівців, Катеринослава, Ніжина) та зарубіжжя дозволило забезпечити функціонування п'яти факультетів. Гордістю викладацької громади закладу були знані науковці й освітні діячі: С. Русова, Д. Дорошенко, І. Крип'якевич, С. Балей, О. Тисовський, В. Біднов, М. Чайковський, професорські стипендіати М. Драй-Хмара, Л. Білецький, М. Васильківський, М. Плевако. У цілому, до роботи в обох українських державних університетах вдалося залучити понад 150 професорів, доцентів і приват-доцентів.

Узагальнення матеріалів Інституту рукописів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського, Центрального державного архіву громадських об'єднань у м. Києві (особових фондів С. Русової, Д. Дорошенка, І. Огієнка) дає змогу з'ясувати, що багато викладачів відмовлялися від частини своєї заробітної платні на користь бідних обдарованих студентів і молодих науковців, сприяючи розвитку потенціалу майбутньої національної еліти. Особливою плідністю в розробці українознавчої проблематики вирізнялися вихованці наукових шкіл професорів О. Потебні, В. Антоновича, М. Грушевського, В. Перетца, Д. Багалія.

Запорукою ефективного вирішення проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів було подолання монополії класичних університетів у цій сфері. Рішенням уряду П. Скоропадського у 1918 р. було надано право всім університетам, а також дев'яти провідним інститутам (технічним, медичним, мистецьким, педагогічним, сільськогосподарським) здійснювати захист дисертацій та надавати вчені ступені. Активністю у формуванні нової генерації української інтелігенції відзначалися школи керівників новоствореної Української Академії Мистецтв – В. Нарбута, братів Ф. та В. Кричевських.

Вивчення джерел дозволяє констатувати, до викладацької діяльності залучалися не тільки українці, але й поляки, росіяни, татари, білоруси, євреї, німці, які поділяли цінності Української держави щодо національної, соціальної та індивідуальної рівності громадян. Прикметно, що в період національного ренесансу впевнені позиції біля викладацький трибун народних і державних українських університетів зайняло жіноцтво.

Таким чином, аналіз першоджерел, нормативних документів і практики їх реалізації дозволяє виокремити провідні тенденції формування викладацького корпусу вищої школи України досліджуваного періоду: поміркований конструктивний характер політики українських урядів, що ґрунтувався на принципах толерантності, білінгвізму, поваги до права автономії вищих навчальних закладів; уникнення революційних підходів до системи підготовки фахівців вищої кваліфікації, що не зазнала докорінних змін; широке залучення громадськості до вирішення обраної проблеми; реалізація принципу соціальної, гендерної та національної рівності; державного фінансування інституту професорських стипендіатів; закріплення права написання та захисту дисертації українською мовою; розширення спектру українознавчих досліджень і активізація роботи наукових шкіл; розвиток рідномовної компетентності репрезентантів нової генерації української інтелігенції.

М. О. Лазарєв

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

МОЖЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Україна ХХІ століття визначила освіту – і середню, і вищу – пріоритетною галуззю й основою розвитку особистості, нації та держави, а головною метою державної політики в освіті проголошено створення необхідних умов для **розвитку та творчої самореалізації** кожного громадянина України впродовж його життя [1].

Тому й стає актуальною проблема активного й безповоротного заміщення застарілої, а тому неефективної традиційної освітньої системи – інноваційною освітою, яка відповідає запитам і потребам інформаційного, ринкового й демократичного суспільства, сприяє творчій самореалізації кожної особистості, зокрема професійно-творчій самореалізації майбутнього та діючого педагога.

За останні роки педагогічна наука запропонувала різні нові освітні (педагогічні) теорії та технології, які можна застосувати для створення інноваційної за своїм змістом і результатами цілісної та модернізованої сучасної освітньої системи. Серед означених ідей і відповідних технологій особливу вагу та значимість для спеціалістів викликало ґрунтовне за теоретичними підставами і достатньо випробуване практикою *евристичне навчання* (В. Андреев, А. Король, Б. Коротяєв, А. Хуторської та ін.). В основу евристичного навчання покладено ідеї навчального процесу як

переважно пізнавально-творчої (евристичної) діяльності його свідомих і незалежних суб'єктів, яка має підтримуватися потужними мотиваційними та процесуальними чинниками, такими, зокрема, як установка на нову стратегічну й тактичну мету сучасної освіти – успішну самореалізацію кожного, хто навчається, можливість у зв'язку з цим вільного вибору власної конкретної мети діяльності (як правило, створення значимого для суб'єкта освітнього продукту), впровадження більшого обсягу самостійної діяльності, підтримка кожного учня та студента засобами активної діалогової, творчої й гуманістичної взаємодії з педагогом і товаришами, озброєння суб'єктів навчання доступним діагностичним інструментарієм для постійного й об'єктивного вимірювання та оцінки досягнутих результатів.

Новизну й цінність для побудови системи евристичного навчання являють теоретичні й методичні розробки *нормативної* пізнавально-творчої діяльності, «що здійснюється на осмисленому рівні планомірним шляхом і творчо – методом руху від абстрактного до конкретного. Нормативна творча діяльність протиставляється творчій діяльності методом спроб і помилок на неусвідомленому рівні, емпіричним шляхом» [5]. Така діяльність спрямована на детальне освоєння й застосування у процесі пошуку незнайомого механізмів і прийомів евристичної діяльності – аналіз через синтез, асоціативний механізм, механізми взаємодії інтуїтивного й логічного, система евристичних запитань тощо.

Спираючись на представлене загальне визначення творчої самореалізації підростаючої особистості як провідної життєвої мети, бажаного для суспільства й людини результату освіти, ми зробили спробу визначити особливості даної категорії стосовно майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки. У короткому викладі мета освіти педагога визначається нами як створення достатніх соціально-педагогічних умов для його готовності (мотивованості та постійної здатності) до успішної професійно-творчої самореалізації в різних видах і ситуаціях практичної діяльності з навчання й виховання учнів. Що ж являє така готовність у смислосмістовному аспекті? За 4–5 років (за позитивної підтримки наставників і всього соціально-освітнього довкілля) майбутній учитель має пройти достатню школу підготовки до успішної професійної самореалізації та, насамперед, сформулювати власну продуктивну «Я–концепцію» людини й суб'єкта професійної діяльності, тобто конкретний і динамічний стан постійного самозростання від «Я» – реального до «Я» – перспективного (ідеального) на основі самовизнання, самопізнання й самодіагностики, самообмеження та свободи побудови власної гідності й оригінальності, самопрогнозування та самостійного розв'язання життєвих і освітніх суперечностей, досягнути розкріпачення своїх (як правило, потужних) інтелектуальних і творчих можливостей для здійснення елітарних (досі для нього недосяжних) професійно-творчих задумів, планів, проєктів.

Означені досить амбітні, але життєво необхідні для сучасної школи параметри пізнавально-творчої самореалізації учителя й викладача не

можуть бути досягнуті в межах існуючої традиційно-авторитарної, за виразом Пауло Фрейре [6], передавальної та монологічної за своїм змістом, системи освіти. Реальним і, скажемо прямо, досяжним на сьогодні антагоністом такої освіти виступає освіта евристична.

Провідна, найважливіша та найперша особливість евристичної освіти – це її постійна опора на природний і центральний стрижень зростаючої особистості. Ідеться про її творчий потенціал. Надбання світової (Г. Песталотці, Г. Дістервег, Р. Бернс, А. Маслоу) і вітчизняної (Г. Сковорода, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський) педагогіки, практика тисяч українських і зарубіжних педагогів дозволяють з певністю говорити про необхідність пріоритету у вищому й середньому навчальному закладі творчої праці відносно праці репродуктивної.

Ураховуючи в цілому несприятливі на сьогодні умови для творчої діяльності професійного спрямування й достатньої творчої взаємодії викладачів і студентів (дефіцит часу на психолого-педагогічну підготовку, слабка методична, інформаційно-комп'ютерна, аудиторна забезпеченість самостійної праці, скасування академічного часу для керівництва викладачами самостійною роботою та ін.), в експериментальному плані було здійснено низку заходів для реорганізації кредитно-модульного навчання. Впроваджено детальне планування всіх тем з предмету за принципами й етапами евристичного навчання. Для своєчасного та якісного виконання цієї роботи кожний викладач кафедри щорічно готує детальні й варіативні розробки не більше 1–2 тем робочої програми з предмету й захищає їх на науково-методичному семінарі кафедри. Зведена робоча програма дисципліни в її інваріантному вигляді обговорюється й затверджується як базова основа для робочих програм викладачів відповідно до спеціальностей і факультетів, що обслуговуються кафедрою. Забезпечується необхідна взаємодія викладача та студентів для поступового освоєння основних методів і механізмів пізнавально-творчої діяльності (наукове спостереження, аналіз і синтез, трансформація теоретичних та емпіричних знань, діагностика, прогноз і проектування тощо).

Студенти заздалегідь одержують конкретні завдання, список літератури й методичні рекомендації для підготовки залікових творчих продуктів. Викладачі при цьому сприяють вільному вибору теми роботи із запропонованого переліку та її обов'язкової конкретизації кожним студентом. Наприклад, під час написання твору-роздуму чи педагогічної розповіді студенти, орієнтуючись на задані напрями, за власним уподобанням формулювали тему, конструювали її план і зміст. Кількість залікових продуктів на семестр встановлена на рівні 4–5 (відповідно до кількості вивчених навчальних модулів), включаючи виконання тестових завдань із вивченого теоретичного матеріалу, складання та розв'язання професійних задач. Принципи евристичного навчання вимагають, щоб оцінка за семестр (рік) складалася на основі якості залікових продуктів. Кожний із таких продуктів (теоретична доповідь, твір, розповідь, евристична бесіда,

проект колективної творчої справи, модульна розробка навчальної теми з шкільного предмету тощо) забезпечується чітким діагностичним інструментарієм: викладач разом зі студентами до кожного продукту діяльності розробили систему критеріїв і показників, що відповідають певному рівню навчальних досягнень – високому (креативному), достатньому (евристичному), середньому й початковому (за 12-бальною шкалою). Тому планування, проектування та виконання будь-якої залікової роботи вже заздалегідь детермінується обраними рівнями досягнень і чіткими, прозорими, доступними для студентів критеріями їх якості. Ми переконалися, що майбутні педагоги можуть успішно сформувати професійні вміння лише в умовах постійної, глибокої та компетентної співпраці кафедри й загальноосвітнього закладу на базі спільних і актуальних для обох сторін науково-дослідних проектів. У такому разі студенти постійно та творчо включаються в науково-педагогічну діяльність інноваційного гатунку, тому що стають не зовнішніми свідками, а безпосередніми учасниками експериментальних пошуків нових технологій виховної та навчальної роботи разом із викладачами й учителями.

Оптимальність такої форми підготовки майбутніх учителів як дослідників і професіоналів-практиків підтверджує довготермінова спільна науково-дослідна робота кафедри та експериментальної загальноосвітньої спеціалізованої школи № 25 м. Суми. Протягом останніх років учасники експерименту – викладачі, вчителі, аспіранти, студенти (майбутні бакалаври та магістри) – ведуть за спеціальною програмою спільний пошук і експериментальне та практичне випробування технологій інноваційної евристичної освіти з метою розвитку й успішної самореалізації провідних пізнавально-творчих умінь школярів і професійно-творчих умінь майбутніх педагогів – основи їхньої фахової компетентності.

За останні роки основним результатом педагогічної практики студентів став їх публічний захист на засіданні науково-методичної ради школи підготовлених професійно-творчих продуктів – модульних розробок системи уроків із певного фаху, оригінальних сценаріїв виховної творчої справи, результатів проведеного експерименту із впровадження евристичних освітніх технологій.

Проведене експериментальне дослідження виявило, що існуючі навчальні плани та організаційні основи університетської педагогічної освіти на сьогодні не створюють необхідних можливостей та умов для проведення ефективної неперервної педагогічної практики (методичної та науково-дослідної) майбутніх учителів, які б могли не час від часу, а постійно працювати поруч із майстрами-новаторами, будувати й реалізовувати разом із ними на основі інноваційних педагогічних ідей власні проекти навчальної та науково-дослідної діяльності, створювати дипломні й магістерські роботи. Здобутий досвід у експериментальній школі виявив, що в продуктивній і постійній співпраці конче зацікавлені і студенти, і вчителі. Останні переконуються, що конструктивна робота з

педагогічною молоддю, завзяті дискусії з майбутніми бакалаврами й магістрами щодо впровадження конкретних інновацій у нові стратегії освіти сучасного підростаючого покоління, надають і молоді, і майстрам нового натхнення, нових сил, нових смислів значимості та привабливості педагогічної праці. Не випадково й керівництво ССШ № 25 (директор – учитель-методист Л. В. Голуб, її заступники й одночасно керівники окремих напрямів експериментальної роботи – вчителі-методисти Н. М. Синяговська, Л. М. Крившенко), і вчителі-експериментатори навчального закладу відзначають активний внесок студентів і викладачів педуніверситету у зміст і результати здійснюваного фундаментального педагогічного експерименту. Багато спільних науково-методичних розробок учителів і студентів інституту педагогіки і психології нашого університету стали дійсно інноваційним проривом у створенні оригінальних моделей евристичного навчання, справжньою окрасою багатого фонду методичного кабінету школи – кращого в місті Суми.

Спільна праця викладачів, студентів університету, керівництва й учителів навчального закладу очевидно висвітлює не тільки позитивні результати об'єднаних сил університету та школи в успішній реалізації значимого й актуального педагогічного експерименту, але й виявляє серйозні та на сьогодні невирішені проблеми, що, насамперед, стосуються якості підготовки майбутнього вчителя – професіонала та творця.

Сучасний навчальний процес ще не став, але має стати в основному пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Конкретно – це освоєння процедур самостійної пошукової (знаходження нового до вже освоєного), реконструктивної (створення нових знань з уже відомих фрагментів), креативної (створення принципово нового і значимого для особистості продукту). Репродуктивна діяльність (запам'ятовування правил, законів, формул, алгоритмів) підпорядкована пізнавально-творчим (евристичним) процедурам, кінцевою метою яких є створення нових особистісно значимих для учня (студента) освітніх продуктів. Означені освітні продукти (твори, проекти, розповіді, статті, рецензії, серії пізнавальних запитань, власних визначень, висновків, узагальнень тощо) і є конкретними показниками успішності творчої самореалізації майбутнього педагога (як основної її мети). Тому й оцінювання кожного має відбуватися не за озвученими знаннями правил, положень, запам'ятованих фактів, а за створеними особистістю цілісними освітніми продуктами, де й використано необхідні елементи знань і вмінь.

Освіта стає справді евристичною та результативною за головної умови – досягнення пізнавально-творчої, доброзичливої, майстерної взаємодії наставника й учнів, викладача і студентів. А це реально, якщо насамперед педагог оволодіє культурою сучасного цивілізованого й гуманістичного діалогу, подолає основну біду діалогу традиційного, коли запитує педагог, а студенти й учні приречені тільки відповідати, не маючи ні прав, ні вмінь самим ставити власні запитання. Наші дослідження,

роботи науковців і вчителів безперечно доводять необхідність суттєво вдосконалювати діалог з учнями та студентами, передусім, за рахунок освоєння останніми основ запитальної діяльності (бажань і вмінь ставити пізнавальні запитання на всіх етапах навчання, конструювати за допомогою системи запитань необхідні освітні продукти, створювати серію запитань для успіху дискусій, диспутів, діагностики результатів діяльності). Сьогодні у складному, суперечливому світі ризиків і непередбачуваного майбутнього будь-яку складну та значиму для нас проблему в побуті, виробництві, освіті можна вирішити лише за допомогою постановки системи сутнісних запитань (достатніх за кількісними та якісними показниками) як пускового механізму для успішного виявлення суперечностей і їх подальшого розв'язання у процесі активної діалогової взаємодії зацікавлених осіб.

Випробувана в експерименті дидактична модель формування професійно-творчих умінь майбутнього педагога за допомогою евристичного діалогу та його основи – вмілої запитальної діяльності – підтвердила припущення про те, що оволодіння професійно-творчими вміннями виявляється успішним, якщо забезпечити: а) готовність викладачів вищої школи до евристичної діалогової взаємодії на всіх етапах навчального процесу; б) систематичне навчання студентів компетентної, гуманістичної діалогової діяльності (запитальної, інтерактивної, дискусійної, діагностичної) для розв'язання значущих для них евристичних завдань; в) активне й систематичне використання евристичного діалогу у вищій школі при створенні освітніх продуктів – основного результату навчальної діяльності й професійної самореалізації майбутніх педагогів.

Основою створеної та запровадженої авторської системи підготовки майбутнього вчителя до професійно-творчої самореалізації стали ідеї та технології евристичної освіти, яка передбачає в основному пошуково-дослідну, проектну, конструктивну, креативну діяльність свідомих і незалежних освітніх суб'єктів. Тому підготовка творчого вчителя в евристичній освіті має підтримуватись потужними фасилітаційними та процесуальними чинниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
3. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. – Киев-Донецк : Институт психологии Украины, 1994. – 52 с.
4. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework / C. Rogers // Psychology: A Study of a Science. – 1959. – Vol. 3.
5. Тряпицына А. А. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А. А. Тряпицына. – Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена, 1989. – 92 с.
6. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.

О. В. Листопад
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАРУБІЖНІ МОДЕЛІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Перехід до постіндустріальної ери й розбудова інноваційного суспільства зумовлюють нову хвилю наукових революцій, а з тим – конфліктів існуючих парадигм, у тому числі й освітніх.

Спроби обґрунтування парадигмальних змін в умовах розбудови інноваційного суспільства представлено в роботах представників пострадянського (В. Андрущенко, Н. Гендіна, Е. Гирусов, Н. Депенчук, Г. Дроздова, Н. Кисільов, В. Крисаченко, В. Кремінь, А. Кусжанова, Ю. Лихіна, А. Сбруєва, А. Урсул та ін.) і зарубіжного (В. Ченг, Р. Бар і Д. Таг та ін.) наукового простору.

В основу систематизованих у роботах А. Кусжанової існуючих моделей освітнього розвитку (модель формування наукової картини світу, професіоналізації, формування культури розумової праці, підготовки до життя, безперервної освіти) покладено принципи подальшої фундаменталізації освіти, прикладного характеру знань, необхідності впровадження компетентнісного підходу в освіту, ідеї особистісно-орієнтованої та безперервної освіти.

Проте концепції, покладені в основу обґрунтування даних моделей, сьогодні перестають виступати альтернативною базовим концепціям традиційної освітньої парадигми. Зумовлені першою хвилею соціальних трансформацій передінформаційної ери, в умовах сьогодення вони перестають відповідати потребам суспільства.

Специфіку й сутність парадигмальних змін освіти у світлі так званих «хвиль» освітніх реформ представлено у працях В. Ченга. Передусім, дослідник виділяє три хвилі освітніх реформ двох останніх десятиліть, кожна з яких відрізняється специфічною концептуалізацією поглядів на освіту та її відповідність вимогам суспільного розвитку: «рух ефективної школи» (effective school movement), «рух школи якості» (quality school movements), «рух школи світового рівня» (world-class school movements) [5, с. 255]. Підкреслимо, що докладну характеристику освітніх реформ у вітчизняному науковому просторі представлено у працях А. Сбруєвої. Перехід від однієї хвилі до іншої, на думку В. Ченга, і зумовлює парадигмальні зміни в освіті [4; 5, с. 258].

Про активізацію процесу парадигмальних змін в освіті свідчать спроби зарубіжних дослідників пояснити їхню природу та представити альтернативні моделі освітнього розвитку: критично-креативна освіта, проектно-дослідницька освіта, «педагогіка оточення», прискорене навчання, інформаційна освіта, освіта «шалених знань».

Так, концепціями критично-креативної освіти (Р. Бар і Д. Таг) обґрунтовано необхідність формування творчого потенціалу суспільства засобами освіти. Передусім, наголошується на необхідності трансформації навчального середовища в активне та творче; упровадження інтерактивних методів у навчальний процес; зміни позицій і ролі «агентів» навчання, що сприятиме активізації творчої самостійної самоосвітньої діяльності учнів; розроблення й використання відповідних засобів навчання (наприклад, цілодобовий доступ до бібліотек, використання мережі Інтернет тощо) [1, с. 25].

Концепції контекстуалізації множинного інтелекту (контекстуалізований багатосторонній інтелект (А. Сбруєва)) й необхідності реформування освіти на глобальному, локальному й індивідуальному рівнях покладені в основу моделі «утроєння» («триплізації») освіти (triplication paradigm) (В. Ченг) [2; 3].

Засоби триплізації освіти, згідно моделі В. Ченга, представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Засоби триплізації освіти (В. Ченг)

Рівні процесу триплізації	Засоби триплізації
Глобалізація	Електронне навчання, дистанційне-навчання, інтернаціональний вимір освітніх програм, міжнародне партнерство в навчанні й викладанні (на всіх освітніх рівнях), співробітництво та популяризація нових ідей засобами відеоконференцій, модернізація курикулуму, збагачення його технологічною, економічною, соціальною, політичною, культурною складовими глобалізації
Локалізація	Участь громадськості в реформуванні освітою, соціально-інституційне співробітництво, шкільний менеджмент, міжінституційне співробітництво, відповідність курикулуму потребам місцевої громади, збагачення курикулуму технологічною, економічною, соціальною, політичною, культурною складовими локалізації
Індивідуалізація	Індивідуалізовані освітні програми; індивідуалізація цілей, методів, особливостей педагогічного процесу; самоосвіта протягом життя, самоактуалізація, самомотивація в навчанні; самоуправління навчальною діяльністю й викладанням, врахування індивідуальних освітніх потреб, розвиток множинного інтелекту

Моделями інформаційної освіти, педагогіки оточення, проектно-дослідницької освіти, економічної освіти узагальнено інноваційні підходи до організації навчання й виховання в інформаційну еру.

Поява зарубіжних моделей освітнього розвитку, які є альтернативними традиційним моделям «підтримуючого» навчання, є свідченням формування інноваційної освітньої парадигми, що відповідає вимогам інноваційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bar R. B. From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education / R. B. Bar, J. Tagg // Change. – 1995. – November – December. – P. 13–25.

2. Cheng Y. C. A CMI-Triplization Paradigm for reforming education in the new millennium/ Y. C. Cheng // International Journal of Educational Management. – 2000. – № 14 (4). – P. 156–174.

3. Cheng Y. C. Paradigm shift in higher education: globalization, localization, and individualization / Y. C. Cheng // International Journal of Educational Management. – 2001. – Vol. 14, Iss: 4. – P. 156–174.

4. Cheng Y. C. Profiles of multi-level self-management in schools / Y. C. Cheng, W. M. Cheng // International Journal of Educational Management. – 2003. – № 17 (3). – P. 100–115.

5. Cheng Y. C. Towards the 3rd Wave School Leadership / Y. C. Cheng // Revista de Investigación Educativa. – 2011. – № 29 (2). – P. 253–275.

О. О. Максименко

ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»

ПРО СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Сучасне регулювання вищої освіти країни здійснюється відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.). Документ акцентує увагу на ключових позиціях функціонування ланки, а саме: автономності й академічній свободі, розширеній співпраці та академічній мобільності, відкритості та якості освіти. Відбувається спрямування діяльності освітньої ланки в суспільстві щодо забезпечення її доступності та прозорості, збільшення можливостей функціонування й координації зусиль зацікавлених сторін з метою підготовки конкурентного людського потенціалу країни.

Стратегія розвитку національної системи кваліфікацій розрахована на період до 2020 р. Метою національної системи кваліфікацій є забезпечення взаємодії між системою освіти, ринком праці та організаціями громадянського суспільства за принципами навчання впродовж життя. У переліку її завдань означені: забезпечення відповідності структури кваліфікацій вимогам ринку праці, інноваційного розвитку економіки, громадян і суспільства; розширення можливостей визнання результатів навчання, у тому числі набутих поза межами формальної освіти, та присвоєння кваліфікацій на основі такого визнання; впровадження європейських принципів забезпечення якості у сфері вищої освіти, професійної підготовки й навчання впродовж життя.

Спираючись на вищезгадане, констатуємо зростання уваги вітчизняної ланки вищої освіти до іншомовної галузі, яка представлена професійно-орієнтованим навчанням іноземних мов. Викладання іноземних мов у ланці здійснюється підрозділами навчальних закладів, а саме: кафедрами іноземних мов та мовними центрами. Вони діють здебільшого відокремлено чи рідше спільно, забезпечуючи програмні (на здобуття певної кваліфікації) чи позапрограмні (за бажанням студента) іншомовні курси. Результати навчання останніх залишаються неврахованими та нерегульованими за відсутності узгоджених вимог в освіті країни.

Організація навчання іноземних мов здійснюється відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм, а також на основі Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи.

У навчальних закладах III–IV рівнів акредитації існує практика викладання курсів іноземних мов: 1) як частини програми на здобуття ступенів бакалавра та магістра (обов'язкові в переліку базових наук серед дисциплін циклу гуманітарної підготовки та вибіркові у варіативній частині дисциплін для формування індивідуального навчального плану); 2) під час здобуття подвійної кваліфікації бакалавра (поєднання іноземних мов із галузевою освітою); 3) як додаткових освітніх послуг, що надаються за потребами студента.

Кількість мов для опанування в усіх галузевих напрямках, як правило, одна, досягаючи двох у міжнародних напрямках і подвійних кваліфікаціях. Перелік пропонованих для вивчення іноземних мов обмежується широкоживаними європейськими мовами (англійська, французька, німецька, іспанська), зрідка збагачуючись за рахунок інших мов (польська, італійська, грецька, японська та інші). Кількість годин, відведених на вивчення мов, становить 2–4 на тиждень і більше в міжнародних напрямках та подвійних кваліфікаціях протягом вивчення. Термін навчання складає 2–4 роки. Рівень знань іноземних мов для ступеня бакалавра визначається B2, для подвійних кваліфікацій бакалаврів, магістрів досягає C1. Варто зауважити, що рівень випускників шкіл має відповідати рівню B1+ за стандартами, починаючи з 2004р. Проте це виявляє протиріччя між існуючими вимогами у вищій освіті та рівнем знань з мов абітурієнтів, які опановували їх у ланці середньої освіти за різними рівнями – стандарту, академічним, профільним.

Програми з іноземних мов університетів (IV рівень) є в більшості професійно-спрямованими, охоплюючи професійний компонент чи поєднуючи професійний і загальний компоненти (у міжнародних напрямках, подвійних кваліфікаціях). Вони вміщують вивчення граматики, лексики за фахом, а також передбачають формування й розвиток мовленнєвих умінь з аудіювання, усного мовлення, читання та письма в контексті галузі спеціалізації в повному переліку чи комбіновано. Програми містять відведення часу на практичну аудиторну та самостійну роботу, консультації. Навчальна література представлена вітчизняними й зарубіжними виданнями. Види контролю, що застосовуються, охоплюють діагностичний, поточний, підсумковий. Поступово поширюється впровадження самооцінювання з використанням дескрипторів, мовних портфелів тощо. Проте ще недостатньо уваги приділено розвитку загальних та іншомовних комунікативних компетентностей, а програми здебільшого спрямовані на граматичний і лексичний аспекти галузей спеціалізації, виходячи з можливостей забезпечення.

Активізація роботи щодо переходу на компетентісний підхід на рівні організації викладання іноземних мов відбувається за впровадження

Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, що вміщують перелік предметних компетенцій. Прискоренню процесу сприяють доробки українських учених, серед яких спільний українсько-британський проект, результатом якого є «Програма з англійської мови для професійного спілкування» (2005 р.) рекомендована Міністерством освіти та науки України для вишів.

Узагальненою метою програми є формування професійних мовних компетенцій для діяльності в навчальному та професійному середовищі за реалій культурного розмаїття Європи та світу. Принципами програми англійської мови для професійного спілкування обрано інтернаціоналізм, багатомовність, демократію та рівні права, новизну. У програмі передбачено реалізацію комплексу цілей, що охоплюють:

- практичну (передбачає формування загальної та професійно-орієнтованої комунікативної мовленнєвої компетенції для забезпечення спілкування в академічному та професійному середовищі);

- освітню (покликана формувати загальні компетенції, розвивати здатність до самооцінки й самостійного навчання в академічному та професійному середовищі протягом навчання та в подальшому житті);

- пізнавальну (повинна забезпечувати розвиток пізнавальних здібностей шляхом залучення до стимулюючих академічних видів діяльності);

- розвивальну (сприяє формуванню загальних компетенцій для розвитку мотивації (цінностей, ідеалів), посилення впевненості користувачів мови та позитивного ставлення до її опанування);

- соціальну (полягає у становленні критичного самоусвідомлення, комунікативних умінь і здатності привносити зміни в міжнародне середовище, що розвивається);

- соціокультурну (реалізується задля глибокого розуміння різноманітних міжнародних соціокультурних проблем, плідної діяльності в культурному різноманітті ситуацій професійного й академічного контексту).

Виходячи з потреб академічної та професійної мобільності, у документі виділено прийнятні рівні курсів: для бакалавра – B2, для магістра – від B2+ до C1–C2 залежно від галузі спеціалізації. Оскільки у програмі вказано вихідний рівень B1+ та наголошується на відведенні перехідного періоду для його досягнення, вбачаємо своєчасним акцент на врахуванні невідповідностей ланок середньої та вищої освіти шляхом виділення додаткового часу й виборі змісту програми. Вихідними позиціями визначення змісту програми є потреби, урахування попереднього досвіду, цілі навчання та кінцевий результат. Документ пропонує модульну структуру програми, що виявляє її багатовимірність у формуванні вмінь і розвитку компетенцій на основі змісту.

Зміст програми є комплексним та включає професійний і академічний зміст (сфери предметних знань), ситуативний зміст (контекст та види діяльності тощо), прагматичний зміст (практичні та корисні вміння). У змістовому контексті магістерських курсів наголошується на можливості інтеграції мовних умінь зі змістом певної галузі спеціалізації,

що можливо за спільної розробки й викладанні спеціальних курсів викладачами з мови та фахових дисциплін.

Виключно важливим при укладанні програми, на наш погляд, є приділення уваги здатності студентів навчатися, їх предметним знанням і попередньому досвіду в контексті поєднання навчання мов і спеціалізації. Разом із тим, спираючись на послідовність, варіативність, індивідуалізацію викладання й вивчення, програма має на меті підвищення рівня володіння мовою в обмеженій мовній сфері. Тут слід підкреслити суперечність цього факту й розширення використання сфер, їх функціональності в навчанні та житті молоді європейської спільноти, а також чітко окресленої тенденції в іншомовній освіті країн Європейського Союзу, що поєднує професійний і загальний розвиток особистості.

Оцінювання, як складова документу, є багатофункціональним і передбачає використання різноманітних форм, типів та технологій, виходячи з цілей і контекстів навчання. Так, пропонуються поєднання типів традиційного оцінювання (вступне, поточне, підсумкове, випускне) та інших форм і технологій (самооцінювання, взаємооцінювання, оцінювання групових робіт, ведення щоденників, портфелів тощо). Інформації щодо використання засобів, ІКТ, автентичної літератури, підручників у документі не наводиться.

Отже, у вищій освіті реалізується професійно-орієнтоване навчання іноземних мов. Курси з мов входять до програм на здобуття ступенів бакалавра й магістра, подвійних кваліфікацій, вивчаються додатково. Можливості вивчення мов та їх перелік дещо обмежені. Зміст курсів охоплює переважно професійний компонент, а у міжнародних і подвійних кваліфікаціях – професійний і загальний компоненти. Організація навчання переходить на компетентісну основу з визначенням рівнів (для бакалаврів B2, для магістрів C1).

Виходячи із сучасних викликів, які постали перед вищою освітою країни, необхідністю є приведення у відповідність функціонування її іншомовної галузі шляхом узгодження рівнів знань середньої та вищої освіти, укладання змісту з урахуванням комунікативних потреб галузі спеціалізації та загального розвитку особистості, підвищення якості, урізноманітнення переліку і можливостей опанування мов та розробки механізмів зарахування результатів.

М. В. Матковська
КЗ Сумський ОІППО

УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Післядипломна неперервна освіта, основа мета якої – підвищення професійної майстерності педагога, включає самоосвіту та курси підвищення кваліфікації. «Під неперервною освітою ми розуміємо систематичну, цілеспрямовану діяльність по одержанню й удосконалюванню знань, умінь і

навичок як у будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладах, так і шляхом самоосвіти» [1, с. 33]. О. Владиславлев стверджує, що «...чим вищий освітній рівень особистості, тим активніше вона прагне до продовження освіти. При цьому, освіта не тільки вдовольняє й розвиває професійні та духовні потреби фахівця, а й стимулює розвиток нових. Таким чином, у галузі освіти проявляється закон зростання освітніх потреб, що виявляється потужним механізмом розвитку системи післядипломної освіти взагалі й підвищення кваліфікації, зокрема» [1, с. 26].

Саме післядипломна педагогічна освіта посідає важливе місце у вітчизняній системі неперервної освіти, адже в процесі підвищення кваліфікації долається розрив між здобутою професійною підготовкою у вищому навчальному закладі й викликами, спричиненими розвитком науки, освіти, техніки й суспільства. Тому, система підвищення кваліфікації повинна динамічно реагувати на нові тенденції, прогнозувати їх майбутнє й допомогти педагогові в його професійному зростанні. Відомо, що для забезпечення неперервної освіти необхідно виконання таких трьох умов: уміння самостійно вчитися, мати відповідну мотивацію та умови навчання.

Професійний розвиток педагогічних працівників у процесі навчання в системі підвищення кваліфікації має розглядатися як цілісний процес особистісного та професійного зростання. Так, за словами Л. Шевчук «...для вільного просування фахівця у професійному освітньому просторі необхідно забезпечити максимальну гнучкість і різноманітність форм навчання» [2, с. 10]. У системі післядипломної педагогічної освіти з метою забезпечення професійного зростання педагогів використовуються різні форми (очна, дистанційна, очно-дистанційна та ін.) навчання. Кожна з форм підвищення кваліфікації має свої особливості.

Найбільш актуальною формою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти є очно-дистанційна. Вона має суттєві переваги перед очною формою навчання: у ній оптимально поєднані очне й дистанційне навчання, традиційні й сучасні засоби та форми навчання; є можливість диференційованого використання змісту навчальних програм; забезпечення розвитку інформаційної культури; керована самостійна науково-дослідна діяльність за темою випускної роботи. Очно-дистанційна форма підвищення кваліфікації передбачає використання різних форм навчальних занять: аудиторні (лекції, практичні, семінарські, конференції з обміну досвідом, тренінги, ділові ігри, «круглі столи», «тематичні дискусії») і позааудиторні (індивідуальні заняття, консультації, самостійну роботу тощо). Самостійна робота слухачів у процесі підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою є обов'язковою, як на очному так і дистанційному етапах підвищення кваліфікації, проте, найбільший обсяг цієї роботи передбачено саме на дистанційному етапі. Контроль якості знань, умінь і навичок за очно-дистанційною формою навчання здійснюється за допомогою проведення тестового контролю, виконання контрольних робіт та захисту випускної роботи.

Сучасні підходи до організації навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників забезпечують професійну конкурентоспроможність і сприяють професійному зростанню вчителя. Тому, сьогодні найбільш поширеними є такі методи активного навчання, як тренінги, навчальні групові дискусії, ділові ігри тощо. Лекційна форма не завжди відповідає очікуванням слухачів. Досвід свідчить, що навчання, зорієнтоване на формування й розвиток майстерності педагога, здійснюється ефективно лише за умови налагодження в навчальній групі продуктивного взаємозв'язку між викладачем і слухачами, позитивного психологічного клімату, рівноправного партнерства, побудованого на діалозі, спільній розвивальній діяльності.

Процес професійного зростання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти має органічно поєднуватися цілісним, науково-обґрунтованим змістом. Сьогодні актуальним є забезпечення підвищення кваліфікації педагогів сучасними професійними програми, робочими планами, підручниками й посібниками, методичними рекомендаціями тощо.

Отже, післядипломна освіта забезпечує підвищення професійної майстерності педагога. Якість підвищення кваліфікації педагогів відображає цілісність і послідовність курсового навчання. Важливими умовами забезпечення професійного зростання у процесі підвищення кваліфікації є: формування в педагогів позитивної мотивації до неперервної педагогічної освіти; поєднання, взаємодоповнення професійного й особистісного зростання; необхідність диференційованого та особистісного підходу в процесі роботи зі слухачами; відпрацювання нових способів діяльності безпосередньо на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Владиславлев О. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / О. П. Владиславлев. – М. : Мол.гвардия, 1978. – 176 с.
2. Шевчук Л. І. Методологічні основи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі професійної освіти : посібник для керівників, педагогічних працівників професійної освіти / Л. І. Шевчук. – Хмельницький (видавець А. Цюпак). – 2006. – 178 с.

С. І. Мединська

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ВНЗ УКРАЇНИ ДО ПОДАЛЬШОЇ УЧАСТІ В МІЖНАРОДНИХ ПРОЕКТАХ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Актуальні проблеми сучасності у сфері освітніх послуг і відповідні зміни у вимогах до кваліфікованих педагогічних працівників, зокрема у вищих навчальних закладах, піднімають питання інтенсивної мовної підготовки викладачів ВНЗ для підвищення рівня їх компетентності в міжнародному просторі наукової думки.

Доступ до інформації та досягнень всесвітньої науки завдяки технологіям надають додаткових конкурентних переваг тим викладачам, які мають достатній рівень іншомовної компетенції не лише для отримання інформації для подальшого опрацювання й упровадження в навчальний процес, а й для генерування та обміну ідеями й науковими надбаннями на професійному рівні за рахунок участі в міжнародних наукових конференціях, симпозіумах, форумах, семінарах тощо.

Усе більшого поширення також набувають міжнародні програми та проекти зі співпраці університетів України із зарубіжними навчальними закладами із залученням українських фахівців до викладання навчальних дисциплін іноземною мовою, найчастіше англійською, що є на даному етапі розвитку суспільства міжнародною мовою комунікації у сфері науки, бізнесу й технологій.

Усі вище зазначені інновації в освітянській сфері є передумовою посиленого інтересу викладачів ВНЗ до вивчення ділової англійської мови та англійської мови професійного спрямування, і ця мовна підготовка фахівців потребує дослідження теоретичних засад і методичних аспектів для визначення найбільш оптимальних та ефективних підходів для реалізації поставлених завдань.

Ефективність навчання іноземної мови залежить від різних чинників, серед яких можна назвати вікові особливості й індивідуальні здібності студента, відповідність підбраного підходу до викладання, продуктивність і комфортність роботи в навчальній групі, наявність внутрішньої мотивації та сприятливого психологічного клімату та ін. Комбінація найбільш оптимальних факторів призводить до високих результатів та ефективного оволодіння мовою, проте для цього необхідно враховувати певні психологічні й педагогічні фактори.

Складовими успіху вивчення ділової англійської мови в дорослому віці є бажання вивчити мову й наполегливість; здібності до вивчення мови та закладений фундамент із загальної англійської мови (не нижче рівня Pre-Intermediate), оскільки чим вищий стартовий рівень, тим кращих результатів можна досягти; музичний слух і здатність до звукових імітацій, необхідні для мінімізації акценту; психологічна комфортність навчальної групи та її сумісність із викладачем; наявний постійний інтерес до вивчення мови й саморозвитку; навчально-методичний комплекс, що відповідає потребам конкретної групи тощо.

Ураховуючи все вище зазначене, можна зробити висновок, що завдання навчання іноземної мови викладачів-предметників для подальшої участі в англійськомовних програмах, що передбачають викладання дисциплін англійською мовою в Україні та поза її межами, є неабияким викликом для фахівців з англійської мови, які мають забезпечити цю мовну підготовку.

Порівнюючи два базові підходи до викладання іноземної мови для дорослих, а саме аудіо-лінгвальний і природний, слід зазначити безумовні переваги другого, який намагається створити середовище для опанування

іноземною мовою подібно дитячому сприйняттю, з використанням бізнес реалій, ділових ігор і кейсів, «занутивши» слухачів у природну мовну атмосферу без використання рідної мови. Використання ж рідної мови доцільно лише при поясненні граматичного матеріалу та перекладі текстів фахової тематики для розширення словникового запасу.

У практиці навчання іноземної мови у ВНЗ нефілологічного спрямування також варто застосовувати елементи різних педагогічних систем, що дозволяють успішно здолати психологічний і лінгвокультурний бар'єри в ситуаціях ділового спілкування іноземною мовою та сприяють формуванню комунікативної компетентності фахівців. Серед них можна виділити інтенсивні методики, метод проектів, модульну організацію процесу навчання, комунікативно-орієнтоване навчання, метод занурення та особистісно-орієнтоване навчання іноземної мови.

Викладання англійської мови для фахівців ВНЗ має на меті комплекс завдань, включаючи як підвищення мовної та мовленнєвої компетенції, так і певні когнітивні та психологічні задачі, оскільки після проходження даного курсу викладачі повинні проводити лекції та семінари англійською мовою на основі ними запропонованого навчально-методичного комплексу з підтриманням діалогу зі студентами, що передбачає пошук та аналіз англомовних матеріалів наукового й публіцистичного стилів, участь у міжнародних конференціях із доповідями, проведення презентацій, листування зі студентами та науковцями з інших країн тощо. Отже, постає питання створення сприятливої атмосфери для іншомовної комунікації, максимально наближеної до життєвих реалій, пов'язаних не лише з фаховою тематикою, але й міжкультурною комунікацією та соціолінгвістичним простором, а також організації й структури навчального процесу.

Ураховуючи завдання, встановлені терміни виконання та специфіку навчальної групи, можна зробити висновок, що курс ділової англійської мови є найбільш доцільним для досягнення поставленої мети, оскільки охоплює різну фахову (загальноекономічну) тематику, закладаючи фундамент для подальших самостійних досліджень, охоплюючи базовий лексичний запас, основні граматичні розділи й удосконалення всіх мовленнєвих навичок і необхідних соціально-комунікативних умінь (проведення переговорів, презентацій, телефонних розмов, підтримання бесіди, участь у зустрічах, листування, розв'язування проблемних ситуацій, описування статистичних даних тощо).

Л. О. Мільто

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Інтеграція України з Європейським союзом загострює конкуренцію на ринках праці, де потрібен не вузькоспеціалізований фахівець, а професіонал готовий до самоосвіти, творчої самореалізації та самовизначення, який розуміє своє професійне призначення, приймає

інноваційну діяльність як важливий пріоритет свого розвитку й готовий працювати в умовах високотехнологічного середовища.

Аналіз наукових джерел показує, що в силу своєї значущості проблема формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності привертає дослідників у галузі педагогіки та психології. Так, у педагогічних працях Ю. Бабанського, В. Давидова, І. Дичківської, В. Дяченко, М. Кларина, К. Мирошніченко, О. Пехоти, П. Самойленко, Л. Пригожина розкриваються концептуальні підходи до педагогічних інновацій.

У педагогічній науці не існує єдиної точки зору щодо розуміння поняття «педагогічні інновації», яке асоціюють із поняттями «нововведення», «реформа», «осучаснення», «удосконалення», «оптимізація», «модернізація» тощо, оскільки створення педагогічних інновацій є творчим процесом пошуку нового, оригінального, ефективного розв'язання педагогічних задач.

Інноваційні тенденції в педагогіці пов'язані із загальними процесами в суспільстві, глобалізацією, інтеграцією знань і форм соціального буття, тому характерною ознакою сучасної педагогічної науки є інноваційність, відкритість до нового та прогресивного оновлення. У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя пріоритетним процесом є не лише передача викладачем інформаційних знань студентам, а й розвиток професійних умінь майбутнього педагога, формування здатності самостійно, критично та творчо мислити.

Розрив між теорією та реальною системою практичної підготовки майбутнього вчителя обумовлений неготовністю викладачів до реалізації нових цінностей, а також їх професійною нездатністю, небажанням розробляти та впроваджувати інноваційні технології навчання. Розробка інноваційних моделей навчання пов'язується з репродуктивним, дослідницьким, інноваційним, дискусійним та ігровим навчанням.

Дидактична основа репродуктивного навчання базується на розвитку програмованого навчання (персоналізоване навчання, бригадне або індивідуальне). Дослідницьке, інноваційне навчання відбувається у процесі пошуку пізнавально-прикладних, практичних відомостей, нових інструментальних знань про способи професійної діяльності, а також розробку нових педагогічних концепцій і парадигм.

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя найбільш актуальними інноваціями є моделі навчальної дискусії та ігрові моделі навчання, що тісно взаємозв'язані між собою. У світовому педагогічному досвіді найбільш поширеними формами дискусії є наступні: круглий стіл, засідання експертної групи, форум, симпозіум, дебати, техніка «акваріум», мозковий штурм. Характерними рисами дискусії є обмін знаннями, думками, позиціями, заохочення різних точок зору і підходів, можливість критикувати або відкидати будь-яку з висловлюваних думок, а також прийняття колективного компромісного рішення. Організація навчання на основі ігрової моделі припускає включення в навчальний процес імітаційних ігор, тренінгів і вправ, що сприяють максимальної активності студентів.

Основою цих інноваційних моделей є організація активної діяльності студентів із пошуку ефективних рішень у процесі проведення внутрішньогрупової та міжгрупової дискусії з педагогічних проблем, що виникають у реальній практичній діяльності вчителя або змодельованих педагогічних ситуаціях.

Інтерактивне навчання може проходити в майстер-класі або творчій лабораторії викладача, на тренінгу, де студенти аналізують різноманітні за видами й метою педагогічні ситуації-кейси, інсценують педагогічні ситуації, відстежують відеозаписи.

Інноваційною технологією в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя виступає відеотренінг, тобто тренінг, заснований на використанні відеозапису, метою якого є розвиток навичок конструктивної поведінки і спілкування, виробітку необхідної психологічної установки. Використовуються два основні способи відеозапису: відеоперегляд, коли викладач демонструє готові навчальні відеоматеріали й відеозворотний зв'язок, що припускає використання відеозапису по ходу виконання студентами ігрових завдань, її перегляд і аналіз.

Інформаційний відеоперегляд використовується як засіб компактного викладу великого за обсягом навчального матеріалу. Перегляд відео не лише розвиває професійні вміння й навички, а також є компактным способом постановки проблеми, обговорення конструктивних педагогічних дій, демонстрації ефективних і професійно доцільних зразків поведінки вчителя.

Відеотренінг є інтерактивним ігровим заняттям, де студенти розігрують між собою певні педагогічні ситуації, що виникають у процесі взаємодії вчителя з учнями. Рольові ігри знімається відеокамерою, а потім під керівництвом викладача записаний матеріал проглядається, обговорюється й таким чином здійснюється відеозворотний зв'язок. Перегляд супроводжується розбором і аналізом поведінки, вербальних і невербальних дій студентів. Відеозворотний зв'язок допомагає учасникам тренінгу пережити власний досвід, осмислити його та відрефлексувати, проаналізувати цей досвід, переглянути й перебудувати в ході тренінгу.

Відеозворотний зв'язок не рекомендується використати на початку навчання, оскільки в деяких учасників тренінгу це викликає настороженість, а негативні емоції, опір, який проявляється у формі неконструктивної критики висловлювань викладача, скептицизмі, недоречному теоретизуванні, напруженій поставі, зміні в голосі та ін. Тому для профілактики негативних тенденцій камеру доцільно включати лише на другий або третій день практичних занять, коли учасники адаптувались і перестають реагувати на камеру.

Плануючи роботу з відеозаписом, необхідно пам'ятати про те, що вона викликає у студентів незвичні для них уявлення про себе, свої дії, саме тому перше слово на початку дискусії краще всього надати людині, що знаходиться в кадрі, або по черзі всім тим, хто знаходиться в кадрі. Це дозволяє самому учасникові відеотренінгу на основі побаченого висловити самому собі критичні зауваження, які йому буде менш зручно почути від

інших учасників тренінгу. Відеотренінг дає можливість кожному учасникові проаналізувати власний імідж, погляд, міміку, жести, реакції, пози й усе те, що піддається спостереженню й так необхідно майбутньому вчителю для опанування основами педагогічної майстерності.

Сучасний викладач повинен знати новітні підходи до навчання, майстерно володіти інноваційними педагогічними технологіями. Практика свідчить, що майбутніх учителів треба навчати не лише менеджменту, педагогіці або маркетингу, а й співпраці, співтворчості, партнерській взаємодії, умінню постійно навчатися, працювати в команді та приймати колективні рішення, швидко встановлювати контакти з людьми, уміти здійснювати презентацію та самопрезентацію, створювати свій імідж, швидко перебудовуватись у зв'язку з новими вимогами й ситуаціями, що швидко змінюються.

Отже, розвиток інноваційних педагогічних технологій зумовлений суспільно-економічними умовами, розбудовою інформаційного суспільства й новими вимогами до системи освіти, серед яких є необхідність переорієнтації навчання із засвоєння готових знань, умінь і навичок на розвиток творчої індивідуальності майбутнього вчителя, створення психолого-педагогічних умов підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців.

З. А. Мошоньок

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ДЕРЖАВНА СТРАТЕГІЯ КАНАДИ ЩОДО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Для охорони здоров'я та формування навичок здорового способу життя учнів необхідні сучасні стратегії розвитку загальноосвітніх шкіл, що включали б у себе активну участь батьків, громадських організацій, органів місцевого самоврядування, створення необхідних програм, курсів. Прикладом такої стратегії охорони здоров'я та формування здорового способу життя учнів може слугувати успішний досвід Канади.

Окремі аспекти формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх шкіл Канади, розроблення й упровадження програм здоров'я школярів викладено в наукових працях зарубіжних дослідників: П. Дж. Вьогелерса, А. Педерсон, М. Е. Шварц, С. Чепмена, І. Рутмена, К. Глянц, С. Дюпере, Р. Дрейпера, Д. Лістер-Шарп, Б. К. Рімер та ін.

Аналіз праць згаданих авторів дозволяє стверджувати, що оскільки сучасна школа є одним із визнаних осередків для формування здорового способу життя учнів, вона створює умови для забезпечення школярів, їхніх батьків, а отже й суспільство в цілому, валеологічною інформацією. Протягом шкільних років учні розвивають звички здорового способу життя, що можуть у подальшому стати підвалинами для здорової поведінки в дорослому віці. Таким чином, стратегія щодо охорони здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл має значний потенціал для впливу на

здоров'я дитини в короткостроковій перспективі та профілактику хронічних захворювань у дорослому віці.

Аналіз офіційних документів ВООЗ та Спільного Консорціуму з охорони здоров'я у школі дає можливість виділити чотири основні складові державної стратегії щодо охорони здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл Канади: валеологічна освіта, соціальні умови та навколишнє середовище, зорієнтована на здоров'я стратегія розвитку школи, партнерство й валеологічні та здоров'язбережувальні послуги [3].

Сучасна школа є тим суспільним важелем, що забезпечує учнів якісною освітою та готує їх як свідомих громадян до активного соціального життя. У цьому контексті, валеологічна освіта учнів у стінах навчальних закладів має бути невід'ємним елементом навчання, що, у свою чергу, потребує належної підготовки педагогічних кадрів. У Канаді кожна територія або провінція має свою навчальну програму. Уряд кожної з провінцій / територій Канади прагне розробити відповідну цілісну, послідовну навчальну програму, яка б задовольняла потреби учнів у знаннях із формування здорового способу життя. Проте, згідно із проведеними перевірками й оцінками учнів Канади, школярі цієї країни не показують високих результатів в оволодінні валеологічною інформацією. Кваліфікація вчителів Канади не викликає сумнівів, однак не всі університети, що готують майбутніх педагогів, вимагають від своїх студентів обов'язкових курсових чи дипломних робіт із фізичного виховання, основ здоров'я або формування здорового способу життя учнів у загальноосвітніх школах. Таким чином, важливо забезпечити умови для професійного й особистісного розвитку кожного вчителя, який викладає предмети валеологічного спрямування, такі як правильне харчування, фізичне виховання, основи здорового способу життя учнів у школах Канади [2].

Для реалізації стратегії щодо охорони здоров'я учнів у загальноосвітній школі важливими є також соціальні умови й відповідне навколишнє середовище. До останнього належать оздоблення навчальних кімнат і коридорів плакатами, постерами, оголошеннями й рекламами валеологічного змісту, наявність приміщень для обідів, активного відпочинку протягом дня у приміщенні школи та поза ним, доступ до поживного якісного харчування всіх учнів школи. Важливим чинником формування здорового способу життя та міцного здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл Канади є соціальні умови, у яких перебувають школярі протягом навчального дня. Комфортний клімат у класі, підтримка однокласників, порозуміння з однолітками та спільні інтереси стосовно здорового способу життя, належна оцінка досягнень дітей учителями зміцнюють почуття залучення школярів до важливих колективних процесів, підвищують самооцінку й почуття самоповаги і, тим самим, покращують стан здоров'я учнів [1].

Зорієнтована на здоров'я учнів стратегія розвитку школи має бути розроблена й упроваджена в конкретному шкільному середовищі з

урахуванням інтересів, ідеології, культури та пріоритетів усіх учасників навчального процесу. Така політика, елементами якої є не тільки учні та педагогічний колектив, а й батьки та органи влади, може бути запроваджена на рівні певної території чи провінції Канади, або ж на рівні міста чи конкретної школи. Так, на сьогодні більшість Канадських територій / провінцій запровадили політику здорового харчування для шкіл, яка активно підтримує формування здорового способу життя учнів.

Партнерство та сфера валеологічних і здоров'язбережувальних послуг, що є четвертою складовою стратегії щодо охорони здоров'я учнів у загальноосвітніх школах Канади, сприяє залученню об'єктів соціальної сфери до активного використання учнями в позаурочний час. Як засвідчує канадський досвід, спілкування з однолітками має особливий вплив на дітей шкільного віку у формуванні звичок правильного харчування та здорового способу життя. Ключовими особами у процесі планування, запровадження та поширення стратегії щодо охорони здоров'я учнів у загальноосвітніх школах Канади вважаються батьки, які виховують, розвивають і навчають дітей у позанавчальний час. Партнерству в межах стратегії щодо охорони здоров'я учнів у загальноосвітніх школах Канади притаманні конструктивний діалог, прозорий процес прийняття рішень і колективних договорів із питань розвитку та стратегічного планування між громадськими організаціями, органами місцевого самоврядування тощо.

Варто відзначити, що за даними канадських досліджень, стратегія щодо охорони здоров'я учнів у загальноосвітніх школах Канади виправдала себе як така, що має позитивний вплив на школярів та їхні досягнення. Так, учні загальноосвітніх шкіл цієї країни, які дотримувалися правильно харчування, покращили свій результат при здачі тестів на 30 %, а чергування уроків із фізичними вправами протягом навчального дня підвищило загальну академічну успішність школярів [2].

Канадська система освіти вважається однією з найкращих академічних систем у світі. Проте низький рівень фізичної активності й неправильне харчування учнів призвели до зростання рівня ожиріння серед дітей цієї вікової групи, що вважається одним із найвищих у світі. Стратегія щодо охорони здоров'я учнів у загальноосвітніх школах Канади забезпечує здорове харчування й активний спосіб життя школярів. Можемо відмітити позитивні зміни в середніх навчальних закладах Канади з визначенням пріоритетів на формування здорового способу життя учнів. Вважаємо за доцільне застосування успішного та прогресивного досвіду Канади з розроблення й запровадження стратегії щодо охорони здоров'я учнів у загальноосвітніх школах і формування здорового способу життя учнів у вітчизняних школах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Canadian Association for School Health. Working Together for the Health and Well-Being of Canadian Students and Canadian Schools. Canadian Association for School Health [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cash-aces.ca>.

2. Florence M. D. Diet quality and academic performance [Електронний ресурс] / M. D. Florence, M. Asbridge, P. J. Veugelers. – Режим доступу : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2008.00288.x/pdf>.
3. The 4 Pillars of Comprehensive School Health. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.jcsh-cces.ca/index.php/about/comprehensive-school-health/4-pillars-explained>.

О. Г. Набока

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

Головним чинником оптимальної діяльності та розвитку освітніх закладів є потреба в керівниках, що володіють стратегічним і тактичним баченням, особистою винахідливістю та спроможністю до інновацій. Багато проблем, що постають перед керівниками навчальних закладів, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані з низькою інноваційною компетентністю.

Результатом сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів повинно стати вміння розв'язувати такі професійні завдання професійного менеджменту:

- реалізовувати психолого-педагогічне забезпечення процесу впровадження інноваційних освітніх програм і технологій у педагогічний процес освітнього закладу;
- вести роботу з педагогічним колективом освітнього закладу щодо зміни стереотипної поведінки в напрямі формування готовності до зрушень та інновацій;
- уміти здійснювати проектування спільно з педагогами освітнього закладу індивідуальних траєкторій підвищення їх кваліфікації задля участі в інноваційній діяльності та реалізації інноваційних проектів у сфері освіти;
- брати участь в експертизі освітніх проектів та інноваційних педагогічних технологій з точки зору їх відповідності сучасним науковим підходам і вимогам до експертизи якості освітніх послуг.

Особливу роль у формуванні готовності до інноваційної діяльності майбутнього керівника навчального закладу відіграє практична підготовка. Однією з форм роботи під час виробничої управлінської практики в навчальних закладах є виконання проекту з розробки стратегії розвитку навчального закладу, який передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) визначення першорядності глобальних проблем розвитку навчального закладу;
- 2) окреслення мети та критеріїв розвитку навчального закладу;
- 3) розроблення матриці step-аналізу зовнішнього середовища навчального закладу;

- 4) розроблення матриці swot-аналізу внутрішнього середовища навчального закладу;
- 5) обґрунтування аргументації стратегічних ідей розвитку;
- 6) розроблення матриці БКГ-аналізу конкурентної позиції навчального закладу;
- 7) визначення конкурентних переваги навчального закладу;
- 8) вибір базової стратегії розвитку навчального закладу.

Розробка цього проекту є досить корисною для формування вміння здійснювати конкурентну інноваційну діяльність, розробляти її ідею та задум, виявлення особистого ставлення до управлінської інноваційної діяльності, отримання мотиваційного заряду на досягнення інноваційної мети освітнього закладу.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність керівника навчального закладу буде продуктивною тільки тоді, коли він повністю відмовиться від усталених штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості, чинних нормативів і створить нові цілі та принципи власної діяльності. Інноваційний потенціал навчального закладу залежить від особистості керівника, який спроможний із яскраво вираженим новаторським духом завжди першим охоче сприймати нове як позитивне, уміє розв'язувати нестандартні завдання, перманентно сам створює та розробляє педагогічні освітні інновації.

Т. М. Олендр

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

В умовах сьогодення особливо гостро постає питання покращення якості підготовки кваліфікованих фахівців певних спеціальностей, здатних працювати в тих галузях господарства, які потребують інтелектуальної діяльності, і вигравати конкуренцію на світовому ринку. Сучасний фахівець повинен володіти необхідними навичками й уміннями професійного, ділового й ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, бути спроможним оволодіти новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела. Усе це підвищує попит на кваліфікованих випускників (фахівців), які вільно володіють професійно-орієнтованою іноземною мовою, та потребує вдосконалення форм, методів і технологій її викладання, зокрема, впровадження інноваційних технологій навчання. Із переходом людства до Інтернет- та комп'ютерних технологій назріла потреба й у пошуку нових підходів щодо створення інструментарію оцінювання якості володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями.

На сучасному етапі питання контролю й оцінювання якості знань студентів ВНЗ з іноземної мови перебуває в центрі уваги багатьох науковців, що зумовлено збільшенням попиту на фахівців різних галузей з умінням

володіти іноземною мовою. Зокрема, проблему розробки тестів і їх застосування у практиці навчання іноземних мов досліджували Л. Банкевич, В. Коккота, О. Петрашук, Л. Бечмен, Дж. Кларк, Г. Фулчер та ін. Аналіз методів контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземної мови здійснено в роботах Ю. Головач, І. Зварич, В. Лубеннікової, Л. Мільруд. Учені розглядають проблеми використання інноваційних технологій у навчанні історії (Л. Баханов), фізики (О. Бугайов), іноземних мов (Н. Саєнко). Однак питання організації контролю й оцінювання рівня сформованості професійної іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей засобами інноваційних технологій висвітлено недостатньо та потребує ґрунтовнішого аналізу.

Отже, **метою** нашого дослідження є визначення місця та інноваційних методів контролю, форм і ролі електронного оцінювання у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

В основу більшості інноваційних технологій навчання покладено особистісно-орієнтований підхід до тих, хто навчається. Професійна освіта, центральне місце у якій займає такий підхід, максимально спрямована на досвід того, хто її набуває, а головною її метою стає розвиток особистості здобувача знань, що змінює місце суб'єкта навчання на всіх етапах освітнього процесу, перетворюючи його на ініціатора та організатора власного процесу навчання [2, 22]. Не менш важливим прикладом інновацій у навчальному процесі нині є застосування комп'ютерних, здебільшого – Інтернет-технологій.

Як відомо, одним із перевірених шляхів покращення якості освіти й ефективного управління пізнавальною діяльністю студентів у вищій школі є підвищення рівня контролю їх навчальних досягнень як на державному рівні, так і на рівні вищого навчального закладу.

Застосування інноваційних електронних технологій у процесі викладання іноземної мови у вищій школі, саме за професійним спрямуванням, широко застосовується в подачі нового матеріалу (ілюстрування як граматичного, так і лексичного матеріалу різноманітними наочними засобами); у закріпленні пройденого матеріалу (використання презентацій у PowerPoint, при цьому студенти бачать пройдений матеріал у цілісній структурній формі). І, звичайно ж, новітні електронні технології служать унікальною підмогою під час перевірки знань. Сьогодні інноваційними формами контролю навчальних досягнень студентів є тестування, модульна та рейтингова системи оцінки якості знань, моніторинг якості, навчальні портфоліо.

Проблема оцінювання якості знань і їх перевірка є актуальною, оскільки зажди викликає дискусії на тему її об'єктивності та достовірності. У зарубіжній педагогіці виокремлюють «classroom assessment» – оцінювання процесу навчання в конкретній студентській групі, встановлення й підтримування зворотного зв'язку з метою поліпшення навчального процесу. Цей термін відрізняється від терміна «classroom

evaluation», мета якого – оцінювання знань студентів у балах [3]. Ще одним поширеним терміном є «formative assessment», який розуміють як інтерактивне оцінювання росту учнів, що дає змогу вчителям визначити їх потреби й відповідним чином адаптувати процес навчання [4].

Упровадження новітніх електронних технологій у процес оцінювання знань є принципово важливим, оскільки має низку переваг над тридиційними формами й методами перевірки знань студента. Стандартна система ECTS є дещо суб'єктивно-орієнтованою, адже низка чинників (відвідуваність, зовнішній вигляд, поведінка, особисті переконання студента) можуть мати вплив на викладача, зокрема, на його рішення щодо оцінювання. Також не існує чітко визначених критеріїв, за якими визначається бал, а отже, викладач на власний розсуд пропонує оцінку за виконанні завдання, що є не зовсім об'єктивним. Оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів повинно відбуватися за чітко визначеними критеріями. Критерії оцінювання – це реальні, точно обрані ознаки, величини, які виступають вимірниками об'єктів оцінювання [1].

Спотворює реальну картину знань і нормативний підхід до оцінювання студентів. Такий підхід передбачає залежність оцінки студента від успішності його одногрупників, тому відображає не стільки рівень власних досягнень, скільки показник рівня знань стосовно конкретної групи. Дещо кращою є критеріальна система оцінювання, яка залежить виключно від індивідуального рівня знань студента.

Таким чином, інноваційні технології сприяють об'єктивності оцінювання. Особлива потреба в них виникає у викладанні філологічних дисциплін, зокрема, іноземної мови. Значними перевагами ІТ-технологій є те, що вони економлять час, забезпечують високий рівень точності під час перевірки (відсутній людський фактор), зводять рівень суб'єктивності до мінімуму, а також загалом сприяють підвищенню ІКТ-грамотності як викладача, так і студента. Оптимізувати оцінювання, використовуючи новітні методи, допомагає система MOODLE. Нею передбачене як оцінювання рівня знань студента в різних формах і різними методами, так і ведення електронного журналу, що дозволяє студентові постійно контролювати свої поточні бали. Аналогічні системи eFront, OLAT, CSBlearning є менше вивченими, але також ефективними у процесі оцінювання студентів.

Отже, впровадження інноваційних технологій у навчальний процес є ознакою сучасного освітнього процесу. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі новітніх досягнень світової педагогіки щодо впровадження інноваційних засобів контролю процесу й результату навчання, форм і ролі електронного оцінювання у процесі навчання у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волканова В. Тезаурус (глосарій) тестування. Порадник методиста / В. Волканова // Директор школи. – 2008. – № 11. – С. 26–34.

2. Гулай О. І. Інноваційні педагогічні технології – запорука якісної професійної підготовки майбутніх фахівців / Ольга Гулай // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія, соціологія. – Випуск 5 (155). – Частина І. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – С. 21–26.

3. Філіппова Л. В. Використання методик САТ у викладанні англійської мови / Л. В. Філіппова // Наукові записки. – Вип. 10. – Частина І. – Кіровоград : КНТУ, 2010. – С. 48–51.

4. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу [Електронний ресурс] / О. Локшина. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/7084/2/2009_2_11.pdf.

Н. О. Постригач

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ІТАЛІЇ

XXI століття вимагає фахівців, які підготовлені до життя та діяльності в часи неперервних змін, готові до навчання та швидкого обміну інформацією. Педагогічна освіта не є виключенням. У мережевому суспільстві змінилися вимоги до підготовки педагога. Його освіта не повинна обмежуватися лише навчанням в університеті. Учитель, який хоче успішно працювати в умовах функціонування інноваційних шкільних мереж, повинен бути готовий до неперервного професійного розвитку, постійного вдосконалення, володіти певними компетентностями, що визначають здатність і готовність сучасного фахівця до здійснення інноваційної діяльності та управління нею [5, с. 5].

Передусім, ідеться про зміну статусу педагогічної освіти та її носія – педагогічного університету в освітньому просторі суспільства. Сьогодні університетська педагогічна освіта стверджується як багаторівнева система, що включає неперервну підготовку студентів (бакалаврів і магістрів), науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, а також перепідготовку педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації. Основними її характеристиками є фундаментальність, універсальність, гуманітарна й науково-дослідницька спрямованість, які забезпечуються такими змістовими рівнями, як загальнокультурна і антропологічна, професійно-педагогічна та профільована педагогічна освіта [1, с. 362–367], теоретичне, науково-методичне, кадрове, інноваційно-консалтингове й моніторингове забезпечення системи якісної освіти.

Відтак, сьогодні існує потреба в контекстно-професійній моделі розвитку компетентності випускника вищого педагогічного навчального закладу – сукупності відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель передбачає організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливостей для саморозвитку й самореалізації особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-рейтингова система, елективні курси, метод проектів тощо) [3, с. 5].

З огляду на це *метою* нашої наукової розвідки став аналіз ефективних інноваційних стратегій професійного розвитку вчителів у Італії.

Основні положення концепції відображені в прогностичній ідеї дослідження, основою якої є припущення про те, що забезпечити ефективність професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Італії в системі неперервної педагогічної освіти можливо, якщо його змістовий та операційний компоненти ґрунтуватимуться на стандартах професійного розвитку, гармонійному поєднанні теорії та практики педагогічного фаху, а також відповідатимуть реальним потребам та інтересам учителів, як компетентних фахівців освітньої галузі, готових до функціонування в сучасному соціумі.

Методологічною основою дослідження є філософська парадигма гуманітарних досліджень, положення про єдність загального та специфічного, уніфікованого й унікального, принципи єдності теорії та практики, неперервного, різнобічного й гармонійного розвитку особистості, теорія наукового пізнання, дослідницької освіти, епістемології знань, випереджувальної і контекстно-ситуативної професійної підготовки в міждисциплінарному та трансдисциплінарному предметному полі, концепції демократизації та гуманізації освіти, діалогічного характеру пізнання й самопізнання, ідеї педагогічної прогностики.

Беззаперечним є той факт, що постійне оновлення й розвиток знань роблять неможливим забезпечення вчителя знаннями й уміннями, яких буде достатньо для його професійної діяльності протягом тривалого часу. Саме тому професійна освіта й підвищення кваліфікаційного рівня вчителів повинні мати неперервний характер і відповідати новим стратегіям і цілям освіти [2, с. 2].

Звернемося до італійського досвіду реалізації інноваційних стратегій професійного розвитку вчителів. Італійські вчені в середині 1990-х рр. ХХ ст. відмовилися від очевидно неефективної системи й для того, щоб прийняти нове бачення *розвитку професіоналів*, вони розробили політичний підхід, найкраще представлений і описаний як «*високе завдання, високий пріоритет*». У минулому підвищення кваліфікації вчителів завжди було пріоритетом держави, і дотепер також є високим завданням. Останніми роками професіоналізація учителів – рух за підвищення статусу, підготовки та умови праці вчителів – отримала великий інтерес у наукових колах Італії, адже оновлений професійний розвиток може сприяти поліпшенню профілю професії вчителя в цьому напрямі [6, с. 4].

Італійські вчені намагаються боротися з професійною автономією вчителів: від шкіл вимагається підтримка планів професійного розвитку й виділення науково-дослідних грантів окремим учителям. Однак, підготовка вчителів для всіх не обов'язково має на увазі єдиний підхід. Цілісного підходу до розвитку професійного вчителя вимагає політика диверсифікації та можливості персоналізації професійного зростання. З урахуванням потреб, професійних і життєвих циклів, тривалості кар'єри, *конструктивістські підходи* вважаються першочерговими [6].

Високоякісна система професійного розвитку вчителів потребує тісного зв'язку з науковим співтовариством. З цією метою здійснювався науково-дослідний проект щодо соціологічного профілю вчителя, профілю кваліфікованих і передових учителів, характеру професіональних циклів у кар'єрі вчителя. Однак, як підкреслюють італійські науковці, вони змушені переглянути відношення між *наукою та педагогічною практикою*. Це означає, що слід розвивати педагогічну науку, спільні проекти, наукові дослідження в університетах. Це є нагальною необхідністю для роботи з новим поколінням освітніх дослідників.

Професійний розвиток було закладено в основу чотирирічного плану. Він спрямований на підвищення кваліфікації вчителів шляхом зміни структур, функцій та ідеї самопідготовки. Таким чином, шкільна система може зіткнутися з амбітним планом реформування. Оскільки зростає консенсус щодо ідеї про те, що необхідно в даному контексті, то це означає не просто ефективні реформи, а й учителів, які готові до їх реалізації та в змозі зробити їх реальністю.

Професійний розвиток учителя є не тільки одним з інструментів політики, таких як проектування курикулуму або встановлення стандартів; він має першорядне значення й для цього існує вирішальний набір політичних заходів. Основні його цілі чіткі, а довгостроковий розвиток очевидний – *інтегроване середовище навчання для вчителів*. Крім того, вкрай необхідною є сильна й потужна підтримка з боку наукового співтовариства, а також професійного світу викладання. Нові організаційні заходи й моделі потребують перегляду наявних баз знань і озвучених концепцій учіння й навчання. Це означає, що феномен професійного розвитку вчителів у Італії знаходиться на дуже початковому етапі становлення [4].

Підсумовуючи, зазначимо, що кожен учитель має прагнути бути інноваційним, учитись упродовж усього життя, а значить стати конкурентоспроможним, висококваліфікованим фахівцем, який має унікальні професійні знання, психолого-педагогічні здібності, постійно вдосконалює педагогічну майстерність, який прагне й досягає вершини власного успіху.

Результати дослідження, обґрунтовані провідні поняття й база даних можуть застосовуватись українськими науковцями, як перевірені наукові матеріали для проведення порівняльно-педагогічних досліджень, а також для наукового обґрунтування сучасної стратегії реалізації професійного розвитку педагогів в Україні та прогностики розвитку неперервної педагогічної освіти в міжнародному освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи : Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – 1099 с.
2. Бабкіна К. В. До питання підвищення кваліфікації вчителів зарубіжних країн / К. В. Бабкіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. – 2010. – Випуск № 27. – Частина 1. – С. 2.
3. Дем'яненко Н. М. Сучасні тенденції підготовки педагогічних кадрів: системний аналіз і спроба моделювання [Електронний ресурс] / Н. М. Дем'яненко. –

Режим доступу :

www.artek.ua/...%20CO.../demyanenko.doc.

4. Постригач Н. О. Іноваційні аспекти професійного розвитку вчителів в Італії / Н. О. Постригач // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – Вип. 2. – С. 67–78.

5. Самойлова Ю. Особливості професійного розвитку вчителів в умовах діяльності інноваційних шкільних мереж США [Електронний ресурс] / Ю.Самойлова. – 10 с. – Режим доступу :

<http://repo.sau.sumy.ua/bitstream/123456789/1652/1/>.

6. Dutto M. G. Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy [електронний ресурс] / Mario G. Dutto. – Ministry of Education, General Directorate for Lombardia. – Milan (Italy). – 16 p. – Режим доступу :

www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-att1-1-Dutto_EN.doc .

О. О. Прохорова

Національний фармацевтичний університет

УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ КОУЧИНГУ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ

Своєрідність початку ХХІ століття у вітчизняній системі освіти характеризується проявами демократичного стилю у взаємовідносинах педагогів з учнями, створенні нових концепцій освіти, підпорядкованих ідеям гуманізму. Вхід України у світове співтовариство зумовлює необхідність підвищення суспільних вимог до рівня професіоналізму й конкурентоспроможності майбутніх фахівців, які спонукають до розв'язання актуальних проблем сучасної системи професійної освіти, основними завданнями якої є формування конкурентноздатної особистості, здатної жити у швидкозмінюваному світі, спроможного адаптуватися до інноваційних змін.

Сучасному суспільству потрібний викладач з іншою типологічною структурою особистості, який був би спроможний до саморозвитку й самовизначення в різноманітних складних ситуаціях, міг би чітко визначати свою соціальну роль у професійній діяльності, бути відкритим до прийняття професійного досвіду інших, спроможним до рефлексії та психологічно готовим до виконання професійної діяльності й використання освітніх нововведень.

Основною запорукою успішності інноваційних змін у професійній освіті є наявність індивідуального стилю діяльності майбутнього викладача в роботі з тими, хто навчається. Індивідуалізація процесу навчання сприятиме формуванню в майбутніх викладачів індивідуального стилю діяльності. Для цього необхідно створити відповідні педагогічні умови, які б дозволили у процесі підготовки викладачів у вищих навчальних закладах розкрити їх індивідуальний потенціал, професійні й особистісні потреби, інтереси, здібності.

Актуальним сьогодні є інтерес до реалізації процесів самовиховання й самонавчання в системі підготовки педагогічних кадрів.

Розвиток суспільства вимагає коригування завдань, які стоять перед сучасною системою вищої освіти й зумовлює необхідність створення технологій, яким притаманні, на відміну від традиційних, реальні можливості для здійснення ідей гуманізму через професійну самоосвіту майбутніх викладачів ВНЗ, які ґрунтуються на засадах особистісно-орієнтованого навчання.

Розуміння педагогічної майстерності як усвідомленого педагогами свого стилю педагогічної діяльності створює можливості для цілеспрямованого формування високого рівня педагогічного професіоналізму ще в умовах педагогічного навчального закладу. Причому, формування педагогічної майстерності в майбутніх викладачів ВНЗ через розвиток у них задатків педагогічного стилю можливо тільки за умов використання особистісно-орієнтованого підходу.

Формування основ індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх викладачів ВНЗ має починатися в процесі їх підготовки у вищому навчальному закладі, та далі відбувається вже в професійній діяльності. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході й характеризується розвитком потреб у майбутніх викладачів ВНЗ професійного самовдосконалення й саморозвитку.

Від рівня професійного розвитку, професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх викладачів ВНЗ залежить якість вирішення складних педагогічних завдань. Кожен педагог має індивідуальний життєвий досвід, суб'єктивну мотиваційну сферу й інтелектуальний рівень, унікальні особливості нервової системи та характеру, тільки йому притаманну систему загальних і спеціальних (педагогічних) здібностей, які або сприяють якісному засвоєнню педагогічної професії, або істотно утруднюють його. Природним є той факт, що виникає потреба в постійному вдосконаленні професійно-важливих якостей особистості майбутнього викладача ВНЗ.

Таким чином, ми пропонуємо здійснювати корекцію програми індивідуального професійного саморозвитку особистості майбутнього викладача ВНЗ та рекомендуємо тренінги коучингу.

Згідно з визначенням, наведеним у Е.Зеєра [2] «*коучинг* – це індивідуальне тренування людини для досягнення значимих для неї цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здатностей і навичок, опанування передових стратегій одержання результатів». Дана методика призначена для розширення можливостей людей, які усвідомлюють потребу у змінах і ставлять перед собою завдання професійного й особистісного росту.

Серед завдань, що вирішуються коучингом, виступають:

- формування навичок поведінки у критичних ситуаціях;
- уміння збагачувати діяльність новими способами виконання;
- розвиток професійної гнучкості й мобільності;

- одержання насолоди від самої діяльності, а не тільки від її результатів, тощо.

Головна особливість коучингу – допомога людині в пошуку власного рішення, а не вирішення проблеми за неї. Таким чином, коучинг дозволяє людині розкрити свої потенційні можливості для вирішення життєвих і професійних проблем.

Таким чином, структура індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього викладача враховує як суб'єктивні компоненти його особистості, які формуються в ВНЗ, так і об'єктивні, зумовлені його природними здібностями, попереднім навчанням і вихованням.

До суб'єктивних компонентів індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх викладачів ВНЗ віднесено професійні знання, уміння й навички, на підставі яких формуються дії, прийоми та операції майбутньої професійної діяльності.

До об'єктивних компонентів – їх індивідуальні психологічні особливості та типологічні властивості, такі як готовність до саморозвитку, доброзичливість, об'єктивність, оптимістичність, емпатія, організованість, толерантність, які формуються під впливом відповідних педагогічних умов, а саме:

- усвідомлення необхідності формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього викладача ВНЗ для забезпечення професійної компетентності;
- діагностування й усвідомлення своїх типологічних та особистісних особистостей;
- застосування особистісно-орієнтованого підходу при викладанні психолого-педагогічних дисциплін;
- оволодіння методикою формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього викладача ВНЗ;
- розробленість критеріїв і показників сформованості індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього викладача ВНЗ;
- здійснення суб'єкт-суб'єктного спілкування в контексті особистісно-орієнтованого підходу;
- управління формуванням індивідуального стилю педагогічної діяльності на основі гуманістичної парадигми освіти.

Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх викладачів ВНЗ відбувається у вищому навчальному закладі на засадах особистісно-орієнтованого підходу, який характеризується реалізацією принципів гуманізації освіти, врахуванням їх індивідуальних особливостей, стимулюванням до саморозвитку й самовиховання, створенням умов для гармонізації відносин між студентами та викладачами й вибору ними педагогічних технологій відповідно до особистісних можливостей.

До основних індивідуальних психологічних особливостей і типологічних властивостей майбутніх викладачів ВНЗ віднесено їх готовність до саморозвитку, доброзичливість, об'єктивність,

оптимістичність, емпатію, організованість, толерантність; до основних психолого-педагогічних умінь – уміння визначати рівень підготовки тих, хто навчається до сприйняття відповідного стилю спілкування, триматися спокійно й упевнено перед аудиторією, ставити реальні завдання відповідно до навчального заняття, здійснювати позитивний вплив на тих, хто навчається, творчо реагувати в різних педагогічних ситуаціях, адекватно визначати педагогічні цілі відповідно до змісту навчання, оцінювати власні психологічні особливості й педагогічні можливості, аналізувати власну діяльність із метою вибору адекватного стилю поведінки (спілкування, управління, викладання).

Тренінг розвитку професійних якостей розвиває в майбутнього викладача ВНЗ навички невимушеного спілкування, уміння враховувати реакції інших, на думку Р. Бернса, «надає можливість відчувати себе більш захищеними, здатними до співробітництва, підвищує готовність до прийняття себе й інших» [1, с. 350].

Тренінг робить майбутніх викладачів ВНЗ більш підготовленими до професійної реальності та сприяє прояву своїх кращих особистісних якостей у педагогічній роботі, від яких багато в чому залежить характер і ефективність викладацької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. В. Бернс ; пер. с англ. М. Б. Гнедовский, М. А. Ковальчук ; общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогрес, 1986. – 420 с.
2. Зеер Э. Ф. Социально-психологические особенности личности инженера-педагога : сб. науч. тр. ; Свердлов. инженер.-пед. ин-т. – Свердловск : СИПИ, 1988. – 116 с.

Н. І. Рацлав

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ СЛОВ'ЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ У 80-ИХ РОКАХ ХХ СТ.

У сучасних умовах актуальною є розробка нових підходів до вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів математики з метою підвищення їх професіоналізму. У роботі перед нами поставлено завдання проаналізувати навчальні плани для підготовки вчителів математики, з метою виділення позитивного досвіду та використання його у процесі створення ефективної, адаптованої до нових умов розвитку освіти в Україні системи методичної підготовки вчителів математики, з упровадженням нових педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання поряд із традиційними для оптимізації навчально-педагогічного процесу. Для конкретики нами будуть розглянуті навчальні плани 80-их років ХХ ст. фізико-математичного факультету Слов'янського державного педагогічного інституту (СДПІ), який працює й сьогодні. У 80-их роках цей факультет готував майбутніх учителів математики за 2 напрямками: математика та фізика і математика, інформатика та обчислювальна техніка.

На початку 80-х з'явилися лабораторії комп'ютерної техніки, які називали комп'ютерними класами, у 1986 р. їх було 2.

У табл. 1 наочно можна побачити різноманітність навчальних планів у зазначений період. У ній проаналізовано загальну кількість годин із дисциплін.

•І навчальний план, затверджений заступником голови Державного комітету СРСР з народної освіти В. Д. Шадриковим 14.07.1989 р., термін навчання 5 років зі спеціальності «вчитель математики, інформатики та обчислювальної техніки» [1, с. 3–4].

•ІІ навчальний план, затверджений заступником голови Державного комітету СРСР з народної освіти В. Д. Шадриковим 14.07.1989 р., термін навчання 5 років зі спеціальності «вчитель математики та фізики» [1, с. 5–6].

•ІІІ навчальний план, затверджений заступником міністра просвіти СРСР С. Н. Глазачевим 2.07.1987 р., термін навчання 5 років зі спеціальності «вчитель математики та фізики» [2, с. 27–28].

•ІV навчальний план, затверджений заступником міністра просвіти СРСР С. Н. Глазачевим 2.07.1987 р., термін навчання 5 років зі спеціальності «вчитель математики, інформатики та обчислювальної техніки» [2, с. 41–42].

•V навчальний план, затверджений державним комітетом СРСР з народної освіти 30.05.1985 р., термін навчання 5 років зі спеціальності «вчитель математики, інформатики та обчислювальної техніки» [3, с. 30].

•VI навчальний план, затверджений державним комітетом СРСР з народної освіти 30.05.1985 р., термін навчання 5 років зі спеціальності «вчитель математики та фізики» [3, с. 31].

Таблиця 1

Загальна кількість годин з дисциплін відповідно до навчальних планів

Навчальний план Назва дисципліни	I план	II план	III план	IV план	V план	VI план
Історія КПРС	120	120	170	170	170	170
Марксистсько-ленінська філософія	90	90	140	140	140	140
Політична економія	100	100	140	140	140	140
Науковий комунізм	80	80	80	80	-	-
Основи наукового атеїзму	-	-	36	36	36	36
Радянське право	40	40	40	40	-	-
Основи маркс.-ленінської естетики	-	-	30	30	-	-
Основи маркс.-ленінської етики	-	-	36	36	36	36
Вікова фізіологія та шкільна гігієна	-	-	42	42	54	54
Практичний курс російської мови	100	100	140	140	-	-
Іноземна мова	116	116	120	120	224	210
Психологія	184	184	114	114	140	140
Педагогіка	174	174	144	144	200	200
Основи педагогічної майстерності	108	108	108	108	-	-
Фізичне виховання	40	40	136	138	140	140

Технічні засоби навчання (ТЗН)	34	-	40	54	36	36
Обчислювальна техніка і ТЗН	-	34	-	94	94	-
Шкільний курс фізики і методика її викладання	-	200	108	-	-	86
Шкільний курс математики і методика її викладання	404	308	166	166	184	164
Шкільний курс інформатики і методика її викладання	108	-	-	78	78	-
Математичний аналіз	570	458	532	604	604	514
Алгебра і теорія чисел	286	236	358	396	396	326
Геометрія	286	236	344	408	408	344
Мат. логіка і теорія алгоритмів	60	42	64	64	84	68
Чисельні методи	60	-	-	78	60	-
Числові системи	42	-	-	38	48	32
Охорона праці	16	16	26	40	36	36
Теорія ймовірностей і математична статистика	66	64	76	76	86	76
Інформатика та обчислювальна техніка	246	-	156	50	122	114
Основи інформатики	-	80	-	162	-	-
Історія математики	54	-	-	42	56	-
Історія математики і фізики	-	54	-	-	-	56
Загальна фізика	-	414	446	318	318	428
Загальна фізика і основи астрономії	302	-	-	-	-	-
Астрономія	-	80	84	70	70	70
Теоретична фізика	-	170	252	-	-	242
Електротехніка і радіоелектроніка	-	80	134	-	-	136
Спецкурси та спецсемінари	116	116	118	210	268	220
Практикум з розв'язання мат. задач	-	-	222	234	214	210
Практикум з розв'язання фізичних задач	-	-	126	-	-	82

У I та II навчальних планах були такі дисципліни, яких у інших навчальних планах у 80-их роках XX ст. не розглядалися, а саме: історія релігії та атеїзму (40 годин), історія світової та вітчизняної культури (90), історія РСР (60), практичний курс української мови (140), актуальні проблеми охорони навколишнього середовища (40), основи наукових досліджень (20), основи медичних знань і охорона здоров'я дітей (198 годин), обчислювальна практика (164 годин у I навчальному плані та у II – 82) і лише у II навчальному плані практикум з шкільного фізичного експерименту (82), основи технічного конструювання (62).

У V та VI навчальних планах вивчалися дисципліни, яких не було більше в інших планах табл. 1: соціально-політичні теорії (80 годин), вступ до спеціальності (36), техніка обчислювання та алгоритмізація (50 годин у V навчальному плані і у VI – 34) та лише у VI плані технологія матеріалів (34).

У I навчальному плані за вибором факультету представлені такі дисципліни: логіка, історія філософії, історія економічних учень, філософські основи природознавства, основи фотографії, психологія самовиховання,

основи психолого-педагогічної діагностики особистості, теорія та практика диференційованого навчання, функціональний аналіз, диференціальні рівняння в частинних похідних, інтегральні рівняння тощо. У II навчальному плані за вибором факультету були такі дисципліни: фізика напівпровідників, фізика полімерів та інші, що характерні для даної в цьому плані спеціальності «вчитель математики та фізики середньої школи».

За час навчання студенти виконували 3 курсові роботи (за IV та V навчальними планами лише 2 роботи) з спеціальних, психолого-педагогічних дисциплін. Тематика та терміни захисту виконаних студентами цих робіт визначалися радою інституту. Наприклад, курсові роботи у V навчальному плані проводились у 8 і 10 семестрах, а в VI – у 7, 8, 9 семестрах.

Педагогічна практика майже не відрізнялась у навчальних планах, наприклад, у I та II планах проводилася:

- Неперервна педагогічна у 4–7 семестрах протягом 8 тижнів. Табірний піонерський збір семестр 6 – 1 тиждень.

- Обчислювальна практика в I навчальному плані 7, 10 семестрі по 2 тижні у кожному, а у II плані у 7 семестрі – 2 тижні та практикум з шкільного фізичного експерименту 10 семестр – 2 тижні. У піонерському таборі 6 семестр – 4 тижні. У школі 8 семестр – 9 тижнів, а для II плану 6 семестр – 12 тижнів.

У I та II навчальному плані студент, який захищав дипломну роботу, складав один державний екзамен із марксизму-ленінізму. На завершення й оформлення дипломної роботи відводилося 4 тижні в 10 семестрі, а для студентів, які не виконували дипломні роботи, цей період організовувався в цикли оглядових лекцій дисциплін, що виносилися на державні екзамени з таких дисциплін: марксизм-ленінізм, математика з методикою викладення, інформатика з методикою викладення (а у II плані – фізика з методикою викладення), теорія та практика виховання й навчання. Державні екзамени у III та IV навчальних планах складалися з таких предметів: основи марксизму-ленінізму, педагогіки і психології, математика з методикою її викладення, фізика з методикою її викладення (а у IV замість фізики – інформатика і обчислювальна техніка та методика її викладення). На державних екзаменах у V та VI навчальних планах студент, який захищав дипломну роботу, звільнявся від їх складання, а саме: математики, інформатики та обчислювальної техніки (у VI навчальному плані фізики), педагогіки з методикою викладання математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Навчальні плани за 1990-і роки СДПІ [текст] : навчальний план / Слов'янськ : архів ДВНЗ «ДДПУ». – 116 с.
2. Навчальні плани 1986–1988 рр. СДПІ [текст] : навчальний план / Слов'янськ : архів ДВНЗ «ДДПУ». – 100 с.
3. Навчальні плани 1983–1985 рр. СДПІ [текст] : навчальний план / Слов'янськ : архів ДВНЗ «ДДПУ». – 150 с.

РЕФЛЕКСИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ В ЗАГАЛЬНІЙ СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Орієнтація на нові цінності динамічно розвиваючого суспільства, відкритість новому в умовах модернізації сучасної освіти, стає професійною необхідністю для вчителя. Педагогу інноваційного спрямування в процесі педагогічної діяльності необхідно розвивати в собі рефлексивні вміння, які допомагають йому бути більш гнучким в умовах мінливості сучасного суспільства.

У структурі готовності до інноваційної діяльності важливим і необхідним компонентом є рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад).

Так згідно з визначенням сучасного філософського словника «Рефлексія – принцип людського мислення, що направляє його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру та специфіку духовного світу людини» [4, с. 579].

Рефлексія є системним поняттям, яке містить у собі предметну рефлексію, внутрішньоособистісну, міжособистісну, а крім того, виділяється педагогічна рефлексія як специфічний вид, що включає в себе і предметну, і особистісну, і міжособистісну рефлексії.

Здатність до педагогічної рефлексії визначається сукупністю таких умінь:

уміння переходити з простору думки або організаційної діяльності в простір виділення, аналізу й проектування способу цієї професійної діяльності;

уміння фіксувати результати аналізу у власних схемах і уявленнях, а зміну цих схем і уявлень робити змістом власної професійної діяльності.

О. Власова виділяє такі ознаки наявності педагогічної рефлексії: глибина і критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої точки зору, чуйність до іншої людини; гнучкість у пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми; варіативність і пластичність у комунікативних стратегіях; особистісна включеність у діяльність, прийняття відповідальності за вибір рішення.

Розглядаючи рефлексивні процеси в контексті готовності до інноваційної педагогічної діяльності, ми вважаємо необхідним виділити такі типи рефлексії: інтелектуальну, особистісну, кооперативну та комунікативну рефлексії.

Виникнення нових ідей, що сосуються безпосередньо предмета професійної діяльності, є результатом інтелектуальної рефлексії. Особистісний тип рефлексії пов'язаний із переосмисленням власного образу

«Я», цінностей (у тому числі професійних), самопізнанням, тобто тим, що зазвичай детермінує зміну особистісно-професійної позиції. Кооперативний тип рефлексії пов'язаний із розумінням рольових функцій і позиційно організації колективної взаємодії в спільній діяльності. Комунікативна рефлексія відіграє істотну роль у міжособистісних стосунках.

Виділяють три основні форми рефлексії:

ретроспективна – служить виявленню та відтворенню схем і засобів, процесів, що мали місце в минулому.

проспективна – у ній виявляються й коректуються схеми та засоби можливої діяльності.

інтроспективна – у цьому випадку проводиться контроль і коригування або ускладнення розумових процесів у ході виконання [3].

У контексті досліджуваного питання, нас цікавить рефлексія на цілепокладання в інноваційній діяльності. Ця форма рефлексії має такі ознаки: цілеспрямованість від актуального стану педагогічної системи до кінцевої планованої мети (прямий аналіз); цілеспрямованість від кінцевого досягнення до актуальної мети (зворотний аналіз); цілеспрямованість від проміжних цілей до кінцевого результату або актуальної мети за допомогою прямого або зворотного аналізу.

Рефлексія на цілепокладання в інноваційній діяльності вчителя забезпечує адаптивність людини до нових умов діяльності, демонструє, що рефлексивна функція виникає й реалізується в будь-якій діяльності, коли виникають якісь труднощі. Можливість учителя вільно здійснювати цілепокладання й усвідомлювати його доцільність залежить від таких умов:

від того, наскільки педагог може усвідомлювати й керувати процесами цілепокладання, розкладати їх на складові, відслідковувати ці процеси – це дає йому можливість бачити себе на шляху побудови педагогічної концепції, а значить, ясніше уявляти межі своїх станів і дій;

при аналізі значущості мотиву – здатності розпізнавати значимість інновацій для дітей і для себе, уміння самотійно будувати алгоритми для досягнення мети;

від упевненості, гнучкості, адекватності дій учителя під час аналізу й оцінювання результатів і наслідків досягнення мети;

від володіння алгоритмами вибору інноваційної мети.

Педагогічна діяльність, як відомо, є складною, ієрархічно організованою діяльністю. У кожен момент часу педагог знаходиться у двох ролях: він виступає організатором і керівником педагогічного процесу, і одночасно, завдяки рефлексії, його свідомість має бути спрямована на осмислення того що відбувається, оцінку й вибудовування своєї поведінки відповідно до характеру педагогічної ситуації. Рефлексія при цьому є важливим механізмом виходу особистості з наявної ситуації в надситуативну, яка дозволяє вибудовувати найбільш адекватні стратегії поведінки з урахуванням власних цілей діяльності й цілей інших учасників педагогічного процесу.

Таким чином, професійна рефлексія зумовлює інтенсивність введення новацій педагогом, забезпечує переосмислення змісту свідомості суб'єкта й усвідомлення ним прийомів педагогічної майстерності, без чого неможлива творча діяльність у сучасному освітньому закладі. Отже, дефініція рефлексивний компонент готовності викладача до інноваційної діяльності повною мірою виражає зміст діяльності педагога, спрямованого на самовдосконалення й саморозвиток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вачков И. В. Структура профессионального самосознания учителя / И. В. Вачков // Школьный психолог. – 2000. – № 3, 5, 13.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – К. : Либыдь, 2005. – 400 с.
3. Ладенко И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск, 1995.
4. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – М., 1996. – 608 с.

Б. В. Стешенко

Донбаський державний педагогічний університет

ВІДМІННОСТІ МІЖ ПОНЯТТЯМИ ОРГАНІЗАЦІЙНА Й КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА

Серед проблем пов'язаних із трансформацією сучасної освіти в Україні, особливої важливості набуває проблема організаційної культури у вищих навчальних закладів (ВНЗ). Останнім часом спостерігається серед дослідників розгляд і співвідношення понять корпоративна й організаційна культура. Ці питання є дискусійними та жваво обговорюється вітчизняними й закордонними дослідниками.

Поняття організаційна й корпоративна культура розглядало багато іноземних і вітчизняних дослідників. Економісти О. Мартинова, І. Немцева, А. Тіхонова розглядають організаційну культуру як чинник підвищення ефективності діяльності установи. З позиції психології В. Аванесов, Д. Реут, О. Черкашина, Е. Ніколаєва організаційної культури розглядали як взаємовідносини між членами колективу. На особливу увагу заслуговують роботи В. Савельєва, де організаційна культура розглядається як складова організаційної поведінки.

Мета – встановити відмінності між поняттями організаційна культура й поняттям корпоративна культура та схарактеризувати їх суттєві ознаки.

Є всі підстави вважати, що організаційна культура й корпоративна культура ВНЗ не є тотожними поняттями. На увагу заслуговують роботи І. Немцева й В. Савельєвої, які виділяють такі варіанти розмежування понять «корпоративна культура» й «організаційна культура». [1; 3, с. 161–162]:

- 1) корпоративна й організаційна культури – самостійні феномени, що мають перетин у своїх елементах;
- 2) організаційна культура тотожна корпоративної культурі;

- 3) корпоративна культура – частина організаційної культури;
- 4) організаційна культура – частина корпоративної культури.

І. Немцева намагається дати якісну за кожною теорією.

Відповідно до теорії, яка розглядає корпоративну й організаційну культуру як самостійні феномени, що мають перетин у своїх елементах (феноменах), маючи загальні артефакти культури, базові уявлення й організаційні цінності, залишаються самостійними. Організаційна культура містить набір цілісних уявлень про цілі й цінності, що властиві організації, та визначають її специфічний образ поведінки, спосіб оцінки результатів діяльності. Корпоративна культура проявляється у вигляді філософії та ідеології організації. Організаційна культура виконує функції моделі, а корпоративна культура вже об'єднує під собою ці моделі. З іншого боку різниця між організаційною та корпоративною культурами полягає в тому, що корпоративна культура існує лише в постеконічній системі й постіндустріальному суспільстві. Але якщо корпорація переходить межі організаційно-правової форми господарювання в корпорації зароджується організаційна культура.

На підгрупі теорія тотожності понять корпоративна культура й організаційна культура містять розбіжність в інтерпретації за теорією, тоді як на практиці відбувається змішування організаційної, корпоративної та підприємницької культур. Термін «організаційна культура» з'явився на кілька десятиріч раніше, під час розквіту «людського підходу в менеджменті» й носила більш загальний характер. І для того щоб звузити його, у 70-х роках ХХ ст. був запропонований термін «корпоративна культура» як синонім. Таким чином, організаційна культура являє собою власну, єдину культуру, яку розділяють усі або більшість працівників корпорації.

У теорії, де корпоративна культура є частиною організаційної культури: термін «корпоративна культура» не може поширюватися на всі організації, тоді як організаційна культура є більш універсальною, тому може охоплювати й навчальні заклади, й маленькі фірми тощо. Тоді в конкретному випадку корпоративна культура буде частиною організаційної культури.

Представники теорії приналежності організаційної культури до корпоративної культури як її складової, поклали в поняття «корпоратив» загально-професійні особливості на рівні цінностей певного бізнесу (сфери виробництва, або обслуговування), таким чином, корпоративна культура включає ширші норми й цінності, що й визначають соціальну значущість працівників, що зайняті в цій сфері.

У своїх роботах А. Пригожин відмічає, що корпоративна культура є вищим рівнем розвитку колективу, коли інтереси й дії працівників максимально зорієнтовані на мету організації [2].

Таким чином, ми можемо побачити, що в основі різних позицій лежать такі моменти, як:

- першорядність поняття (тобто що з'явилося раніше, що з чого витікає);

- закладений сенс (артефакти, цінності тощо);
- варіанти трактування поняття організаційна й корпоративна культура;
- сфера, до якої відносять поняття корпоративна й організаційна культура.

Це дає нам можливість безпосередньо поставити питання про співвідношення понять «організаційна культура вчителя» й «корпоративна культура вчителя».

Ураховуючи вище зазначене доцільно виділити схожість і відмінності в баченні цих понять.

З огляду на це доречно звернутися до роботи В. Савельєвої «Організаційна поведінка». Їй вдалося сформулювати бачення стосовно зразків базових понять. Вона наводить три типи схожості даних понять [3, с. 168–169].

- характеристика організаційної та корпоративної культур через базові уявлення поведінки й дії, які дотримуються та приймаються за основу всіма членами колективу;
- передусім, розглядаються цінності, які притаманні більшості членів колективу та виступають у якості об'єднуючого фактору та орієнтують індивід у тому, яка поведінка є припустимою, а яка ні;
- символіка, або символи, за допомогою яких відбувається передача певних цінностей і традицій, виділяючи колектив серед інших людей.

Ми погоджуємося з думкою А. Тіхонова й О. Мартинова [4], що корпоративна культура «це культура великих виробничих, торговельних і т.п. об'єднань із певною формою економічної та юридичної структури (тобто корпорацій)», вона має систему матеріальних і духовних цінностей, прояви та взаємовідносини, тобто все, що має організаційна культура, але по відношенню до великих компаній (корпорацій).

Можна з упевненістю сказати що організаційна культура є більш універсальна, вона може стосуватись, як невеличкої групи (відділу), так і великих груп (фірм, компаній).

З огляду на вище викладене, ми схилиємося до встановлення аналогії між структурними підрозділами суб'єктів економічної діяльності та структурними підрозділами ВНЗ. Це дає нам можливість встановити таку відповідність:

- невеличка група – академічна група (група викладачів за інтересами);
- відділ – кафедра (деканат);
- фірми – окремі ВНЗ;
- компанії – сукупність ВНЗ певного профілю (педагогічні, технічні, медичні).

Кожному структурному елементові притаманна власна організаційна культура, яка може містити спільні елементи й загальноприйняті цінності, а також цінності даного підрозділу.

Підсумовуючи вище сказане відзначимо, що корпоративна культура об'єднує в собі дві та більше організаційних культури. Тому корпоративна культура є сукупністю організаційних структурних підрозділів. Таким чином,

у контексті одного ВУЗу за доцільне вживати поняття організаційна культура, тоді як поняття корпоративна культура буде актуальніше до викладачів усіх ВУЗів у межах певного профілю держави, або світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Немцева І. А. Організаційна культура в системі стратегічного управління вищими навчальними закладами України : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.04 / І. А. Немцева ; Ужгород. нац. ун-т. – Ужгород, 2011. – 20 с.
2. Пригожин А. И. Методы развития организаций [Электронный ресурс] / А. И. Пригожин. – Режим доступа : <http://www.managment.aaanet.ru/stud.php>.
3. Савельєва В. С. Організаційна поведінка. [текст] : навч. посіб. / В. С. Савельєва, О. Л. Єськов, В. М. Вакуленко. – К. : «Центр учбової літератури», 2012. – 240 с.
4. Тихонов А. П. Организационная культура: что это такое и из чего состоит [Электронный ресурс] / А. П. Тихонов, О. В. Мартынов. – Режим доступа : tikhonov-psy.info/wp-content/uploads/.../orgkultura_i_socionika.pdf.

О. В. Стрельченко

Інститут вищої освіти НАПН України

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ІЗ ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ В США ТА УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Модернізація підготовки магістрів із технічного перекладу в Україні пов'язана з інтеграційними тенденціями в освіті, започаткованими Болонським процесом. Реформування національної системи освіти, що є частиною загальноєвропейських освітніх перетворень, зумовлює інтерес до вивчення наявного в інших країнах досвіду організації освіти й передбачає усунення недоліків попередніх років, одним із яких була слабка мовна підготовка фахівців з іноземної мови і, зокрема, викладачів із технічного перекладу. Інформатизація суспільства потребує перекладачів із технічного перекладу, підготовлених за новітніми технологіями. В Україні історично склалася система освіти, яка здатна вирішувати проблеми професійної підготовки майбутніх перекладачів, але її активний розвиток спонукає до пошуків ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки спеціалістів такого профілю.

Для вітчизняної практики мовної освіти цікавим є американський досвід підготовки магістрів із технічного перекладу. США постійно акумулює передовий світовий досвід у сфері освіти, пристосовуючи його до потреб свого суспільства. Протягом останніх десятиріч навчання іноземних мов у США характеризувалося впровадженням різних організаційних форм і методів, які заслуговують на увагу з огляду на необхідність удосконалення підготовки вітчизняних фахівців із технічного перекладу.

Дослідження науковців за останнє десятиріччя висвітлюють розвиток світових педагогічних тенденцій. Зокрема, питанням розвитку ступеневої вищої освіти присвячені роботи В. П. Андрущенка, В. І. Астахової, Б. Л. Вульфсона, М. Б. Євтуха, С. У. Гончаренка, Н. Г. Ничкало, С. І. Шандрук.

Викладання іноземних мов в університетах США стали предметом дослідження Ж. А. Антонович, Р. І. Антонюк, К. М. Карапетяна, С. М. Макушевої, О. В. Мартинюк.

Значним джерелом для вивчення американської освітньої системи є праці Дж. Бен-Девіда, І. Р. Ауербаха, Дж. Брофі, Г. Перкінсона, П. Сеттлера, Дж. Брубахера, Р. Сторра, Ч. Дж. Пінга, Дж. Бічампа, Дж. Барроу, Г. Флендерса, Д. Хеннінгс, Н. Граунлунда та інших американських науковців.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної педагогічної літератури показує, що проблема професійної підготовки фахівців з технічного перекладу в університетах США, зокрема на рівні магістратури є цікавою для українських вищих навчальних закладів з огляду переходу освіти в нашій країні до ступеневої підготовки фахівців, а також орієнтація на неперервну освіту. Ці процеси актуалізують необхідність порівняльного вивчення досвіду інших країн, зокрема університетів США з підготовки спеціалістів з технічного перекладу в системі магістратури.

Управління більшістю державних коледжів з університетів США здійснюється на рівні їх об'єднань, де кожен виконує свою місію стосовно навчальних програм, внутрішньої політики та методики викладання дисциплін. Інші ВНЗ на чолі з президентами, головами університетів, вченими радами самостійно обирають професорсько-викладацький склад, розробляють (відповідно до системної політики) власні програми, стандарти, навчальні плани, збільшують фінансування за рахунок благодійних внесків і контрактів на дослідження, розподіляють кошти на поточні потреби [3].

Принциповим положенням програм підготовки магістрів із перекладу в університетах США є оптимальність співіснування освітньо-професійних програм загальнопрофільної та вузькопрофільної орієнтації. Формування вмінь і навичок перекладу текстів різних стилів і жанрів (технічних і наукових документів, художньої літератури, юридичної та медичної літератури, публіцистики тощо) зорієнтоване за загальнопрофільними програмами США. Важливе місце в університетах посідають, насамперед, програми, що передбачають підготовку фахівців в одній галузі знань (література, техніка, наука, медицина, судова справа, економіка, управління, локалізаційний менеджмент, релігія тощо). Успішне навчання за такою схемою завершується здобуттям ступеня бакалавра, а в подальшому й магістра із зазначенням відповідної галузі перекладацької спеціалізації, наприклад, «Master of Engineering in Technical Japanese (translation)» – «Магістр інженерії з технічної японської мови (перекладу)», «Master of Arts in Translation and Localization Management» – «Магістр гуманітарних наук з перекладу та локалізаційного менеджменту» тощо [1, с. 107].

Важливим, на наш погляд, є врахування, виділених О. Чередниченко, необхідних складових професійної компетенції з усного й писемного мовлення перекладача з чотирма основними функціями перекладу в сучасному світі, а саме: як потужного засобу спілкування між людьми,

народами й культурами; як засобу передавання знань (когнітивна функція); як засобу створення нового тексту, який входить у стилістичну систему іншої мови та іншої культури, а отже має враховувати її рецептивні можливості (креативна функція); як засобу захисту менш поширених мов від тиску однієї або декількох глобальних мов, які прагнуть захопити інформаційний простір (захисна функція) [2, с. 212].

В освіті США за відсутності централізованого державного контролю якості освітніх послуг є налагодження доволі ефективної системи акредитації вищих навчальних закладів і навчальних програм. В Україні моніторинг і контроль якості освіти має входити як до повноважень органів загальнодержавного рівня, так і до регіональних інституцій і ВНЗ (їх спілок). В Україні має ефективно функціонувати механізм сертифікації кваліфікацій перекладачів (у США таку функцію здійснює Асоціація перекладачів Америки). Об'єднання та асоціації мають на меті поліпшити умови праці та життя перекладачів на основі розроблених професійними перекладачами правил, підняти престиж професії в очах громадськості, вимагаючи дотримання всіма членами організацій морально-етичного кодексу честі, виробляти єдину цінову політику, формувати ринок перекладацьких послуг та правила поведінки на цьому ринку, займатися науковою роботою, тобто виконувати функції профспілки та палати.

Важливим шляхом удосконалення перекладацької роботи є спілкування перекладачів один з одним, підтримка, та взаємодія з громадськістю, робота в професійних об'єднаннях тощо. У США та в інших країнах світу існують перекладацькі спілки, асоціації, гільдії. Наприклад, міжнародна асоціація усних перекладачів (ІІС) – www.aiic.net. International Association of Conference Interpreters об'єднує синхронних і послідовних перекладачів, які працюють на міжнародних конференціях. Асоціація виробила Кодекс професійної етики (Code of Professional Ethics). Вона тісно взаємодіє з Міжнародною організацією стандартів ISO, розробляючи нормативи допустимого перекладацького навантаження, а також оплати праці усних перекладачів.

Одним із передових моментів у підготовці магістрів із технічного перекладу в США є те, що кожен університет Сполучених Штатів, який готує магістрів із технічного перекладу має власну структуру програм і модулів. Предмети можуть бути обов'язковим і на вибір студента; щонайменше, два з модулів повинні бути обраними.

Модуль із Наукового / Технічного Перекладу (Scientific / Technical Translation) надає магістрам із технічного перекладу, які не мають попереднього досвіду фахового перекладу в галузі науки / технологій, можливість досягнення виключно високого професійного рівня перекладацької компетентності завдяки поєднанню регулярної щотижневої практики перекладу в невеликих групах протягом усього року з науковими лекціями на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Значна роль у професійній підготовці магістрів із технічного перекладу в університетах США й України відводиться інформаційно-комунікаційним технологіям. Цікавим є досвід Київського політехнічного Інституту. Так, комп'ютери кафедр факультету іноземних мов КПІ об'єднані в локальну інформаційну мережу, підключені до мережі НТУУ «КПІ» та Internet, що забезпечує можливість швидкого пошуку й оперативного отримання необхідної інформації, спілкування та обміну досвідом студентів і викладачів із закордонними колегами. Студенти мають доступ до найкращих програм перекладу, словників, можуть спілкуватися з носіями мови.

Професійно-орієнтовані розширені магістерські програми з підготовки перекладачів і підвищення ролі їх суспільного перегляду через інтерактивні он-лайн карти є дуже популярними в університетах США. Вибір змісту, форм і методів навчання «іноземної мови для технічних перекладачів» для магістрів іноземних мов є важливою перевагою американського досвіду з професійної підготовки таких фахівців.

Вивчення досвіду університетів США з підготовки магістрів із технічного перекладу дозволяє визначити організаційні й педагогічні умови професійного становлення перекладачів і є цікавими для впровадження у вищих навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартинюк О. В. Реалізація прогресивних ідей досвіду США з підготовки магістрів технічного перекладу в освітньому просторі України / О. Мартинюк. – Наукові записки. Серія: Педагогіка, 2011. – № 2. – С. 105–111.
2. Чередниченко О. І. Про мову і переклад : мова в соціокультурному просторі, переклад як міжкультурна комунікація / О. І. Чередниченко. – К., 2007. – 247 с.
3. USA Study Guide. The International Student Guide to Education and Study in the USA. (Офіційний сайт) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.usastudyguide.com/overview.htm>.

Л. В. Стрельченко

Інститут вищої освіти НАПН України

БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Проблема підвищення якості професійної підготовки викладачів англійської мови у вищих навчальних закладах України пов'язана з широким упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес та формуванням інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) студентів під час їх навчання в університеті. Вирішенню таких завдань сприяє вивчення й адаптація в освітній простір України досвіду інших європейських держав, зокрема, Великої Британії, яка виділяється цінним історичним досвідом підготовки викладачів англійської мови для багатьох університетів світу, а також високим рівнем розвитку й упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищу освіту та формуванням ІКК студентів-філологів.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі та формування ІКК студентів у вищих навчальних закладах стало предметом дослідження таких науковців, як С. І. Архангельський, М. І. Жалдак, О. П. Значенко, Г. О. Козлакова, В. І. Луговий. Використання ІКТ у викладанні іноземних мов досліджували Т. Борова, О. Грецька, О. Кужель, Є. Полат та ін.

Питання розвитку й удосконалення педагогічної освіти у Великобританії, а також підвищення професійного рівня підготовки та перепідготовки вчительських кадрів відображені в статтях і монографіях відомих британських педагогів, психологів, філософів і соціологів (Р. Александер, П. Барлоу, Б. Барт, К. М. Бейлі, Р. Белл, Д. Берлінер, Дж. Гарвард, Дж. Грехем, М. Грифитс, А. Гудсон, К. Зайкнер, М. Ірот, С. Кейпл, К. Еклстоун та ін.).

Але досі ще мало вивчався зарубіжний досвід формування ІКК майбутніх викладачів іноземної мови в період їх навчання в університетах.

Метою статті є дослідження шляхів формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови в університетах Великої Британії.

У рекомендаціях ЮНЕСКО «Рамки ІКТ компетентності викладачів» (2011 р.) набуття фахівцем ІКК як обов'язкової загальної компетентності випускника університету, вважається важливим завданням покращення якості професійної освіти майбутніх викладачів [4]. ІКК компетентність формується під час вивчення студентами загальних, спеціальних і вибіркових дисциплін і включає декларативні та процедурні знання, уміння й навички, а також здібності до застосування засобів електронного зв'язку, оперування засобами інформаційних технологій у професійній діяльності. Стосовно викладачів англійської мови ІКК виступає як важлива умова їх якісної підготовки під час навчання у ВНЗ, оволодіння навчальною програмою, так і запорука їх успіху в майбутній викладацькій діяльності, пов'язаній із навчанням іншомовному спілкуванню студентів інших спеціальностей.

Інформаційні технології стали невід'ємною частиною якісної підготовки спеціалістів у системі вищої освіти Великої Британії. Традиційно у вищих навчальних закладах країни, навчання англійської мови, як іноземної, здійснюється у формі лекцій і практичних занять із застосуванням знань через виконання завдань, створення проектів або практичну діяльність, педагогічні практики. Семінари й модульні компоненти навчання проводяться методом активного навчання, проблемного навчання, інформаційного навчання, навчання-відкриття, групового навчання й навчання на основі співпраці.

Джеймс Боуен (James Bowen) відмічає, що університети й коледжі в усьому світі переживають епоху безпрецедентних змін. Студенти не задоволені старим лекційним стилем викладання; вони є інтерактивним поколінням. Студенти хочуть інтерактивну, он-лайн і практичну освіту, у якій вони можуть задовольнити свою цікавість і отримати зворотний зв'язок

щодо власного прогресу. Сьогоднішнє покоління є більш емпіричним у підході до навчання, оскільки звикло навчатись у віртуальних середовищах, працювати в он-лайн просторі, які пропонують їм високий рівень участі [2].

Використання ІКТ у викладанні й вивченні англійської мови є абсолютно необхідним. Інтеграція ІКТ у навчальному процесі університетів Великої Британії основана на їх використанні в трьох різних областях, таких як: навчальні програми, дисципліни та засоби навчання. Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті дозволяє швидко знаходити, передавати, обробляти та зберігати необхідну інформацію, яка так потрібна викладачеві англійської мови та студентам для інтенсифікації навчального процесу, вирішення завдань інтерактивного спілкування з носіями мови та здійснення зворотного зв'язку в мовленнєвій діяльності.

ІКК формується під час пошуку навчальних матеріалів з оригінальних джерел. Уся наукова інформація може бути представлена протягом короткого часу за допомогою Інтернету. Навчальні матеріали, отримані, скопійовані й передані в USB, можуть бути надруковані безпосередньо на занятті та використані в якості навчальних матеріалів, що сприяє вирішенню складних проблем у викладанні та вивченні мови й полегшує досягнення студентами та викладачами мети освіти.

Формування ІКК студентів-філологів у британських університетах включає в себе технології, у яких комп'ютер відіграє центральну роль, тобто Computer Assisted Language Learning (CALL), і безліч загальних комп'ютерних додатків (Fitzparick і Девіс, 2002). Викладачі пропонують студентам необмежену кількість вправ і завдань, які може зберігати комп'ютер і які доступні в будь-який час, у будь-якому місці. Студенти також користуються он-лайн-сервісами різних освітніх програм, таких як: реєстрація, вхід для тестування, оплати, навчання, тематичні завдання, тематичні дискусії, іспити, оцінки, обговорення й анонси.

Фіцпатрік і Девіс (2002), Hartoyo (2012) виокремлюють сім шляхів використання ІКТ у вивченні мови, на основі яких формується ІКК студентів:

1. Презентація. Презентація студентами текстових, анімаційних, аудіо та відео матеріалів допомагає розуміти навчальний матеріал.

2. Практика. Використання ІКТ для виконання вправ з поєднанням текстового, аудіо та відео форматів. ІКТ також пропонує відповіді для вибору студентами, забезпечуючи їх відповідним зворотним зв'язком (Hartoyo, 2012).

3. Авторська програма. Під час застосування ІКТ у вивченні мови вчитель може або придбати готові матеріали, або створювати власні вправи з використанням різних засобів розробки матеріалів на основі Hartoyo (2012, 40).

4. Комп'ютерне оцінювання (САА). Комп'ютерне оцінювання (САА) відіграє все більш важливу роль у навчанні іноземних мов. Цей носій використовується для тестування та оцінки знань студентів, які вивчають певний курс.

5. Публікації. Інструменти ІКТ існують, щоб допомогти викладачам і студентам користуватися матеріалами розміщеними в локальній мережі. За допомогою ІКТ викладачі та студенти можуть публікувати свої роботи одним із таких способів як Word; ведення запису й редагування аудіо інструментів для запису інтерв'ю, дискусій, навчальних матеріалів; використання цифрових фотоапаратів і відеокамер для запису презентацій, постановок, рольових ігор тощо; Веб-сторінок із використанням інструментів веб-авторингу та ін.

6. Зв'язок у спілкуванні. ІКТ може допомогти викладачам і студентам спілкуватися між собою. Деякі інструменти ІКТ можуть використовувати як засоби інформації: 1) електронна пошта, яка дозволяє вивчають мову, щоб спілкуватися з «веб-приятелів» в інших країнах; 2) тандем навчання; 3) комп'ютерна участь у дискусіях; 4) навчання у веб-середовищі; 5) аудіо-конференції; 6) відео-конференції.

7. Симуляція. Комп'ютер може виступати в якості симулятора, який генерує аналіз, критичне мислення, дискусії та письмове спілкування. Програма включає в себе моделювання, яке є особливо ефективним під час вивчення іноземної мови. Прикладами вивчення мови за допомогою завдань симуляції можуть бути: 1) Веб Quest; 2) Гра Лабіринти; 3) Пригоди; 4) Sunpower; 5) Exprodisc; 6) «Real-Life» моделювання; 7) відео-конференції [1].

Елементи симуляції та гри все частіше втілюються в процес підготовки викладачів англійської мови. Ігри надають студентам непереборної привабливості, бажання та прагнення до покращення своїх результатів у навчанні. Практика показує, що коли елемент гри включений у симуляції, зацікавленість і зайнятість студентів збільшується. Показники симуляції можна порівняти з іншими результатами студентів, надаючи інформації глобальних масштабів, забезпечуючи тим самим викладачам можливість створити умови для навчання в середовищі світового класу й виокремлювати свої навчальні курси серед інших. Це забезпечує чіткий зв'язок між цілями навчання й даними досягнень студентів [2].

Сучасні методи й форми організації професійної підготовки викладачів англійської мови в університетах Великої Британії ґрунтовані на широкому застосуванні ІКТ у навчальному процесі та спрямовані на формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів-філологів шляхом інтеграції інформаційних технологій у навчальні програми, курси, спеціальні й загальні дисципліни, лекційні та практичні заняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Davis G. Web Animation: All That You Need to Create Your Own Fantastic Web Animations [Електронний ресурс] / Graham Davis. – 2002. – Режим доступу : https://openlibrary.org/books/OL3703414M/Web_animation_expert.
2. Bowen J. Experiential simulations [Електронний ресурс] / James Bowen. – Режим доступу : <https://experientialsimulations.wordpress.com/>

3. Becta (2006) Benefits and features of ICT in English. ICT in the Curriculum [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://curriculum.becta.org.uk/docserver.php/?docid=657> (11/4/2006)
4. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, or ICT-CFT) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>.

О. Б. Ткаченко

Сумський національний аграрний університет

ДОСВІД СТИМУЛЮВАННЯ ПРАЦІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СУМЩИНИ

Сьогодні проблема ефективного управління професорсько-викладацьким складом ВНЗ України належить до числа найбільш актуальних, оскільки від якості її розв'язання суттєво залежить соціально-економічний і науково-технічний розвиток держави, а отже регіону чи області зокрема. Одним із головних завдань під час вирішення цієї проблеми є вдосконалення системи мотивації та підвищення задоволеності працею науково-педагогічного персоналу.

Основою мотивації трудової активності людини є стимулювання праці, що визначається як сукупність засобів чи методів впливу на інтереси працівників для реалізації мотивів праці. Вони класифіковані в теорії в такий спосіб: за формою реалізації (матеріальні, моральні, соціальні); за характером дії на суб'єкт стимулювання (позитивні й негативні); за формою винагороди (грошові та негрошові); за силою впливу на об'єкт стимулювання (прямі й опосередковані); за об'єктами стимулювання (на кого направлено дію стимулів); за результатами трудової діяльності; організаційно-економічні стимули.

Огляд нормативно-правових документів управління освіти та науки Сумської обласної державної адміністрації початку XXI століття свідчить, що питання стимулювання працівників освітянської галузі перебуває в центрі їхньої пильної уваги. Так, починаючи з 2011 року до Дня працівників освіти щорічно проводиться *Сумський обласний конкурс «Золоте серце»*. Його оголошує управління освіти та науки Сумської обласної державної адміністрації спільно з обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти. Метою конкурсу є стимулювання розвитку особистісного та творчого потенціалу працівників освітянської галузі за виняткові таланти та вагомий внесок у культурне та суспільне життя суспільства. Учасниками конкурсу є працівники закладів освіти області незалежно від посади, стажу роботи та віку.

Основні завдання конкурсу полягають у тому, щоб: надати можливість учасникам конкурсу реалізувати свій творчий, професійний потенціал; генерувати авторські ідеї у сфері роботи зі студентами; розкрити особистісні позиції конкурсанта як учасника освітнього процесу; розвивати мотивацію особистості працівника освітньої галузі до пізнання та творчості; виховати в підростаючого покоління загальнолюдських

цінностей; підтримати талановитих працівників, сприяти їхній самореалізації та стимулювати подальшу творчу діяльність.

На конкурс подаються конкурсні матеріали, у яких висвітлено особистісний вклад автора щодо творчої професійної діяльності та розвитку навчального закладу. Загальне керівництво конкурсом здійснює оргкомітет, персональний склад якого затверджується управлінням освіти і науки обласної адміністрації. Він же забезпечує висвітлення конкурсу в регіональних засобах масової інформації. З метою визначення переможців Конкурсу управління освіти та науки обласної державної адміністрації створює журі. Його склад створюється відповідно до типу навчального закладу з представників громадськості, обкому профспілки працівників освіти та науки Сумської області, психологічної служби, обласних ради студентського самоврядування, провідних педагогічних і науково-педагогічних працівників. Фінансування конкурсу здійснюється за рахунок організаторів, організацій, що відряджають, а також додаткових джерел фінансування, спонсорів, підприємств, що не заборонені законодавством України.

Конкурс проводиться у два етапи: 1 – районний (міський), 2 – обласний. Критерії відбору конкурсних матеріалів для викладачів ВНЗ: створення умов для особистісного та професійного самовизначення студентської молоді. На 1 етапі журі розглядаються конкурсні матеріали та визначаються переможці (не більше ніж одна особа) у номінації відповідного типу навчального закладу. Рішення журі приймається відкритим голосуванням та оформляється відповідним протоколом. До управління освіти та науки обласної державної адміністрації за рішенням журі 1 етапу подається лист-подання в довільній формі та конкурсні матеріали переможців. Під час 2 етапу конкурсу журі розглядає конкурсні пропозиції та визначає переможців (не більше 3 осіб) у відповідному типі навчального закладу. Рішення журі конкурсу є підставою для оголошення результатів і оформляється відповідним протоколом. Підсумки проведення конкурсу затверджуються відповідним наказом управління освіти і науки обласної державної адміністрації. Підсумки конкурсу проводяться на кожному етапі відповідним журі. Переможці 2 етапу конкурсу нагороджуються грамотами управління освіти і науки обласної державної адміністрації та цінними подарунками.

Разом із цим, починаючи з 2008 року згідно розпорядження голови Сумської обласної державної адміністрації розроблено та введено в дію Положення про *Сумську обласну премію імені А. С. Макаренка*, що є вищою відзнакою обласної державної адміністрації для педагогічних і науково-педагогічних працівників, які зробили значний внесок у розвиток галузі освіти Сумської області. Премія присуджується педагогічним працівникам зі стажем педагогічної (науково-педагогічної) роботи не менше 10 років і мають вагомі здобутки, з-поміж яких особливі успіхи у справі навчання й виховання молоді, утвердження національних і загальнонаціональних цінностей, забезпечення якісної освіти; розроблення та впровадження нових

технологій освіти, сучасних методів і методик навчання; поширення педагогічного досвіду серед освітян тощо є найбільш перспективними.

Сумською обласною премією імені А. С. Макаренка відзначаються працівники ВНЗ I–IV рівнів акредитації, професійно-технічних, загальноосвітніх, дошкільних, позашкільних навчальних закладів та установ освіти, які мають значні заслуги у відповідній сфері діяльності.

У кожній номінації може бути присуджена тільки одна премія. Особи, яким Сумська обласна премія ім. А. С. Макаренка вже була присуджена, повторно на її здобуття не висуваються.

Так, відбір кандидатур на отримання премії відбувається за такими критеріями оцінки діяльності педагогів у галузі вищої освіти:

- значні успіхи в навчальній, науково-методичній і науково-дослідній роботі; підготовка наукових і науково-методичних кадрів;
- вагомий внесок у розвиток педагогічної науки; створення підручників і навчальних посібників для ВНЗ;
- упровадження сучасних методів навчання й виховання студентської молоді;
- значні досягнення у фундаментальних і прикладних наукових дослідженнях.

Остаточне рішення про нагородження Сумською обласною премією імені А. С. Макаренка приймає голова обласної державної адміністрації. Нагородження проводиться 1 раз на рік – за підсумками навчального року.

Отже, вважаємо, що проведення таких заходів сприятиме кращому укомплектуванню навчального закладу висококваліфікованими викладачами та вдосконаленню мотиваційного стимулювання до підвищення якості професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників вищої школи.

Н. А. Фоломєєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ІМПРОВІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ФАКУЛЬТЕТІ МИСТЕЦТВ

У доповіді обґрунтовується місце, значення й роль вокально-імпровізаційної культури в системі викладання профільних дисциплін з естрадного вокалу на факультеті мистецтва педагогічного ВНЗ, які викладаються відповідно до авторських навчально-методичних комплексів у студентів за напрямом підготовки 6.020204 Музичне мистецтво (Вчитель музики та керівник шкільного естрадного колективу (спеціалізація – «Естрада») денної форми навчання).

Вокально-імпровізаційна культура, як і будь-яка інша, народжується та відтворюється в досить складному й довершеному психологічному просторі, у якому відбуваються процеси переживання й осмислення вражень і почуттів, перекладених на мову мистецтва.

Головною складовою рисою імпровізації є художньо-пошукова робота і студента, і викладача. Тому в методиці викладання імпровізації не може бути загальних методів. У кожного педагога методика виробляється власна, як із запозичених, так і особисто напрацьованих прийомів та способів навчання, які «підказують» самі вихованці. Таким чином, розвиток творчого потенціалу в процесі музично-творчої діяльності вихованців не буде ефективним без здійснення педагогічного керівництва, тому що динаміка творчості особистості активізується за допомогою новизни змісту завдань, що розробляє викладач.

Акцентуємо увагу на тому, що вокальна імпровізація в системі мистецько-педагогічної освіти розглядається як стилістична особливість виконання студентами творів музики на заняттях естрадного вокалу, естрадного ансамблю. Поряд із компетенціями, які студенти розвиватимуть у процесі навчання, вони мають орієнтуватися в основних історичних фактах, які стосуються естрадного вокального мистецтва, знати характерні риси та закономірності імпровізації в ньому. Важливою складовою є залучення студентів до слухання й аналізу кращих музичних зразків, адже шляхом порівняння суб'єкт формує свій музичний смак, а також породжує в собі виконавця, шляхом підсвідомого копіювання звуковидобування та виконавської манери.

Музична імпровізація має досить давнє походження. У європейській професійній музиці імпровізація починає поширюватись у середні віки, спочатку у вокальній, культовій музиці. Оскільки форми її запису були недосконалими, приблизними, то виконавці культової музики часто були змушені вдаватися до її відтворення з певними імпровізаціями.

Головна мета імпровізації – вивільнення прихованої творчої енергії студента. Якість імпровізації, її художня цінність залежать від смаку виконавця, його творчої уяви, теоретичних і практичних знань, запасу гармонічних, мелодичних і ритмічних зворотів. Користуватися готовими моделями завчених мелодичних ходів і фігураційних стереотипів дозволяється тільки на первинному етапі творчого навчання, тому що імпровізація будується, передусім, на справжньому творчому натхненні. Імпровізація – це не тільки особлива форма музикування, яка вимагає наявності певних здібностей до винаходу «нового», але й особливий музичний матеріал, що потребує власної мови. Поряд з іншими формами творчості імпровізації має відводитися важливе місце – і як методу практичного вивчення теорії музики, і як способу розвитку творчих (композиторських) навичок, і як ефективному шляху розвитку виконавських якостей.

Головною умовою проведення занять з елементами імпровізації як форми спонтанного творчого самовираження є наявність психологічного комфорту. Особливо це необхідно в роботі зі студентами, які мають недостатній спектр емоцій.

Заняття з елементами імпровізації – це заняття спільного музикування педагога та виконавця. У цьому також є емоційний ефект: вихованець із

перших занять відчуває себе музикантом такого рівня, що працює в ансамблі з педагогом. Він відчуває результат спільної роботи – щось музичне ціле, що, звичайно, не може не викликати почуття радості та задоволення. Хоча доля його участі у створенні музичного образу дуже скромна, тому що основне навантаження, звичайно, покладається на викладача.

Викладач, який хоче виховати у студентів розуміння та прагнення до доцільної імпровізації, повинен мати у своєму педагогічному арсеналі широкий набір прийомів, які б спонукали до творчих пошуків. Але завжди потрібно пам'ятати про необхідність індивідуального підходу, чуйного ставлення до найменших проявів творчості у вокалістів і обережно, враховуючи риси, притаманні кожній особистості, плекати їх.

Імпровізаційна культура – синтез історично сформованих живих жанрів у вокальному музичному мистецтві, у якому суб'єкт виконує роль головної рушійної сили зі своїми природними можливостями й набутими навичками.

Вокально-імпровізаційна культура розуміється як мистецтво, у якому суб'єкт переосмислює та творчо інтерпретує побачене у своїй уяві, варіює звуки, фантазує з динамікою, зміщує акценти, видозмінює форму, що впливає на розвиток умінь і навичок, формуючи індивідуальне бачення в тому чи іншому стилі.

Демократизація суспільства та освітньої системи сприяє розширенню ролі імпровізації як важливого компоненту сучасної музичної освіти, що широко вивчається та застосовується в теорії та практиці навчання. Хоча не в усіх музичних освітніх закладах (музичні школи, школи мистецтв, музичні училища, коледжі, ВНЗ) наявні навчальні плани та програми, які б містили в собі імпровізаційний компонент, але в умовах модернізації мистецької освіти відбуваються позитивні зрушення в цьому напрямі. Також з'являються методичні розробки, посібники й дослідження з джазової імпровізації.

Дослідники, музиканти-педагоги доводять, що володіння вміннями імпровізації впливає на розвиток музичних здібностей, музичного мислення, стимулює творчу самостійність, надихає на творче самовираження особистості та сприяє професійному розвитку не тільки музикантів-виконавців, композиторів, а й майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, для того щоб формувати творчу активність майбутніх виконавців, необхідно: надавати ще несформованим особистостям можливості для самостійних, індивідуальних та ініціативних проявів, тобто сприяти задоволенню потреби особистості у творчості; викликати до себе емоційно-когнітивний інтерес як основу створення проблемно-конфліктної ситуації, тобто сприяти задоволенню потреби індивідуальності в набутті нових знань; володіти новизною, забезпечувати свіжість сприйняття. Заняття з елементами імпровізації в межах курсу естрадного вокалу й естрадного ансамблю дозволяють розширити поле для творчої самореалізації та самовдосконалення студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. Виходячи з аналізу досвіду роботи автора у сфері музично-педагогічної

освіти та естрадного вокального мистецтва, можна стверджувати про розширення світогляду випускників за рахунок надбань естрадного вокального мистецтва, що реалізується в підході молодих фахівців до роботи за спеціальністю (в освітніх і культурних закладах міста Сум і області).

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В. Г. Постановка голосу / В. Г. Антонюк. – К. : Вища школа, 2000. – 212 с.
2. Голубев П. В. Поради молодим педагогам-вокалістам / П. В. Голубев. – К. : Музична Україна, 1983. – 80 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 378 с.
4. Дрожжина Н. В. К проблеме сочетания эстрадного вокала с хореографией и пластикой / Н. В. Дрожжина // Проблемы взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти : зб. наук, праць. – Вип. II. – Харків : Стиль-Іздат, 2003. – С. 107–114.
5. Музична естрада. Словник / укладач В. М. Откидач. – Х. : Видавець І. В. Якубенко, 2004. – 445 с.

Н. О. Фроленкова

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ДИДАКТИЧНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ОСВІТНЯ ПРОГРАМА» У ЗМІСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Зміна освітньої парадигми в кінці минулого сторіччя призвела до пошуку нового змісту освіти, з'явилися нові підходи, методи навчання, які через відсутність єдиної класифікації, неналежне вивчення доробку інших науковців або неточність у визначенні понять досі ускладнюють їх застосування. Так, у наукових працях нерідко спостерігається транстермінологізація, ототожнення понять («освітня» і «навчальна» програма), нелогічно або нечітко класифіковано дидактичні категорії через непевне визначення критеріїв класифікацій тощо. Наявні суперечності зумовлюють актуальність дослідження дидактично-категорійного аналізу поняття «освітня програма», зокрема, у контексті змісту дошкільної галузі освіти.

Проблеми вдосконалення категорійного апарату педагогіки в руслі поступу сучасної української освіти у своїх працях порушували А. Алексюк, С. Вітвицька, Н. Волкова, В. Галузинський, О. Дубасенюк, М. Євтух, А. Кузьмінський, З. Курлянд, Н. Мойсеюк, С. Пальчевський, М. Фіцула та ін. Категорійний апарат педагогічної науки не до кінця усталений, оскільки кожний із науковців дотримується власних концептуальних підходів до розробки й уточнення дидактичних категорій.

Задля категорійного аналізу поняття «освітня програма» нами було здійснено відбір наукових джерел, які підлягали аналізу. Загальну сукупність склали 18 видань – монографії, автореферати дисертацій, словникові видання, навчальні посібники, методичні матеріали. Семантичним ядром пошуку стали поняття «програма», «освітня програма», «навчально-виховна програма ДНЗ», отожд розглянемо їх докладніше.

Аналізуючи зазначені поняття звертаємось, передусім, до словникових видань як інструментів, що регламентують слововикористання, і можуть

свідчити про поширення слів у загальномовному або спеціальному обігу. Так, педагогічна енциклопедія трактує навчальну програму (від грец. – оголошення, наказ) як документ, що визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок, що необхідно засвоїти, а також зміст розділів і тем із розподілом їх за роками навчання [13, с. 515]. Аналогічне визначення поняття подають вітчизняні дидакти Н. Волкова [1, с. 258], С. Пальчевський [11, с. 215] та М. Фіцула [18, с. 108].

В українському педагогічному словнику, програма дошкільної освіти – документ, який визначає завдання навчання й виховання дітей, зміст і обсяг знань, умінь і навичок, які підлягають засвоєнню з різних освітніх розділів, а також їх розподіл за віковими мікроперіодами дошкільного дитинства [3, с. 222].

У довіднику дошкільної освіти Л. Лохвицької зазначено, що програма виховання й навчання дітей дошкільного віку – державний документ, який визначає цілі, завдання та зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Науково, методично обґрунтована програма покликана синтезувати історичні надбання, нові досягнення теорії та практики дошкільної освіти, актуальні суспільні вимоги до неї, відповідати особливостям пізнавальної діяльності дітей, забезпечувати їхній гармонійний розвиток [5, с. 141].

Радянськими дошкільними дидактами Ф. Сохіним та В. Ядешко визначено, що програма виховання в дитячому садку – державний документ, що визначає мету, завдання, зміст виховної та навчальної роботи з дітьми в дошкільному закладі. У ній передбачені завдання різностороннього виховання дошкільників відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей [8, с. 122]. Дидакти того ж періоду В. Логінова та П. Саморукова визначили програму для дитячого садка, як документ, що містить необхідний обсяг знань і вмінь про навколишню дійсність на рівні уявлень та переходу до найпростіших понять. Побудована на основі принципів відбору знань і вмінь для дошкільників, забезпечує поступовий різносторонній розвиток та підготовку до вивчення шкільних предметів, до успішного оволодіння основами наук. Програма знань і вмінь реалізується в організованому навчальному процесі, успіх якого залежить від правильної побудови навчального процесу в дошкільному навчальному закладі [7, с. 37].

Російськими науковцями Л. Галігузовою, Т. Єрофєєвою, І. Костевою, І. Пільдес, Н. Родіоновою схарактеризовано та визначено поняття «освітня програма» дещо інакше.

Зокрема, за Т. Єрофєєвою, освітня програма – це 1) виклад змісту й мети освітньої, педагогічної діяльності; 2) короткий виклад змісту навчального предмета [16, с. 338]. Л. Галігузова тлумачить освітні програми як документи, що визначають зміст освіти, знання, уміння й навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне відношення до світу, засвоєння яких забезпечує розвиток особистості [2, с. 39].

І. Костева розкриває поняття освітні програми як документи, що відображають педагогічну концепцію відповідно до заявлених цілей діяльності, що містять умови, механізми, методи й технологію досягнення цілей, а також передбачуваний кінцевий конкретний результат; документ, що розкриває структуру організації, послідовність здійснення, інформаційне, технологічне та ресурсне забезпечення освітнього процесу відповідно до обґрунтованих цілей і змісту освіти [12].

Н. Родіонова трактує освітню програму як орієнтовну модель спільної діяльності педагога й дитини, засіб цільового формування здатності оцінювати соціокультурні цінності, розвитку в дітей умінь розв'язувати проблеми, створюючи основи для усвідомленого вибору й засвоєння знань [10].

У дисертаційній праці І. Пільдес окреслено освітню програму як організаційно-управлінське знання про цілі, зміст, етапи, способи організації та основні результати процесу освіти, яке необхідне для якісного функціонування установ освіти [14].

Важливу роль відіграє авторська модернізація освітніх програм залежно від нових методичних знахідок, науково-методичного прогресу та змін у соціальному житті. Так, у педагогіці сучасного українського дошкілля авторське бачення поняття «освітня програма ДНЗ» сформульовано науковцями К. Крутій, Т. Поніманською, Т. Степановою:

- нормативно-управлінський документ, який характеризує специфіку змісту дошкільної освіти конкретного закладу й особливості організації освітнього процесу, тобто це короткий виклад багатокомпонентного змісту освіти в межах певного тимчасового простору [6, с. 211].
- державний документ, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, на основі якого здійснюється робота дошкільного навчального закладу [15, с. 125].
- навчальне видання, нормативний документ, у якому відповідно до державного стандарту дошкільної освіти (БКДО) окреслено зміст навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного віку за відповідними розділами, зміст яких конкретизовано в кожній віковій групі; передбачає організацію життя дітей, режим дня в ДНЗ; передбачає різні види діяльності; має чітку структуру та регламентований зміст, спрямована на формування в дітей знань, умінь і навичок [17, с. 75].

За О. Долинною та О. Низковською, програми для дошкільної освіти – це такі своєрідні навчальні видання, які, на відміну від навчальних програм для загальної середньої освіти, не лише визначають зміст, обсяг, порядок вивчення та подачі дітям певного навчального матеріалу, а й орієнтують на комплексну реалізацію виховних, розвивальних, навчальних завдань із поступовим ускладненням на кожному віковому етапі, стадії, фазі [4, с. 4].

Узагальнимо вищезазначені визначення у вигляді таблиці. Нами було виділено категорійні ознаки поняття «освітня програма» – мета, завдання,

зміст, обсяг, знання, уміння, навички безпосередньо в досліджуваних дефініціях.

Таблиця

Категорійний аналіз поняття «освітня програма» у наукових виданнях II пол. XX – поч. XXI століття

Література	Нормативний (матеріальний) носій документ	Дидактично-категорійні ознаки					
		мета	завдання	зміст	обсяг	знання	навички
И. Каиров, Ф. Петров, «Педагогическая энциклопедия» (1966) [13, с. 515]	документ			зміст	обсяг	знань, умінь	навичок
В. Ялешко, Ф. Сохин «Дошкольная педагогика» (1978) [8, с. 122]	державний документ	мету	завдання	зміст			
В. Логинова, П. Саморукова «Дошкольная педагогика» (1988) [7, с. 37]	документ				обсяг	знань, умінь	
С. Гончаренко «Український педагогічний словник» (1997) [3, с. 222]	документ		завдання виховання дітей	зміст	обсяг	знань, умінь	навичок
И. Костева «Памятки для педагогов дополнительного образования» (1998) [12]	документ, розкриває структуру організації	ціль		зміст освіти			
Т. Єрофеева «Современные образовательные программы для дошкольных учреждений» (2000) [16, с. 338]	короткий виклад мети	мети		змісту освіти			
И. Пильдес «Педагогические основы построения образовательных программ в учреждениях образования детей» (2000) [14]	організаційно-управлінське знання	ціль		зміст			
Н. Волкова «Педагогика» (2001) [1, с. 258]	документ			зміст	обсяг	знань, умінь	навичок
Т. Поніманська «Дошкольная педагогика» (2004) [15, с. 125]	державний документ	ціль	завдання	зміст			
Н. Родионова «Оценка эффективности реализации программ образования детей : компетентностный подход» (2005) [10]	засіб цільового формування					засвоєння знань, умінь	розвиток
Л. Галигузова «Педагогика детей раннего возраста» (2007) [2, с. 39]	документи			зміст освіти		знання, умінь	навички
С. Пальчевський «Педагогика» (2008) [11, с. 215]	документ			зміст	обсяг	знань, умінь	навичок
О. Долинна «До питання розробки та впровадження програм для дошкільної освіти» (2008) [4, с. 4]	своєрідні навчальні видання		реалізацію вих-них, розв-них, навч-них завдань	зміст	обсяг		
М. Фіцула «Педагогика» (2009) [18, с. 108]	документ			зміст	обсяг	знань, умінь	навичок
К. Крутий, О. Фунтикова «Дошкільна освіта : словник-довідник» (2010) [6, с. 211]	нормативно-управлінський документ			багатокомпонентний зміст освіти			
Л. Лохвицька «Дошкільна освіта : історія і сьогодення : довідник» (2011) [5, с. 141]	державний документ	ціль	завдання	зміст			
Т. Степанова «Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки» (2011) [17, с. 75]	навчальне видання, нормативний документ,			зміст навчання, виховання, розвитку		знань, умінь	навичок

Таким чином, складність проведення дидактично-категорійного аналізу поняття зумовлена різними підходами авторів до його формулювання. На основі проведеного нами аналізу педагогічної літератури, підсумовуючи різні точки зору на сутність категорії «освітні програми» та узагальнюючи досвід науковців, що працювали над цією проблемою, визначаємо авторське бачення поняття «освітня програма» – державний нормативний документ, у

якому відповідно до державного стандарту дошкільної освіти, визначено мету, розкрито багатокомпонентний зміст і обсяг освіти, який націлений на реалізацію розвивальних, виховних, навчальних завдань, а також спрямований на формування знань, умінь і навичок у дітей дошкільного віку з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Таке визначення використовуємо для подальшого дослідження проблеми аналізу освітніх програм у змісті дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. Педагогіка : [навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл.] / Н. Волкова. – К. : Вид. центр «Академія», 2001. – 576 с.
2. Галигузова Л. Н. Педагогика детей раннего возраста : учеб. пособие / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Долинна О. П. До питань розробки та впровадження програм для дошкільної освіти / О. П. Долинна, О. В. Низковська // Дошкільна освіта. – 2008. – № 2 (20). – С. 4–8.
5. Дошкільна освіта: історія і сьогодення : довідник / [упоряд. Л. В. Лохвицька]. – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 208 с.
6. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять, назв / [упоряд. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова]. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 324 с.
7. Дошкольная педагогіка : учеб. пособие : в 2 ч. / под. ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. – Ч. 2. – М. : Просвещение, 1988. – 270 с.
8. Дошкольная педагогіка : учеб. пособие / под. ред. В. И. Ядешко, Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1978. – 416.
9. Кузьмінський А. Педагогіка : підручник / А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання – Прес, 2008. – 447 с.
10. Оценка эффективности реализации программ дополнительного образования детей: компетентный подход : методические рекомендации / под ред. проф. Н. Ф. Родионовой и М. Р. Катуновой. – СПб. : Изд-во ГОУ «СПб ГДТЮ», 2005. – 64 с.
11. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.
12. Памятки для педагогов дополнительного образования : методический сборник / составитель Костева И. А. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1998. – 40 с.
13. Педагогическая энциклопедия : [в 4-х т.] / [ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова]. – М. : «Сов. энциклопедия», 1966. – Т. 3 : Н-См., 1966. – 880 с.
14. Пильдес И. В. Педагогические основы построения образовательных программ в учреждениях дополнительного образования детей : автореф. дисс. ... к.п.н. / И. В. Пильдес – СПб., 2000. – 18 с.
15. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К. : «Академвидав», 2004. – 456 с.
16. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т. И. Ерофеевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 344 с.
17. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець ХІХ-ХХ століття) : [моногр.] / Тетяна Михайлівна Степанова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 424 с.
18. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Интернационализация образовательных процессов в современном мире влечет необходимость поиска новых методических решений в системе языкового образования, в частности, формирования умений межкультурной коммуникации или диалога культур. В связи с этим актуальной является проблема формирования соответствующих профессиональных умений у будущих преподавателей иностранных языков. Наш исследовательский интерес лежит в области обучения будущих китайских преподавателей русского языка.

Классические постулаты методики преподавания иностранных языков о необходимости формирования коммуникативной компетенции изучающего язык последние годы претерпевают изменения в связи с потребностями обеспечения взаимопонимания носителей разных языков и культур. Соответственно, коммуникативная компетенция и компетентность приобретают дополнительные характеристики и все чаще уступают место межкультурной, интеркультурной, поликультурной, социокультурной, лингвокультурной, лингвосоциокультурной компетентностям. Данные характеристики личности студента, изучающего иностранный язык, становятся особенно актуальными в ситуации, когда образовательный процесс осуществляется в неродной языковой и социокультурной среде.

Лингвистические основы межкультурного образования формируются усилиями многих наук, одной из которых является концептология. Как отмечает М. В. Пименова, «связка «концепт – слово» выражает самое важное положение, на которое необходимо обратить особое внимание. Чаще всего концепт вербализуется именно при помощи слова. Концептуализация мира происходит через язык, и образы мира, существующие в сознании, можно проследить через образные признаки, закрепленные в языке. Именно язык и есть средство проникновения в концептуальную систему» [3, с. 17].

Студент, желающий освоить иностранный язык, вместе с языком и посредством языка будет осваивать концептуальный мир – систему понятий, образов и символов того, что называется ментальной моделью мира. «Это совокупность знаний и представлений о действительности, которые выражены в системе языка в виде категорий и форм. Этот мир составляет основу ментальности народа» [там же].

Одним из основных направлений культурологического сближения носителей разных языков и культур в процессе овладения иностранным языком является освоение инофоном ценностных ориентиров носителей изучаемого языка. Составной частью ценностно-смыслового пространства человека является, по выражению Н. Ф. Алефиренко, ценностно-

смысловая интуиция, отвечающая за символическое восприятие и понимание фундаментальных эстетических и этических ценностей [1].

К области лингвокультурологии относят следующие типы ценностей: *витальные* (жизнь, здоровье, качество жизни); *социальные* (социальное положение, статус, трудолюбие, богатство, профессия, семья, терпимость, равенство полов); *политические* (свобода слова, законность); *моральные* (добро, благо, любовь, дружба, честь, порядочность); *религиозные* (Бог, вера, спасение); *эстетические* (красота, идеал, гармония).

По степени представленности в языке выделяют общечеловеческие, национальные, групповые, семейные, индивидуально-личностные ценности.

Многие категории ценностей являются подвижными, многофункциональными, ценности могут принадлежать одновременно к разным типам и группам распространенности, переходить из одной группы в другую. Так, индивидуально-личностные ценности могут стать национальными, а общечеловеческие превращаются в индивидуально-личностные.

Подобные тенденции необходимо учитывать в национально-ориентированном учебном процессе языковой подготовки будущих китайских филологов-русистов.

Для целей преподавания русского языка как иностранного связь языка и культуры наиболее продуктивно описана, с нашей точки зрения, в работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, разработавших теорию лингвострановедения [2].

Структурно-грамматические и лексико-семантические принципы выделения единиц с национально-культурным элементом семантики могут быть использованы в методической интерпретации и организации в учебных целях концептов, выражающих национальные ценности русской культуры.

Сопоставление ценностно-маркированных единиц разных уровней русского языка (слово, словосочетание, предложение) с единицами, несущими соответствующую информацию в китайской культуре, может быть эффективным приемом создания национально-ориентированной методики формирования лингвокультурологических умений анализа и интерпретации русских культурных концептов, представленных, например, в облигаторных произведениях русского фольклора, русской литературы, отражающих ядро языковой картины мира носителя русского языка.

На основе описанных положений в нашем исследовании изучаются теоретические основы и осуществляется построение методической системы формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов-русистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебн. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 288 с.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.

З. Пименова М. В. Концептуальный мир – основа ментальности / М. В. Пименова // Образ мира в зеркале языка [Электронный ресурс]: сб. научн. статей / отв. ред. В. В. Колесов, М. Влад. Пименова, В. И. Теркулов. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 568 с.

Н. Г. Чепелев

Курский государственный университет (Россия)

Р. Н. Балицкий

д/о ОКОУ «Школа-интернат № 2» г. Курска (Россия)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТРЕНДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

В соответствии с реформой высшего профессионального образования и присоединением к Болонскому процессу ключевым моментом стало применение ФГОСов третьего поколения. Поэтому актуальными стали вопросы о механизмах повышения эффективности и качества образовательного процесса, методах и средствах их оценки, изменении нормативной документации, роли электронных обучающих ресурсов. Все это свидетельствует о создании благоприятных условий для формирования новой единой образовательной технологии на базе компетентностного подхода. Одним из принципиальных моментов оценки качества освоения основных образовательных программ является разработка объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников. Для количественной оценки уровня сформированности профессиональных и общекультурных навыков могут быть использованы несколько подходов на этапах формирования и реализации конкретных компетенций: оценка времени, затраченного студентом на формирование компетенций; оценка своевременности и точности выполнения последовательности действий; оценка вариативности текущего функционального состояния обучающегося; оценка уровня сформированности профессионально-важных качеств.

Методы подобного механизма на примере программы «Физиология человека», реализуются на кафедре медико-биологических дисциплин Курского государственного университета. В ней претворяются подходы и методы регистрации количественных параметров связанных с формированием компетенций в рамках самостоятельной работы, а также средств для их регистрации, и алгоритмов для формирования оценочных характеристик.

Другим инновационным направлением в преподавании дисциплин медико-биологического цикла является использование компьютерных технологий для постановки виртуальных экспериментов.

Для самостоятельного выполнения предлагаются практические виртуальные работы, предназначенные для проведения виртуальных экспериментов и исследований. С помощью виртуальных тренажеров студенты могут лучше представить и осмыслить содержание экспериментальных исследований, что не всегда доступно в реальности по целому ряду причин. Виртуальные тренажеры и учебные симуляторы, используемые в

образовательном процессе для выполнения практических работ часто напоминают компьютерные игры: управлять теми или иными процессами на экране студент должен при помощи компьютерной мыши или используя клавиатуру. Это современное средство обучения, дающие в наглядной форме представления об объекте исследования и работе с ним без непосредственного контакта с объектом. В отличие от обычного видеоурока, обучающийся может сам влиять на исходные данные эксперимента и наблюдать за изменениями результатов (например процесс оксигенации и деоксигенации гемоглобина, эффект Бора, изменение гемодинамики в микроциркуляторном модуле на процесс кислородного обеспечения ткани и т.д.). По опыту использования аналогичных тренажёров в других областях это должно повысить интерес обучающихся к предмету исследований и усвояемости материала. Правильно организованное имитационное обучение все шире внедряется как дополнительный этап биологического образования. При имитационном обучении профессиональное действие может быть неоднократно повторено для выработки уверенности выполнения и ликвидации ошибок. Использование игровых методов обучения, специальных тренажёров и симуляторов дает возможность обучающимся интересно учиться, а преподавателю интересно работать. При этом симуляционные технологии в полной мере не заменяют реальную практику. Условия любого моделирования имеют отличия от реальной ситуации. Однако, представляемые возможности для постоянной и безопасной тренировки студентов, эти технологии могут значительно повысить уровень их подготовки.

Данные инновации помогают наиболее детально внедрять в образовательный процесс специализацию подготовки в непосредственной связи с медико-биологическими дисциплинами. Каждый выпускник, т.е. будущий специалист должен обладать широкими знаниями и совершенствовать их на протяжении всей профессиональной деятельности. Однако, несомненно, он должен иметь более обширные знания по одному из пластов направлений подготовки, увлекаться им, тренироваться и со временем тренировать. Одним из них могут являться силовые виды спорта. Данное направление переживает бурный подъём, появились и укрепились среди спортсменов, а также стали популярными у зрителей и массового обывателя их новые виды. Например силовой экстрим, кроссфит, русский жим и т.д. Все они дают богатейшие возможности для наблюдения, сбора и анализа материалов, а также применения его выводов на практике.

Одновременно открываются новые научные возможности исследования человека в периоды максимального задействования сил организма. Поскольку сбор и обработка данных должны проводиться в кратчайшие сроки, дабы не мешать спортсмену отдохнуть и настроиться, используется большое число исследователей-стажёров. Они могут непосредственно, на практике, увидеть изученное ранее в теории.

Особое значение также имеет наличие специализированного функционально-диагностического центра. В нём спортсмены и тренеры

смогут не только получить необходимые советы по функциональному состоянию и готовности организма к сверхнагрузкам. Также в нём получают возможность совершенствоваться как специалисты студенты, изучающие предметы медико-биологического цикла.

І. А. Чистякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Підготовка викладача вищої школи для сучасного стрімко змінюваного суспільства вимагає серйозних зрушень. Значну роль у цьому процесі відіграє входження України в європейський освітній простір, що вимагає від викладача вищої школи здатності працювати в умовах двоступеневої системи освіти, готовності до забезпечення європейської якості освіти, реалізації нових форм і методів організації навчального процесу, забезпечення мобільності роботи студентів в умовах загострення конкуренції на ринку освітніх послуг, інформатизації та інтернаціоналізації вищої освіти тощо.

Найбільш помітною тенденцією підготовки викладача вищої школи на сучасному етапі розвитку вищої освіти є інтернаціоналізація.

Термін «інтернаціоналізація» запозичений з англійської й уведений у обіг Дж. Бентамом, який виділяє два його значення: 1) міжнародний; 2) який відповідає принципам інтернаціоналізму, тобто принципам рівності, свободи та взаємодопомоги між народами [2].

У західній літературі та вітчизняному науковому середовищі широке визнання отримало визначення інтернаціоналізації освіти, яке сформував Дж. Найт і Х. де Віт. На їх думку, інтернаціоналізація являє собою «процес інтеграції міжнародних, міжкультурних і глобальних елементів у освітні, наукові й адміністративні функції окремо взятої організації» [4], вона охоплює системи, які добиваються «конкретних цілей і задач та підвищення якості вищої освіти й науки» [5].

На думку А. Сбруєвої, інтернаціоналізація вищої освіти є процесом багатовимірним і багатоаспектним. Вона передбачає як зміни в навчальних планах і програмах закладів вищої освіти, так і мобільність студентів, викладачів, адміністрації, навчальних програм та інституцій, що здійснюють освіту, спеціально розроблені стратегії пристосування закладів освіти до нових умов глобалізації, розвитку економіки знань та ІКТ [1, с. 14].

Дослідниця виокремлює два виміри інтернаціоналізації, які мають місце в сучасній практиці вищої освіти. Перший з них передбачає надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладання та науковим дослідженням, що здійснюються в університетах. Метою такого процесу є надання студентам допомоги в розвитку їх інтеркультурних умінь і компетентностей у контексті навчальної програми в межах свого

університету. Такий процес не потребує перетину кордонів і називається внутрішньою інтернаціоналізацією.

Другий вимір аналізованого нами освітнього феномену означає міжнародну вищу освіту, яка стосується ситуацій перетину кордонів студентами, викладачами, адміністративними представниками вищих навчальних закладів, а також навчальними програмами та закладами вищої освіти. Такий вимір отримав назву зовнішнього [1, с. 14].

До того ж, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що вища школа завжди була й залишається важливим інтелектуальним джерелом розвитку суспільства. Реформування освіти на сучасному етапі інтенсивних соціально-політичних та економічних змін висуває вищій освіті нові вимоги, пов'язані не лише зі змінами стандартів освіти та введенням нових технологій, а, передусім, з визначенням цілей і завдань освіти, що зумовлює впровадження компетентнісного підходу в сучасній професійній освіті.

Компетентнісний підхід до професійного становлення педагога означає орієнтацію на підготовку нового педагогічного стилю, нової моделі педагогічної діяльності: індивідуально-творчої (суб'єктно-авторської) моделі педагогічної діяльності (В. Анісімова), смислового, рефлексуючого ставлення до своєї професії (Н. Зотова), орієнтації на досягнення високих результатів, досвіду самоосвітньої та саморегулюючої діяльності, стійкої професійної мотивації (Є. Глухих, П. Ільїна), формування цілісності педагогічної свідомості (Т. Шурухіна) тощо.

У сфері інноватики існують різні підходи до визначення сутності й класифікації компетентностей. Вітчизняна дослідниця А. Сбруєва як критеріальні ознаки класифікації використовує такі: 1) етапи інноваційної діяльності; 2) особливості сфери діяльності, у якій здійснюється інновація; 3) тип інновації; 4) тип інституційної стратегії інноваційних процесів тощо [3, с. 336]. Однак, крім монокритеріальних класифікацій, побудованих на підставі однієї з названих вище ознак, існує й загальний, інтегративний підхід до визначення компетентностей, необхідних для професійної діяльності. У межах такого підходу дослідники визначають, як правило, такі групи:

1. *Базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність (digital-age literacy)*. До базових компетентностей, необхідних для майбутнього викладача вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору, ми відносимо такі: мовні компетентності (рідномовна, іноземномовна); математична, природничо-наукова й технологічна компетентності; інформаційна компетентність; пізнавальна компетентність; міжособистісна та громадянська компетентності; інтеркультурна компетентність.

2. *Академічні компетентності* пов'язані з предметними галузями, у яких здобув (або здобуває) спеціалізацію фахівець (наприклад, педагогіка вищої школи).

3. *Технічні компетентності (hard skills)*. Ідеться про специфічні компетентності, необхідні для конкретної професійної діяльності.

4. *Загальні компетентності (основоположні)*, які можуть бути використані в умовах розвитку інноваційного суспільства в будь-якій сфері діяльності.

5. *Соціальні компетентності (soft skills)*. Ця група включає таке коло складових: навички взаємодії в команді та різнорідних групах; комунікативні й мотиваційні вміння; вольові якості, зокрема ініціативність; навички мультикультурної відкритості для розуміння й спілкування з представниками різних культур; сприйнятливості до інновацій.

6. *Підприємницькі компетентності*, що є необхідними для реалізації інноваційних ідей на практиці, для розвитку організацій у конкурентному середовищі.

7. *Творчі та конструктивні компетентності* є ще однією групою, що привертає все більшу увагу дослідників. Якщо вміння та навички творчої діяльності необхідні здебільшого на етапі генерування нових ідей, то конструктивні – на етапі їх запровадження в продукти та процеси діяльності організації.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне підкреслити, що формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи відбувається одночасно з процесом формування готовності до професійної діяльності. У результаті аналізу науково-педагогічної літератури можемо стверджувати, що наявність відповідних необхідних професійних компетентностей передбачає сформовану готовність до майбутньої професійної діяльності. Тому формування готовності майбутнього викладача вищої школи до педагогічної діяльності базується на сформованості професійних компетентностей випускника вищого навчального закладу.

Автори численних публікацій визначають, що в основі успіху професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору покладено єдність їх професійної підготовки й особистісного розвитку. Разом із тим, необхідно підкреслити, що жоден із чинників готовності, на наш погляд, не може претендувати на роль головного, оскільки на процес професійної підготовки майбутнього викладача впливає сукупність чинників.

Уважаємо за доцільне згрупувати чинники готовності до професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору в чотири компоненти, на вдосконалення яких і повинна бути орієнтована система професійної освіти. Це, насамперед, психофізичні властивості майбутнього фахівця, які забезпечують його працездатність і формують професійну спрямованість. Другим компонентом є інтелектуальні якості особистості, пов'язані з особливостями сприйняття та засвоєння навчального матеріалу (сприйнятливості, пам'ять, рухливість нервових процесів, емоційність); третім є рівень теоретичної підготовленості та запас практичних умінь і навичок; четвертим компонентом є мотиви й цінності професійної діяльності, інтереси й життєві ідеали особистості. Варто зазначити, що

професійна готовність може по-різному залежати від стану певного компоненту, оцінювання яких повинно проводитись у якісних, педагогічних категоріях – критеріях готовності до професійної діяльності.

Перерахований набір чинників дозволить створити нову якість знань у системі професійної педагогічної освіти, значно скоротить термін адаптації випускників до майбутньої професійної діяльності, що, у свою чергу, забезпечить необхідний рівень їхньої готовності до виконання своїх професійних обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань : препринт / А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.
2. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних сполучень / уклад.: Л. О. Пустовіт [та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
3. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.
4. Knight J. Quality and internationalisation of higher education / J. Knight. – Paris : OECD, 1999.
5. Wit de H. Minconceptions about internationalization / H. de Wit // University World News. – 2011.

И. С. Чуносова

Академия последипломного образования,
Минск (Республика Беларусь)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Коммуникативная компетентность учителя традиционно привлекала внимание учёных, её изучению посвящены работы Т. А. Ладыженской, З. С. Смелковой, Н. А. Ипполитовой, А. К. Михальской, Л. А. Муриной, В. Ф. Русецкого, А. А. Мурашова и др. В педагогических исследованиях последних десятилетий анализируются способы формирования знаний о профессиональной учебно-научной речи (Н. Д. Десяева); возможности развития коммуникативно-речевых и дискурсивных умений студентов в педагогических учреждениях высшего образования (Л. Н. Горобец, М. В. Горбунова); особенности использования тропов и риторических фигур в качестве средства усиления выразительности учебно-научной речи учителя-филолога (М. Р. Савова, Г. Н. Можайцева, Н. Б. Преснухина).

В структуре профессиональных педагогических компетенций способности логически передавать учебный материал, умения увлечь, заинтересовать содержанием учебной информации, чётко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, взаимодействовать с аудиторией, обладать перцептивными способностями, иными словами, навыки эффективной организации учебного общения, относят к наиболее значимым как преподаватели учреждений высшего образования, так и студенты [2, с. 11].

Владение способами продуктивной организации учебной коммуникации – эффективный инструмент педагогического воздействия,

который позволяет оказывать влияние на познавательную активность учащихся. Формирование эмоциональной сопричастности к происходящему на уроке, поддержание интереса к получаемой информации, развитие и сохранение мотивации школьников к учению достигается, в том числе, благодаря выразительности речи учителя. По мнению А. А. Мурашова, система средств выразительности выступает в процессе учебной коммуникации не в качестве способа украшения, а как неотъемлемый фактор организации речи, коммуникативной целесообразности, обеспечивающей адекватную передачу информации, ее понимание, а также реализующей учебное воздействие на адресата и способности образного мышления учащихся [3, с. 320]. Проанализируем теоретические основы совершенствования профессиональной компетентности будущих педагогов, связанные с дидактическим использованием средств выразительности в учебном общении.

Выразительность речи учителя – это интегральное коммуникативное качество, которое направлено на комплексную реализацию воздействующей функции учебного общения посредством образного и эмоционально-экспрессивного наполнения урока с помощью основных средств речевой выразительности. Развитие данного дискурсивного умения осуществляется с целью выработать у будущих педагогов навыки осознанного использования средств выразительности в учебном общении.

Обучение студентов-педагогов выразительности профессиональной речи направлено на формирование подготовленности будущих учителей к созданию учебно-научных высказываний в различных речевых жанрах педагогического дискурса с использованием средств выразительности, соответствующих коммуникативно-дидактическим критериям педагогической коммуникации. Теоретической основой овладения профессиональными умениями и навыками выразительности учебно-научной речи является интеграция педагогических, лингвистических и психологических знаний, а именно:

- особенностей осуществления педагогического общения, его сущности и основных функций;
- стилистической и жанровой специфики педагогического дискурса;
- психолингвистических основ осуществления учебной коммуникации;
- содержания понятий «выразительность педагогической речи», «средства выразительности»;
- лингвистических и педагогических подходов к классификации средств выразительности;
- характеристики основных проявлений вербальной и невербальной выразительности педагогической речи в учебных жанрах педагогического дискурса;
- дидактических функций средств выразительности в речи педагога;
- количественных, качественных и коммуникативно-дидактических критериев отбора средств выразительности в педагогическом общении.

Практические занятия по совершенствованию коммуникативных навыков выразительности педагогической речи должны включать задания, связанные с наблюдениями за функционированием средств выразительности в педагогическом дискурсе:

а) задания, развивающие умения и навыки выделять, классифицировать и систематизировать речевые факты использования средств выразительности в педагогическом дискурсе, анализировать дидактическую целесообразность их применения;

б) задания, связанные с конструированием по заданной модели и преобразованием, смысловой обработкой, дополнением средствами выразительности учебно-научных текстов;

в) задания, направленные на редактирование и стилистическую правку высказываний педагогов в учебных жанрах информационного и фатического характера, а также стилистическую трансформацию научных текстов и насыщение их тропами и синтаксическими фигурами;

г) задания, формирующие навыки самостоятельного продуцирования устной педагогической речи: построение и произнесение учебно-научных высказываний с использованием средств выразительности в различных жанрах педагогического общения в соответствии с целевыми установками урока и индивидуально-психологическими и возрастными особенностями учеников класса.

Повышение качества фундаментальной и профессиональной подготовки специалистов в учреждениях высшего образования педагогического профиля достигается путем обновления содержания высшего образования: оперативного отражения в типовых учебных программах современных изменений, происходящих в науке, экономике и социальной сфере, а также введения актуальных специальных курсов [1, с. 4]. Таким образом, совершенствование выразительности профессиональной речи будущих педагогов может реализовываться, во-первых, углублением содержания отдельных тем в ходе поэтапного изучения дисциплин «Культура речи», «Риторика», курса частных методик. Во-вторых, при чтении спецкурса «Выразительность педагогической речи», который позволит сформировать целостное представление о средствах выразительности и их роли в осуществлении учебной коммуникации, а также развивать практические дискурсивные умения будущих педагогов, необходимые для организации эффективного учебного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития высшего образования на 2011–2015 годы: утверждена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 1 июля 2011 г. № 893 [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://www.government.by/upload/docs/file4be2eb5d8d5d283a.PDF>.

2. Логинова Н. И. Оценка профессиональных компетенций преподавателя высшей школы субъектами образовательного процесса / Н. И. Логинова, И. К. Русакович // Весці БДПУ. – 2014. – № 4 (82). – С. 7–11.

3. Мурашов А. А. Педагогическая риторика / А. А. Мурашов. – Москва : Пед. о-во России, 2001. – 479 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО ГРУПУ ЯК ОДНУ З ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ НІМЕЧЧИНИ

Для навчання здібних студентів характерне поняття «творчої» групи. Вона повинна об'єднувати широко освічених людей, але в чомусь недостатньо глибоких, які схильні займатися деталями однієї теми, не бачачи всього того, що знаходиться за її межами. У зв'язку із цим виникає проблема психологічної сумісності, оптимальних розмірів групи та лідерства. Важливо визначити розміри групи, через те, що кількість творчих працівників не завжди переходить у якість.

Є свідчення про ефективність роботи у дослідницьких групах. Студентів поділяють на групи по 3–5 осіб у кожній, потім вони отримують теми завдань для роботи. У мікроколективах, об'єднаних однією науковою темою, з'являються додаткові умови, які стимулюють процеси пізнання та творчості.

Поняття «група» вживається в дидактико-дискусіях, а також у дискусіях, які стосуються питань учителів і учнів, для кількісно різноманітного групування працюючих і дискусуючих учнів. У загальному йдеться про те, що групи можуть комплектуватись залежно від різноманітності завдань. Тут йдеться про те, щоб дефініювати групи за їх величиною, створити дидактичну підготовку для роботи в них і представити можливості для контролю успішності їхньої роботи.

За кількісним складом розрізняють великі, середні та малі групи.

Великі групи охоплюють 100 і більше учасників і утворюються, як правило, з метою раціонального засвоєння інформації (лекція).

Середні групи мають від 15 до 80, у середньому 50 учасників. Групи на семінарах і практичних є відомими прикладами цього групування.

Мала група, яка охоплює найбільше 10 учасників. Обмеження в кількості особливо сприяє навчанню.

У дидактичній роботі малої групи беруться до уваги чотири моменти:

- визначення мети навчання;
- аналіз адресатів;
- дидактика комунікації, яка також повинна включати елементи дидактики передачі інформації;
- контроль успішності.

Існують три характерні організаційні форми групової роботи: навчальна група, робоча чи проектна та дискусійна група.

Навчальні групи утворюються для того, щоб поряд із пасивним навчанням (лекція) зробити можливим обмін питаннями та обговорення стану речей з доповідачем.

Проектна група пов'язана з дослідницьким навчанням. Тут йдеться про науки у формі динамічного процесу: пошук, відкриття та рефлексію

знайденого, самостійний вибір теми, самостійна розвиваюча стратегія для поступу з усіма можливостями внутрішніх шляхів і плідних моментів винаходу. Творчий навчальний процес заступає просте сприйняття знань.

Дискусійна група повинна складатися з освічених, грамотних учасників, які дотримуються певних спільних міркувань і спільно вирішують проблеми. Ці питання, як і теми самих дискусій, розв'язуються у процесі дискусій, дебатів, переговорів, комунікації між її членами.

Робота в групах – одна з найбільш поширених форм занять у зарубіжних вищих навчальних закладах. Поділ на групи ґрунтується на тому, щоб студенти звикали працювати в команді, розподіляти обов'язки, підтримувати один одного, у процесі чого вирізняються інтелектуальні й організаційні лідери. Виділяють такі види груп:

- дискусійна група;
- проектна група;
- проблемна група.

У плані підтримки особистої та соціальної комунікації подекуди створено робочі групи (Arbeitsgruppen) та групи тьюторів (Tutorengruppen), при цьому найуспішніші студенти виступають в ролі тьюторів (загальна тьюторська система, яка притаманна англосаксонській системі навчання, не має місця в німецьких вищих навчальних закладах).

Відмічено, що в деяких університетах США, багатьох ВНЗ Англії та Німеччини на одного викладача припадає 5–9 студентів, існує майже індивідуальне навчання з великим залученням молоді до самостійної та наукової роботи, що є особливо сприятливим для обдарованої особистості, яка прагне розвивати свої здібності.

Талановиті студенти мають змогу також самостійно попрацювати протягом усього другого семестру, який згідно поширеної у ФРН триместрової системи навчання повністю відводиться для інтенсивної самостійної роботи студентів.

У сучасному суспільстві більших успіхів досягають люди, які вміють мислити не лише за певними вивіреними принципами, а й не бояться відступати від цих принципів і подати нетрадиційне вирішення тієї чи іншої проблеми. Саме такі творчі особистості здатні бути лідерами, новаторами в будь-якій сфері діяльності.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок про те, що робота в групах – одна з найбільш поширених форм занять у німецьких ВНЗ. Поділ на групи ґрунтується на тому, щоб студенти звикали працювати в команді, розподіляти обов'язки, підтримувати один одного, у процесі чого вирізняються інтелектуальні та організаційні лідери. Крім цього, у міні-групах або в мікроколективах, що працюють над однією науковою темою, з'являються додаткові умови, які стимулюють процеси пізнання та творчості.

САМООСВІТА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний етап розвитку України, інтеграція її у світовий освітній простір вимагають запровадження системних змін у галузі освіти. Одним із пріоритетних напрямів її модернізації виступає профілізація старшої школи. Профільне навчання передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання. Виникає потреба у розв'язанні багатьох проблем, серед яких чи не найважливішою є кадрове забезпечення. Вирішальним чинником ефективного запровадження профільного навчання є не лише професіоналізм педагогів, а їх компетентність самоосвіти. Постає актуальність підготовки нового покоління вчителів, здатних до самоосвіти як невід'ємної складової професійного вдосконалення.

Аналіз результатів досліджень учених (Н. Бухлова, А. Громцева, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, А. Усова, Т. Шамова та ін.) дозволив структурувати зміст самоосвітньої діяльності та визначити етапи й відповідні кроки її здійснення, а саме: постановка мети, планування, організація, реалізація, рефлексія. На всіх етапах важливе значення мають емоційно-вольовий механізм щодо подолання невпевненості, труднощів під час самоосвітньої діяльності, а також сформованість ціннісних орієнтацій і мотивів щодо її здійснення.

Самоосвітня діяльність педагога є творчим процесом оволодіння професійними педагогічними знаннями як особистісними цінностями на основі усвідомлення власних освітньо-розвивальних цілей і потреб суспільства у кваліфікованих фахівцях. Поглиблюючись у розгляд професійної самоосвіти майбутніх учителів, можна зазначити, що її сутність висвітлюється як:

- систематичне оновлення та поглиблення професійних знань, тобто засіб розвитку «педагогічного інтелекту» вчителя (Р. Скульський);
- цілеспрямована, самостійна діяльність з удосконалення й оволодіння новими спеціальними психолого-педагогічними та методичними знаннями, які необхідні у практичній діяльності вчителя (В. Скар);
- багатокомпонентна, спеціально організована, самостійна, систематична, пізнавальна особистісно та професійно значима діяльність, що містить у собі загальноосвітню, предметну, психолого-педагогічну й методичну самоосвіту, кожна з яких являє собою багаторівневі утворення, взаємозалежні та взаємопов'язані між собою (Г. Коджаспірова);
- процес, зумовлений організаційно-педагогічними та соціально-психологічними чинниками, під впливом яких майбутній учитель може самостійно визначати власні освітні цілі й засоби їх досягнення, на основі чого реалізовувати пізнавальні інтереси та потреби, розвивати інтелектуальні та особистісні якості (Н. Сидорчук).

Різноманітність трактувань професійної самоосвіти педагога дозволяє визначити такі його характеристичні ознаки: самостійність, добровільність, керованість самою особистістю та виключення зовнішнього обов'язку, спрямованість на задоволення пізнавальних потреб та інтересів.

Існування й реалізація можливостей інформаційно-навчального середовища, яке детермінують як «сукупність умов, що сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-освітньої взаємодії між тими, хто навчається, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності за умови наповнення його компонентів предметним змістом конкретного навчального курсу», вносить суттєві зміни до організаційних форм і методів самоосвіти, що ґрунтуються на використанні сучасних інформаційних технологій [3, с. 368].

Самоосвіта майбутніх педагогів в умовах інформаційного суспільства набуває нового забарвлення, а саме: посилюється мотивація до самонавчання; стає можливою оптимально зручна й ефективна її організація; з'являється можливість побудови індивідуальної траєкторії навчання, створення особистої електронної колекції знань; зменшується час на пошук потрібної інформації, її опрацювання, зберігання та перетворення на власні знання; активізується процес отримання знань, підвищується рівень розуміння й емоційного сприйняття інформації.

На підставі аналізу сутності, характеристичних ознак, принципів, змісту і етапів здійснення самоосвітньої діяльності, а також її особливостей в умовах інформаційно-навчального середовища, ми вважаємо, що майбутній учитель повинен усвідомлювати особистісне й суспільне значення самоосвіти, мати ціннісні орієнтації, мотиви та внутрішню потребу в систематичному оновленні та збагаченні професійних знань, розвинений емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів і, крім того, володіти сукупністю самоосвітніх умінь. А саме:

- цілепокладання (орієнтація, визначення мети діяльності);
- раціонального планування та організації самостійної пізнавальної діяльності (проектування власних дій, регламентація часу, вибір форм, прийомів, джерел самоосвіти, створення оптимально сприятливих умов для самоосвіти та організація робочого місця);
- інформаційно-пошукові (пошук, відбір потрібної інформації, її використання для отримання нових знань);
- навчально-інформаційні;
- творчі на базі раціонального використання інформаційно- комунікаційних технологій (перетворення інформації на спосіб діяльності);
- самоаналізу й самооцінки;
- самоконтролю та саморегуляції;
- рефлексивні (самозвітування щодо результативності роботи, розробка нових завдань для наступного циклу самоосвіти, визначення напрямів удосконалення власної самоосвітньої діяльності).

Слід відмітити, що комплекс зазначених вище якостей і вмінь, сформованих на високому рівні, відповідає складовим компетентності самоосвіти, яка значною мірою сприяє успішності професійної діяльності педагога й розуміється як цілісне індивідуальне утворення, що інтегрує мотиваційно-ціннісний, організаційний, процесуально-інформаційний і контрольнорефлексивний компоненти та зумовлює не лише готовність до самоосвітньої діяльності, а й здатність до її ефективного здійснення з метою самовдосконалення та професійного розвитку [3, с. 366–370]. Для підготовки майбутніх висококваліфікованих учителів необхідно формувати в них компетентність самоосвіти, яка надає можливість реалізувати індивідуальну освітню траєкторію та є основною підтримкою адаптаційного потенціалу людини до змін як у суспільстві, так і у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Прокопова О. С. Система професійного самовдосконалення вчителя середньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Соломонівна Прокопова. – К., 2003. – С. 30.
2. Рогозіна М. Ю. Педагогічні основи самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів природничих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. Ю. Рогозіна. – Донецьк, 2005. – 20 с.
3. Щолок О. Б. Інформаційно-навчальне середовище як чинник формування компетентності в майбутнього фахівця у процесі самоосвіти / О. Б. Щолок // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Випуск 43. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – С. 366–370.

С. О. Шехавцова

ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УНІВЕРСИТЕТІ

На сьогодні, актуальними напрямками формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки є застосування педагогічних технологій, які б сприяли особистісному розвитку студентів як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності. Особливістю процесу формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в університеті є створення інноваційного організаційно-педагогічне забезпечення вищої педагогічної освіти.

Проблема інноваційного забезпечення вищої педагогічної освіти в процесі фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей у контексті формування суб'єктності було досліджено в наукових роботах Ф. Аліпханової, М. Боритка, Т. Гущиної, А. Деркача, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, І. Зимньої, Н. Мерзлякової, Л. Пак, П. Пікасистого, С. Савченка, Л. Скорич, В. Сластьоніна, Д. Тирсикова та ін.

Мета статті – визначити особливості дистанційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу в університеті.

Оскільки при суб'єкт-суб'єктній взаємодії відбувається трансформація традиційної ролі педагога, тобто поступово втрачається функція викладача як

носія інформації, то відповідно викладач перетворюється на організатора, консультанта керівника й експерта самостійної роботи студентів [1, с. 17]. Усе це потребує пошуків нових засобів створення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між учасниками навчального процесу. Нами пропонується, з одного боку, традиційна очна форма суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем і студентами в процесі навчання в університеті (педагогічні ситуації, рольові ігри, портфоліо тощо), і дистанційна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка передбачає, наприклад, консультування студентів в процесі проходження педагогічної практики (безперервної або виробничої); у процесі підготовки індивідуальних, групових проектів. Тобто консультування з викладачем не повинно зводитися лише до очної форми, оскільки і студенти, і викладачі повинні бути мобільні у створенні суб'єктного простору студентів і, безпосередньо, власного. Тому, ми вважаємо, що дистанційна суб'єкт-суб'єктна взаємодія повинна бути обов'язковою, оскільки студент має можливість отримати консультацію, а викладач має можливість методично проконсультувати студента незалежно від місця й часу.

Слід зазначити, що дистанційна суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія має певні особливості на відміну від природно-мовленнєвої педагогічної взаємодії. Проблеми організації дистанційного навчання та характеристики дистанційної комунікації в навчальних системах було проаналізовано в роботах Ю. Машбиця. З позицій дистанційного навчання науковці виділяють варіативні та інваріантні складові. Інваріантні складові передбачають такі характеристики педагогічної взаємодії, що визначаються перцептивними й універсально психологічними особливостями учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Варіативні складові характеризують певні риси учасників взаємодії, які формуються під впливом сповідуваної педагогом освітньої ідеології, відповідно до його ціннісних орієнтацій та особистісних характеристик [2, с. 62].

Слід визначити також проблеми, які можуть виникнути в процесі дистанційної взаємодії між учасниками. Такі проблеми, очевидно, потребують уваги з боку викладачів та їх безперечного розв'язання. Серед таких проблем ми вважаємо:

по-перше, у процесі дистанційної взаємодії відбувається переосмислення традиційних функцій педагога та студента, тобто педагог, більшою мірою, намагається забезпечити сприятливі для навчання умови й підтримує мотивацію до навчання. Водночас роль студента стає активнішою та він намагатиметься перебрати на себе черезмірну ініціативу, що повинно бути скориговане викладачем;

по-друге, дистанційна віддаленість викладача та студентів, крім переваги, щодо зручності взаємодії в будь-яких умовах, має також певні проблеми, пов'язані з відсутністю безпосереднього візуального контакту, тобто неможливість отримання додаткової невербальної інформації задля ефективної взаємодії між учасниками;

по-третє, певна ізолюваність утруднює формування індивідуального особистісного портрету студента, а також формування портфоліо студента з метою продуктивної підтримки суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії;

по-четверте, відсутність візуального контакту позбавляє педагога використовувати один із поширених репродуктивних методів навчання, а саме: повторення продемонстрованого педагогом, тобто студент позбавлений можливості копіювання [2, с. 91].

Беручи до уваги вищезазначене в контексті дистанційної суб'єкт-суб'єктної взаємодії може виникнути певне відчуття ізоляції у студента, відчуття негативних емоцій, викликаних почуттям самотності в дистанційному середовищі. Очевидно, що проблема самотності є важливим критерієм задоволення дистанційної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Задля подолання такої проблеми ми вважаємо доречним створення педагогом комфортного середовища в он-лайн. Тобто педагог ініціює та підтримує види неформальної комунікації, що надає студентами можливість, з одного боку, при звичаїтися до нового дистанційного середовища, а з іншого, – відчуті себе не стороннім, а частиною суб'єкт-суб'єктної взаємодії та скласти певне уявлення про учасників групи й викладача [3, с. 307]. Цей етап передбачає встановлення довірливих стосунків між учасниками педагогічної взаємодії та можливість знайти друзів за інтересами в процесі навчання. Доцільне також на цьому етапі ініціювати створення «віртуального Я» задля презентації себе в онлайн-просторі. Так, зазначений етап дистанційної взаємодії сприятиме подоланню почуттів ізолюваності у студентів.

Якщо говорити про організацію дистанційної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, то в організації такої форми значущу роль відіграє зворотній зв'язок. У соціально-психологічному контексті це означає отримання інформації від оточуючих про те, як вони сприймають поведінку того чи іншого студента в процесі дистанційної взаємодії. Зворотній зв'язок надає можливість студентів усвідомити та скоригувати власну активність відповідно до оптимальної стратегії діяльності в штучно створеному середовищі. Надалі студенти мають можливість набути безпосередньо суб'єктний досвід у реальному житті.

Таким чином, за дистанційної форми створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу відповідальність за результати однаковою мірою будуть залежати як від викладача, так і від самого студента. У контексті дистанційної форми навчання ключова функція викладача полягає в підтримці емоційно-вольової сфери студентів задля постійної працеспроможності учасника (студента) протягом усього курсу. Існує два способи створення мотиваційного впливу, а саме: зовнішнє стимулювання та самомотивація. Якщо зовнішнє стимулювання здійснюється завдяки постійному контролю викладача завдань, віртуального спілкування групи, то самомотивація вимагає від студентів самостійного досягнення бажаних результатів поза межами дистанційного навчання, зокрема, у процесі проходження педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі (психолого-педагогічні аспекти) : навч.-метод. посібник / авт. кол. ; за ред. М. Л. Смульсон. – К. : «Педагогічна думка», 2008. – 256 с.
2. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы) / Ефим Израилевич Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
3. Тверезовська Н. Т. Закономірності функціонування інформаційних технологій / Н. Т. Тверезовська // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Вип. 35. – Кривий Ріг : Вид. КПП ДВНЗ «КНУ», 2012. – С. 301–310.

І. Ю. Щербань, Н. В. Гут

Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Реформування системи вищої освіти в Україні сьогодні визначає одним зі своїх провідних завдань забезпечення підготовки кваліфікованих спеціалістів різних галузей народного господарства високим рівнем володіння іноземними мовами. Відповідні нові вимоги висуваються до методики викладання іноземних мов у навчальних закладах на різних етапах навчання.

У процесі вирішення проблеми викладання іноземної мови у вищій школі на перший план виступає завдання розроблення та застосування на практиці інноваційних методів навчання, що характеризуються більш гнучкою, ефективною стратегією формування фахівця на основі національного та світового досвіду; чіткою моделлю наукового й навчально-методичного забезпечення процесу навчання та засвоєння іноземної мови, а також сучасною високоефективною технологією навчання.

Розгляду аспектів інноваційної діяльності в галузі освіти присвячено низку праць науковців, зокрема проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ розглядають З. Абасов, А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зайченко, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Сиротенко; інноваційні педагогічні технології досліджують О. Євдокимов, М. Жалдак, І. Носаченко, В. Олійник, І. Підласий, М. Поночовний; теоретичні питання педагогічної інноватики, визначення структури, закономірностей функціонування й розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах вивчають О. Божко, Л. Буркова, Л. Ващенко, І. Дичківська, Н. Федорова та ін.

Питання інноваційної діяльності педагога є одним із ключових сучасної педагогічної науки. Це засвідчує нова галузь педагогічного знання – педагогічна інноватика (лат. *innovatio* – оновлення, зміна), що займається відбором, теоретичним осмисленням та класифікацією педагогічних інновацій. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами в суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Нині створюється нова педагогіка, основною характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому.

Основою для забезпечення інноваційної діяльності викладача є інноваційний потенціал, інноваційна активність педагога та готовність до здійснення інноваційної діяльності. Інноваційний потенціал викладача іноземної мови визначають як налагоджену, цілісну та диференційовану

систему неоднорідних властивостей особистості, що проявляється в процесі вирішення педагогічних завдань. «Інноваційна активність» педагога представлена як різновид педагогічної активності, у процесі якої виявляється особистісна творчість та орієнтація на виробництво нового знання, його впровадження в навчально-виховний процес. Готовність викладача іноземної мови до інноваційної діяльності трактують як стійке новоутворення в структурі особистості, яке проявляється в спрямованості його дій на постійне вдосконалення, оптимізацію, оновлення професійної діяльності та містить мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти [1, с. 8–9].

Інноваційна діяльність педагога виступає основою інноваційного процесу, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему й передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Учитель інноваційної орієнтації – це вчитель, який готовий до глибоко мотивованої інноваційної діяльності, причому спроможний не тільки легко включатися в інноваційні процеси, але й виступати їх ініціатором. Ефективне здійснення інноваційної діяльності вчителем можливо тільки за умови його високої креативності, яка передбачає розвиненість творчих здібностей, спрямованість на нестандартне рішення педагогічних задач, здатність до самореалізації, самоактуалізації.

Інноваційно компетентний педагог виступає як джерелом, так і реципієнтом нового: на позиції реципієнта він проходить певні етапи сприйняття нововведення (ознайомлення, інтерес, оцінка, апробація, власне акт сприйняття та кінцеве рішення про доцільність інновації), а виступаючи в ролі джерела, викладач іноземної мови сам продукує нове, розробляючи програми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес. Зважаючи на той факт, що іноземна мова, як навчальна дисципліна, має деякі специфічні особливості, однією з яких є оволодіння мовою шляхом набуття вміння спілкуватися, перед викладачем постає завдання створити таку обстановку іншомовного спілкування у процесі вивчення мови, щоб вона була максимально наближеною до реальних умов.

Учень повинен бути не тільки об'єктом навчання, пасивно сприймаючи навчальну інформацію, він покликаний бути активним суб'єктом, який спроможний самостійно оволодівати знаннями й вирішувати пізнавальні завдання. Викладач інноваційного типу виступає в якості автора й розробника нових навчальних програм; він дослідник, користувач і пропагандист новітніх технологій та концепцій у педагогічному процесі. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у поєднанні з особистісно-орієнтованим підходом і технологіями проблемного та проектного навчання сприяє досягненню позитивних результатів: підвищення якості знань, збільшення середнього балу з дисципліни, відсутність невстигаючих студентів, активізація проектної, дослідницької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Гончарова ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.

Н. Б. Щокіна

Національний фармацевтичний університет

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ

Педагогічне проектування – феномен, що виник як результат взаємодії новітніх тенденцій у розвитку педагогічної теорії й інноваційної практики. Слід зазначити, що для сучасної вищої школи проектна діяльність є одним із засобів досягнення дидактичної мети, через детальний аналіз і розробку проблеми, які повинні завершитися конкретним, практичним результатом, оформленим певним чином.

Проектна діяльність студентів завжди була предметом дослідження багатьох науковців, публікації яких розкривають її зміст і значення в навчальному процесі, підходи до класифікації, але проблема впровадження підготовки викладачів до застосування методу проектів у професійній діяльності висвітлена недостатньо.

На сучасному етапі розвитку освіти метод проектів, в основі якого лежить саме проектна діяльність, як один із найбільш перспективних методів навчання набуває поширення в умовах вищого навчального закладу та виступає як важлива складова системи продуктивної професійної освіти, дієвий, нетрадиційний спосіб організації навчальної діяльності через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез, узагальнення, моделювання), спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого підходу та інтерактивної взаємодії.

Переваги методу проектів полягають у тому, що під час проектної діяльності відбувається, з одного боку, поєднання, інтеграція традиційних, активних та інтерактивних методів навчання, а з іншого – актуалізація, інтеграція та відпрацювання отриманих знань, умінь і навичок студентів.

Проектна технологія ґрунтується на позиціях прогресивної педагогіки, що передбачає погляд на навчання як на постійну реконструкцію особистого досвіду студентів, а також відповідність змісту виховання їх інтересам і потребам. Прихильники проектної педагогічної діяльності відстоюють принцип «навчання за допомогою діяльності», розглядаючи при цьому діяльність як різновид творчої роботи, де студент виступає її активним учасником. Тому в основі цього методу лежить не репродуктивно-інформаційний підхід, зорієнтований на розвиток мислення студентів, а діяльнісний, спрямований на формування комплексу різноманітних умінь і навичок, набутих під час вивчення дисциплін на різних етапах навчання, інтегрованих у процесі роботи над проектом і необхідних, передусім, для майбутньої професійної діяльності.

Аналіз досліджень показав, що проекти застосовуються в навчально-виховному процесі у процесі вивчення будь-якого предмету, у тому числі дисциплін психолого-педагогічної спрямованості. У сучасному процесі навчання через невідповідності між навчанням, його змістом, методами й організацією з реальними мотивами навчання, відбувається падіння інтересу до навчання. З цією метою необхідно висунути цікаві для студентів проблеми, створити умови самореалізації і самоствердження в їх оточенні. Тільки тоді всі отримані ними знання зможуть утілитися в реальне життя. Знаходячи відповіді на питання, що хвилюють студента, заняття стає таким, що захоплює, студент усвідомлює свою роль і місце в подальшому житті.

Проектна діяльність студентів забезпечує пріоритет надпредметних соціально значимих знань і умінь, що найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, тому що саме ці знання й уміння дозволяють майбутнім фахівцям упродовж життя успішно реалізуватися у професійній діяльності.

Цією технологією користуються в організації контролю та оцінювання досягнень як альтернативною формою, що отримала назву портфоліо – відбір, аналіз продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Отже, аналіз педагогічної літератури з цього питання дає можливість стверджувати, що технологія проектів на сьогодні – один з найбільш поширених видів дослідницької роботи студентів, передусім, у процесі виконання дипломного або магістерського проектування. Так, під час виконання персонального проекту використовуються методи наукових досліджень: постановка проблеми і завдань, висування гіпотез, обговорення методів і методик дослідження, оформлення результатів, аналіз отриманих даних, формулювання висновків, їх презентація.

Проектна технологія має бути використана як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискореного росту як у особистому плані, так і в академічному.

Метод проектів відіграв і відіграє значну роль у вирішенні проблеми оновлення навчально-виховного процесу у вищій школі. Це, передусім, стосується виховання у студентів самостійності, ініціативи, творчих здібностей, активізації продуктивних методів навчання.

Проектна технологія приваблює викладачів і студентів тим, що вона стимулює інтерес студентів до вирішення актуальної проблеми з практичним застосуванням отриманих результатів, одержання конкретного результату, який можна побачити, осмислити, застосувати у практичній діяльності.

Особливе місце відводиться розвитку у студентів інтелектуальних умінь, цілеспрямованості, наполегливості, працьовитості у процесі проектної діяльності. Вони набувають певних навчальних навичок.

Слід зазначити, що використання методу проектів у освіті змінює не тільки характер діяльності студентів, але й ставить якісно нові вимоги до підготовки викладача.

Упровадження проектної технології в навчально-виховний процес ВНЗ зумовлено: підготовкою викладача до проектної діяльності, визначенням мети й завдань технології, використанням різних типів проектів, дотриманням алгоритму дій викладача та студентів щодо реалізації проектного навчання, наданням своєчасної допомоги студентам під час проектної діяльності, визначенням критеріїв оцінювання проектної діяльності студентів та її результатів тощо.

Таким чином, у процесі підготовки майбутніх викладачів доцільно знайомити їх з методикою впровадження метода проектів, іншими педагогічними технологіями. З цією метою необхідно проводити методичні семінари з організації проектної діяльності щодо конкретних проблем для обговорення, організовувати творчі лабораторії з показом результатів проектної діяльності й наданням методичної та інформаційної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузеев В. В. Метод проектов как технология четвёртого поколения / В. В. Гузеев // Планирование результатов образования и образовательная технология. – М. : Народное образование, 2001. – С. 194–207.
2. Игнатова И. Б. Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ / И. Б. Игнатова, Л. Н. Сушкова // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 1. – С. 12–16.
3. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н. В. Матяш. – М. : Академия, 2012. – 160 с.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2012. – 192 с.
5. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>.
6. Романовская М. Б. Проектный метод в образовательном процессе / М. Б. Романовская. – М. : Академия, 2012. – 160 с.

П. В. Якименко
ЧДУ ім. П. Могили

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Процеси реформування освіти в Україні супроводжуються переходом її на новий зміст і структуру. Таких змін зазнає організація навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, особливо у старшій школі. Створено Концепцію профільного навчання у старшій школі, яка схвалена Вченою Радою НАПН України та затверджена на колегії Міністерства освіти і науки України. Ці події зумовлюють якісні зміни в напрямі реформування системи освіти в цілому та становлення профільної старшої школи в Україні зокрема.

Посиленням мотивації до пізнавальної діяльності профільне навчання передбачає істотне збільшення частки самостійної пізнавальної діяльності учнів, використання активних методів навчання, лекційних і

семінарських форм проведення занять, практичної діяльності учнів. Профільне навчання забезпечується також використанням сучасних інформаційних технологій, посиленням ролі наукових досліджень тощо.

Дослідженням із проблеми організації профільного навчання на етапі старшої школи присвячені праці Л. Березівської, Н. Бібік, Э. Бунимовича, М. Бурда, М. Гінзбург, І. Гончарової, М. Гузика, Н. Гуляєвої, В. Гусева, Л. Денисенко, І. Жовтої, В. Ільченко, В. Кизенка, В. Комарова, К. Корсака, В. Кременя, П. Лернера, І. Лещенко, В. Мадзігона, В. Моргун, Г. Науменка, О. Овчарук, В. Огнев'юка, В. Орлова, Є. Павлютенкова, П. Перепелиці, А. Пинського, Н. Побірченко, П. Полянського, О. Пошетун, В. Рибалки, А. Самодрин, М. Самохіна, Г. Саприкіна, П. Сікорського, І. Соколової, Е. Соф'янца, О. Страшко, В. Тесленка, В. Тименка, С. Трубаєвої, А. Трусової, В. Туташинського, В. Хайруліної, С. Чистякової, Б. Чортика та ін.

Сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства потребують нових підходів до організації освіти у старшій школі, яка б відповідала європейським стандартам і задовольняла потреби замовників освітніх послуг і суспільства в цілому. Зміст освіти в загальноосвітній школі недостатньо адаптований до майбутніх потреб учнів через брак цілісної системи профільного навчання на старшій ланці школи. Необхідно також урахувати у старшій профільній школі й загальноосвітніх навчальних закладах різних типів та інші аспекти педагогічної діяльності, що забезпечують реалізацію індивідуальних і творчих здібностей учнів.

Для розв'язання цих проблем слід посилити загальнопедагогічну підготовку сучасного вчителя, зокрема з питань комплексної підготовки до педагогічного забезпечення широких процесів переходу на новий зміст і структуру навчання. Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених проблемам підготовки вчителя в нових соціально-економічних умовах, українська вища педагогічна освіта зберігає в основному свою теоретично-академічну сутність на основі вербальної репродуктивної навчальної діяльності. Така освіта не забезпечує розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, здатності його до саморозвитку, професійної самореалізації та самоактуалізації. З позицій введення системи академічних кредитів у вищу систему освіти, що зумовлено Болонською декларацією, особливої ролі набуває проблема теоретичного обґрунтування та експериментального апробування новітніх педагогічних технологій, які б повноцінно вирішували проблему функціональної спроможності вчителя-предметника. На кардинальну дидактичну перебудову структури та змісту професійної теоретико-практичної педагогічної освіти націлює працівників ВНЗ структура і зміст умінь, представлених у державному галузевому стандарті та орієнтованих на забезпечення основних професійних функцій, виконання відповідних їм завдань.

На думку В. Бондаря, замість самоцільного накопичення теоретичних знань (теоретизування) має відбуватися включення студента в діяльність, яка за наявності особистісного смислу пронизана уявленнями про майбутню

професію. Головним завданням навчання має стати формування у студентів способів дій – складових майбутньої професійної діяльності. Саме цим мають визначатися мета і зміст навчання майбутніх професіоналів, у ході якого студенти набуватимуть досвіду суспільної практики, а не механічно засвоюватимуть знання, що й досі вважається первинним.

Перші кроки впровадження профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах і світовий досвід переконують нас у тому, що однією з основних проблем профілізації старшої школи є проблема кваліфікації педагогічних кадрів. Саме тому система підготовки майбутніх учителів до викладання профільних предметів має бути забезпечена необхідними програмами, навчальними матеріалами й іншими ресурсами, щоб задовольнити освітню галузь необхідними кваліфікованими спеціалістами. Під час визначення профільних напрямів є бажаним узгоджувати спеціалізацію системи підготовки педагогічних кадрів. Необхідно також урахувувати можливість майбутніх учителів викладати навчальні предмети в їх різних комбінаціях: універсальні предмети; предмети за різними профілями або в межах одного профілю, що є дуже важливим в умовах сільських шкіл. Учителі мають володіти методологією та практичними вміннями інтеграції знань, інноваційними педагогічними технологіями, сучасними формами й методами викладання, а також сучасними засобами навчання.

Таким чином, актуальність дослідження визначається тим, що успішне викладання профільних філологічних дисциплін у старшій школі може бути лише за умови створення нових моделей вищої педагогічної освіти щодо структури та змісту підготовки спеціалістів для профільної школи, корекції навчальних програм підготовки майбутніх учителів філологічних предметів до викладання профільних дисциплін, модернізації освітніх технологій, формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до профільного навчання.

Система підготовки кадрів для профільної старшої школи у педагогічних вищих навчальних закладах повинна відповідати таким критеріям, як: відповідність загальним потребам реформування освіти й цілям профільного навчання; урахування швидкозмінюваних освітніх парадигм; сприяння професійній самовизначеності учнів; урахування місцевих особливостей і потреб регіону, перспектив його соціально-економічного розвитку; постійне підвищення рівня необхідних знань за принципом профільної мобільності; ефективне використання варіативної складової у процесі формування єдиного освітнього простору тощо (І. Бех, В. Бондар, І. Борисенко, О. Бугрій, К. Варнавських, Т. Демиденко, Т. Дмитренко, Г. Єгорова, Т. Жижко, І. Зязюн, Г. Іванюк, Л. Калініна, В. Кизенко, Є. Климов, Г. Кловак, Н. Кондратова, О. Корсакова, В. Лола, Ю. Мальований, С. Ніколаєнко, Л. Никоненко, Н. Ничкало, Л. Онищук, Н. Побірченко, В. Семиченко, В. Стасюк, Н. Тарасевич, Т. Черемісіна, С. Чистякова, О. Шевцова, Н. Яременко, О. Ярошенко та ін.).

Процеси реформування освіти зумовлюються на сучасному етапі інтенсивним розвитком інформаційних технологій; оновленням змісту сучасної філософії освіти, центром якої став особистісно орієнтований фактор, гуманістичний характер взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої, конкурентоспроможної особистості учня. Це забезпечується, зокрема, педагогічними зусиллями вчителів-предметників старшої школи, професійна кваліфікація яких визначається розумінням ролі й місця викладання предмета в життєвому та професійному самовизначенні особистості учня, умінням створювати засобами предмета ефективне освітнє багатовимірне середовище.

Проблема профілізації старшої школи обумовлює необхідність підготовки не вузького вчителя-предметника, що працює зі стандартними навчальними програмами й готовий до роботи лише зі стандартними підручниками, а вчителя-універсала, котрий здатний працювати із кожним учнем відповідно до його освітньої траєкторії, у суміжних освітніх галузях і з використанням усього сучасного інформаційного ресурсу.

РОЗДІЛ 4. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

К. В. Бойченко

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ГЛОБАЛЬНА ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК УПРОВАДЖЕННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ЗМІН У НІДЕРЛАНДСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Українська школа успадкувала радянську модель системи освіти, у тому числі й системи управління освітою, яка вже застаріла та вимагає докорінних змін і реформування, що сприяли б ефективності та якості надання освітніх послуг. Насамперед, розкриємо значення поняття «зміна».

Зміна (англ. *change*), за визначенням у он-лайн словнику Меріам-Вебстер (Merriam-Webster Dictionary), – це діяльність, процес або результат перебудови, перетворення або заміни [8]. Інше визначення формують А. Ван де Вен (A. Van de Ven) та М. Пул (M. Poole): «зміна – це певний наслідок, емпіричне спостереження за зміною форми, якості чи стану впродовж певного часу в межах організаційної структури» [9, с. 512]. З наступним тлумаченням погоджується більшість дослідників, згідно з яким «зміна – це процес, який проходить протягом певного часу, охоплюючи періоди мінливості, за якого система пристосовується й реагує на постійно змінне середовище» [5, с. 8]. Спільним у цих визначеннях знаходимо те, що зміна уособлює перехід із нинішнього стану організації в наступний, бажаний стан.

Канадський науковець Майкл Фуллан (Michael Fullan), який займається питаннями реформування освіти, присвятив більшість своїх праць теоретичним і методологічним аспектам утілення освітніх змін. «Освітня зміна (educational change), на його думку, – це інновація, оновлення або системна реформа в освіті, що створює підґрунтя для прогресивного розвитку системи освіти та всього суспільства» [6, с. 50]. Схоже, але дещо ширше за значенням освітньої зміни за М. Фулланом, дає визначення модернізації освіти Є. Пінчук: «модернізація освіти – це системна якісна зміна, що включає інноваційні процеси, інформатизацію, нові технології та методи комп'ютеризації, міняє через нові завдання домінанту розвитку внутрішнього потенціалу освіти» [4, с. 30]. С. Кайфеджан визначає мету модернізації освіти, що «полягає в створенні механізму стійкого розвитку системи освіти, забезпечення її відповідності викликам ХХІ століття...» [3, с. 24]. Проте, на відміну від зміни, модернізація передбачає позитивне, свідомо регульоване та якісне покращання освітньої системи.

Таким чином, можна сформулювати визначення модернізації шкільного управління що, на нашу думку, є *процесом переходу від традиційних форм і методів управління до сучасних та інноваційних; динамічним, свідомо регульованим і якісним покращенням у сфері управління освітою.*

Глобалізація – термін, який асоціюється з процесом сучасних докорінних змін, які поширюються на всі сфери суспільного життя. Однією з відповідей до змінних соціальних вимог стали децентралізаційні реформи освітніх систем. Децентралізація освіти тісно пов'язана з ефективністю та відповідальністю, скороченням бюджетних витрат, якістю та перерозподілом влади.

На основі проаналізованих джерел літератури можна дійти висновку, що децентралізація – міждисциплінарний термін, суть якого полягає в передачі повноважень щодо прийняття рішень ближче до споживача, або (за визначенням Великого тлумачного словника сучасної української мови) система управління, за якої частина функцій центральної влади переходить до місцевих органів самоуправління; скасування або послаблення централізації [2, с. 290]. Таким чином, децентралізацію слід розглядати в тісному зв'язку з централізацією, тобто, «зосередженням керівництва, управління в єдиному центрі; зосередженні більшої частини державних функцій у віданні державних установ» [1, с. 20].

До основних ознак ефективності школи належать: досягнення, високі очікування від надання освітніх послуг; шкільний менеджмент, лідерство; згода й порозуміння між учасниками освітнього простору; якість навчального плану, доступність освіти; клімат у школі, атмосфера в класній кімнаті, дисципліна; міцні зовнішні зв'язки, залученість батьків; кількісні показники, ефективний розподіл часу. Децентралізація може впливати на вищезазначені показники, наприклад, надавши батькам доступ до інформації про досягнення й відповідність навчальної діяльності школи державним стандартам, що надає їм змогу більше залучатися до управління школою,

завищувати очікування від якості надання освітніх послуг, впливати на вчителів та діяльність школи. Децентралізація сприяє як формальному (участь на зборах, у батьківських комітетах), так і неформальному залученню батьків (благодійні внески, контроль за фінансовими витратами школи), наслідком чого може стати посилений контроль за навчальною діяльністю учня вдома. Окрім цього, автономія школи надає адміністраторам освіти, директорам школи ширше коло можливостей (наймати, підвищувати кваліфікацію, оцінювати та звільняти працівників, розподіляти кошти на шкільні потреби) та відповідальність за управління школою.

Нідерланди мають довгу традицію децентралізації в освіті. У голландській системі управління освітою владу делегують найнижчому рівню органу управління, компетентному органу (нід. *bevoegd gezag*); він обирає певне коло повноважень, які делегуватиме. Компетентний орган може делегувати керівникам школи або директору влади свої повноваження щодо прийняття рішень у школі, але в будь-якому випадку відповідальність за прийняття рішень зберігається за ним. Можливості та сфера делегування повноважень повинна бути означена в статуті кожної школи. Стосовно призначення працівників школи на певну посаду, рішення можуть бути делеговано директорам школи, але звільнення й підвищення кваліфікації залишаються у сфері відповідальності компетентної влади. Таким чином, у Нідерландах делегування управлінських рішень залежить від дій і за бажанням компетентних органів влади. По суті, вони можуть вибрати чи слід делегувати в школи всі свої повноваження чи делегувати певну їх частину.

Однією з характерних рис системи голландської освіти, яка зазначена в статті 23 Конституції, – це свобода освіти, тобто свобода в заснуванні шкіл (адміністративна автономія), в організації навчального процесу (фінансова автономія) та у визначенні принципів, на яких базується навчання (автономія змісту освіти). Політика 1970-х років певною мірою не передбачала принципу автономії школи, та з 1980 року, багато функцій було передано в школи «органам (освітньої) організації» з метою стимулювання інновацій у школах.

Директору школи надається повна автономія при складанні навчальної програми, визначенні додаткових предметів, а також встановленні кількості годин на обов'язкові та додаткові предмети; єдиним обмеженням такої свободи є встановлений законом мінімум щорічних навчальних днів.

Згідно зі статтею 23 Конституції, «усі освітні заклади – державні чи приватні – отримують однакове фінансування від уряду» [7]. Це означає, що урядові витрати на державну освіту дорівнюють витратам на приватну освіту.

Починаючи з 1993 року було запроваджено формульне фінансування, зокрема фінансове забезпечення освітніх закладів відбувається у формі «єдиної суми витрат» (англ. *lumpsum financing*) на професійну освіту та освіту для дорослих, а з 1996 року – середню освіту. Така форма фінансування означає, що нарахована від Міністерства освіти,

культури та науки сума коштів спрямовується на муніципальний рівень для покриття освітніх витрат міста, далі муніципальний орган освіти самостійно розподіляє єдину суму коштів між школами відповідно до їхніх потреб. З одного боку, це дозволяє Міністерству освіти, культури та науки ефективніше планувати видатки на освіту, з іншого боку, школам надається більше автономії [10, с. 555–572].

Таким чином, децентралізаційна форма управління в Нідерландах утвердилася ще на початку минулого століття із прийняттям Конституції в 1917 році, яка передбачала створення компетентного органу (нід. *bevoegd gezag*) на рівні школи. У сфері повноважень компетентного органу управління школами знаходяться такі важливі функції, як надання коштів на експлуатаційні витрати та коштів для оплати праці персоналу школи, затвердження навчального плану, вирішення кадрових питань (призначення або звільнення працівників) та прийняття учнів до школи. Тобто, децентралізація управлінських рішень переходить на рівень школи, що сприяє ефективності освіти та якості надання освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон. Англо-український / А. В. Василюк. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – 154 с.
- 2.Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь, ВФТ «Перун», 2005. – 1728 с.
- 4.Кайфеджан С. Новая парадигма образования – императив XXI века / С. Кайфеджан. – С. 24.
- 5.Пінчук Є. А. Генезис поняття і сутності модернізації освіти / Є. А. Пінчук // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філософія. Політологія. – 2009. – Вип. 91. – С. 29–35.
- 6.Ferdig, M. A. Transformative interactions: Qualities of conversations that heighten the vitality of self-organizing change / M. A. Ferdig, J. D. Ludema // Research in Organizational Change and Development / R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), Stamford : JAI Press, Inc., 2005.
- 7.Fullan M. Change forces: Probing the Depths of Educational Reform / M. Fullan. – London : The Falmer Press, 1993.
- 8.INCA Education around the World. Netherlands: Organisation/control of education system. 2.1 Organisation and control of system/structure [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER – Режим доступу : <http://www.inca.org.uk/1332html>.
- 9.Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. – URL : <http://www.merriam-webster.com/dictionary/change>.
10. Van de Ven A. H. Explaining development and change in organizations / Van de Ven A. H. and Poole M. S. // Academy of Management Review. – 1995. – № 20. – P. 510–540.
11. Van de Ven B. Netherlands / W. Hörner, H. Döbert, B. Von Kopp, W. Mitter (Eds) // The education systems of Europe. Springer. – Dordrecht, 2007. – P. 555–572.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ЗАКЛАДАМИ» В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Соціально-економічний розвиток Української держави є найважливішою передумовою формування громадянського суспільства, розбудови демократії та утвердження в Україні європейських цінностей і стандартів шляхом розширення й поглиблення інтеграційних зв'язків, створення правових та інституційних засад підвищення рівня демократизації управління освітніми закладами й удосконалення механізмів державного управління.

В Україні вивчення проблеми управління освітніми закладами було досліджено в наукових роботах О. Адаменко, Д. Горобець, Л. Даниленко, Д. Дзвінчука, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, В. Курила, О. Мармаза, О. Пастовенського, В. Пікельної, Т. Сорочан, Є. Хрикова та ін.

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття управління освітніми закладами в сучасному педагогічному дискурсі з точки зору різних підходів до сутності цього поняття.

У межах традиційного підходу сутність поняття «управління» розглядається як вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування, спрямованого на досягнення якісно нових завдань за рахунок циклічно здійснюваних переходів у якісно новий стан [4, с. 56]. У цьому визначенні сутність управління освітніми закладами розглядається крізь призму впливу щодо їх керування.

Дещо іншої позиції щодо сутності управління освітніми закладами дотримуються харківські школознавці. Вони вважають, що внутрішкільне управління – це цілеспрямована активна взаємодія керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямована на його упорядкування й переведення на більш високий рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток і забезпечують одержання заданого результату в оптимальному варіанті [2, с. 27].

На основі аналізу основ психології діяльності навчання та основ загального менеджменту Д. Дзвінчук дійшов висновку, що «єдиною спільною ознакою для всіх рівнів управління є мета діяльності того чи іншого елемента освітньої системи» [1, с. 39]. Однак, освітня діяльність характеризується великою кількістю різноманітних навчально-виховних цілей, саме тому науковець обґрунтовує ієрархічність управління освітніми закладами на основі досягнення певної мети. Він пропонує такі рівні:

- інституціональний рівень – управління, що здійснює центральний орган, мета якого реалізувати місію освіти;
- макрорівень – управління на регіональному рівні має реалізувати загальне уявлення про результат освіти, яка була б «ідеальною» для конкретного регіону;

– мезорівень – управління на місцевому рівні, яке має забезпечити досягнення орієнтуючих цілей;

– макрорівень – управління на місцевому рівні конкретної установи, що має забезпечити загальні освітні цілі (дитячий садок, школа, університет);

– операціоналізований рівень – управління на рівні підрозділу або конкретного виконавця, яке спрямовується на досягнення конкретних, точно визначених і описаних цілей (відділ, кафедра, викладач) [1, с. 40].

Значна кількість науковців досліджують психологічні аспекти управління, серед них Л. Карамушка, яка в результаті проведеного аналізу проблеми управління освітніми закладами, дійшла висновку, що управління повинно здійснюватися на гуманістичних засадах. Науковець розробила основні характеристики гуманістичного підходу до управління освітніми закладами, що, безперечно, сприятиме демократизації управління освітніми закладами. Положення гуманістичного підходу відображають:

- необхідність побудови управлінських стосунків між керівником і підлеглими на засадах партнерства;
- доцільність реалізації спільної діяльності керівника та членів педагогічного колективу в процесі управління освітнім закладом;
- важливість розуміння й урахування індивідуально-психологічних особливостей підлеглих в управлінській взаємодії;
- необхідність забезпечення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих і перехід до самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком. [3, с. 131–134].

Науковці розкривають як питання управління освітнім закладом у взаємодії з колективом, створення доброзичливої атмосфери тощо, так і засоби, технології досягнення певної колективної мети.

Концепції системності відповідає поняття, яке запропонував вітчизняний науковець Є. Хриков, який також визначає поняття «управління» як «діяльність управлінської підсистеми, що спрямована на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, санітарно-гігієнічних медичних умов, що необхідні для нормального функціонування та розвитку навально-виховного процесу, що дозволяє реалізувати цілі школи» [5, с. 28]. Очевидно, управління освітнім закладом – складна, цілісна соціальна система, яка вміщує багаточислені процеси (педагогічні, психологічні, економічні та ін.), тому управління освітнім закладом не можливе лише в разі врахування тих чи інших аспектів управління. На думку Є. Хрикова, в основі навчально-виховного процесу було покладено функціональний підхід, який передбачає розподіл педагогічного процесу на навчання й виховання [5, с. 28].

Таким чином, на сьогодні, очевидна неефективність функціонального підходу, однак, спостерігається тенденція збереження попередньої структури та змісту діяльності управління, що виконує

консервативну роль і сприяє подальшому використанню застарілих форм організації та управління навчально-виховного процесу, що, з одного боку, негативно впливає на процес демократизації управління освітніми закладами, а з іншого – стримує процес демократизації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство / Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 240 с.
2. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : монографія / Галина Василівна Єльнікова. – Харків : Основа, 2004. – 121 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібн. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
4. Пікельна В. С. Управління школою : монографія / Валерія Семенівна Пікельна. – Харків : Основа, 2004. – 112 с.
5. Хрыков Е. Н. Теоретические основы внутришкольного управления / Е. Н. Хрыков. – Луганск : Альма матер, 1999. – 118 с.

Є. В. Нелін

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИЩОЇ НЕУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ІТАЛІЇ

Вища освіта Італійської Республіки являє собою бінарну систему, яка складається з університетського та неуніверситетського секторів. До першого належать державні, приватні, політехнічні та телематичні університети, а також університети для іноземців, вищі нормальні школи післядипломної освіти та вищі школи фізичного виховання університетського рівня [2, с. 59].

Неуніверситетський сектор складають переважно заклади вищої мистецької, музичної та хореографічної освіти (*AFAM*) та професійно-технічні навчальні заклади (*IFTS*). До перших споконвіків належали мистецькі академії та консерваторії, що розглядалися в контексті надання освітніх послуг і підпорядковувалися Міністерству освіти та фінансувалися спільно з Міністерством культурного надбання Італії (*MiBACT*).

Абітурієнтам пропонуються як короткочасні освітні програми, по завершенню яких видаються сертифікати, так і довготривалі дворічні програми (3 та 5 років). Завершивши навчання в мистецькій академії, Національній академії танцю, музичному інституті чи консерваторії, випускники мають право отримувати дипломи першого рівня (*DA1*), еквівалентні диплому університетського рівня (*Laurea*), та другого (*DA2*) рівня (*Laurea magistrale*) в галузі образотворчого мистецтва, музики, танцю, драми та дизайну. Сьогодні, за даними міністерства освіти, університетів та досліджень (*MIUR*), у країні нараховується 136 закладів вищої мистецької, музичної та хореографічної освіти, навчання в яких проходить близько 70.000 студентів на рік, 5 % з яких іноземці [5].

Професійно-технічні навчальні заклади (*IFTS*), до яких належать академії, технікуми й коледжі, складають другий відділ неуніверситетського сектору. Система проф.-тех. освіти Італії була встановлена законом № 144/99,

за яким визначалися різні напрями підготовки фахівця технічної освіти на базі диплома про неповну середню освіту або перекваліфікації існуючих спеціалістів для задоволення потреб ринку праці [4]. Власне курси, які тривають 2–4 семестри, включають стажування в напрямі туризм, сільське господарство, транспорт, охорона довкілля, будівництво, промисловість та ІКТ. Саме на стажування, яке проходить спеціаліст на базі підприємства-замовника, припадає 30 % від загального обсягу годин кожного курсу [6].

З огляду на культурні особливості та історію Італію цікавим є вивчення досвіду та необхідність у функціонуванні Центрального інституту патології книжок *Alfonso Gallo* [1, с. 77], який є підзвітним Міністерству культурного надбання (*MiBACT*). Завданнями інституту є дослідження, технічне керівництво та координація у сфері збереження й відновлення бібліотечних матеріалів. Інститут також сприяє стажуванню студентів з інших науково-дослідних центрів зарубіжжя, а по завершенню навчання випускники отримують ступінь бакалавра в області «Захист і збереження культурної спадщини».

Також до сектору неуніверситетської освіти Італії належать і військові академії та інститути поліції, вищі школи перекладу, психотерапевтичні інститути, школи архівування, палеографії та дипломатії, а також школи та інститути з реставрації мозаїки, картин, скульптур тощо. Необхідним для України сьогодні є аналіз функціонування військових академій та інститутів поліції.

Військові академії Італії, вступ до яких відкритий громадянам країни на базі диплому про повну середню освіту та проходженні спеціальних завдань, представляють курси академічної та технічної підготовки. На теренах Апеннінського півострова функціонують 6 академій [3, с. 22], що не мають статусу університету та готують фахівців для повітряних, морських і прикордонних збройних сил, а також фінансової поліції та власне армії як однієї зі складових Північно-Атлантичного воєнного блоку. На додаток до академій існують також військові училища, які готують хлопців віком з 15 років перед вступом на навчання до військової академії.

Розгалужена системи освіти Італійської Республіки має свої переваги й недоліки. До перших відносять різке зростання освіченості всіх верств населення країни через лібералізацію доступу до навчання, постійні відповіді на виклики в економіці країни та сприяння реалізації ідей Болонського процесу шляхом створення навчальних закладів для іноземців та дистанційного навчання. Найбільшим недоліком, відповідно, є надмірна завантаженість і диверсифікованість, що впливає на якість освіти в університетах Італії та неуніверситетських навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кряжев П. В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П. В. Кряжев ; Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2008. – 246 с.
2. Нелін Є. Тенденції розвитку вищої університетської освіти Італії / Є. Нелін // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : матеріали Міжнародної

науково-практичної конференції, 3 грудня 2014 року : у 4 ч. – Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2014. – Ч. 4. – С. 56–59.

3. Berning E. Hochschulen und Studium in Italien : monographien / E. Berning. – Neue Folge. – Band 61. – München, 2002.

4. Direzione Generale Istruzione e formazione tecnica superior e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ifts>.

5. Il Processo di Bologna – Scheda informativa. Alta Formazione e Artistica Musicale (AFAM) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.indire.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files/Bologna_promoters/Schede%20Tematiche/AFAM/AFAM.pdf.

6. Settore non universitario Istituzioni: definizioni e caratteristiche [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.studiare-in-italia.it/study/non-university-sector.html>.

Г. А. Полякова

Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця

СУТНІСТЬ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Входження вищої освіти України до Європейського освітнього простору задає нові вектори розвитку вищих навчальних закладів. До пріоритетів сучасної вищої світи, обумовлених реалізацією Болонського процесу [2] та національною Стратегією розвитку вищої освіти України [3], належать: міжнародна відкритість (інтеграція та інтернаціоналізація освіти); забезпечення якості освіти (внутрішнє та зовнішнє); соціальний аспект освіти (справедливий доступ, рівні можливості); працевлаштування (якість, затребуваність випускників на ринку праці); студентоцентроване навчання (створення умов для можливостей гнучких навчальних траєкторій у вищій освіті, модернізація освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу); поєднання освіти, досліджень та інновацій; мобільність учасників освітнього процесу (студентів, викладачів); якість даних і висвітлення інформації про вищі навчальні заклади; диверсифікація джерел фінансування; створення умов для навчання протягом життя; створення сучасної матеріально-технічної бази; удосконалення системи підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти тощо.

Для забезпечення цього руху розвитку вищої світи необхідні зміни на основі системних інноваційних процесів.

Інновації – це такі актуально-значущі і системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти й позитивно впливають на її розвиток [1].

Розробка й упровадження інновацій є одним з інструментів розвитку освіти. Комплекс створених і запроваджених організаційних змін та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи, є інноваційним розвитком освіти [5, с. 85].

Інноваційному розвитку вищого навчального закладу сприятиме багатомірність, багаторівневність запровадження інновацій і наявність відповідного управління. Так, інноваційні процеси мають здійснюватися в системі управління вишем, організації навчального процесу, модернізації освітніх програм, створенні методичного забезпечення, організаційних форм і технологій навчання, оцінюванні результатів навчання, взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Управління інноваційним розвитком ВНЗ III–IV рівня акредитації – це діяльність управлінської підсистеми, спрямована на формування концепції гармонізованого управління освітньою системою ВНЗ, впровадження програм розвитку ВНЗ з урахуванням умов внутрішнього та зовнішнього середовищ, яке веде до набуття ВНЗ таких ознак, як: інноваційність, прогностичність, стратегічність, ефективність, цілеспрямованість, забезпечення високої якості та регулярного зворотного зв'язку [4].

Інноваційне управління розвитком вищого навчального закладу за своїми характеристиками має бути:

а) стратегічним – спрямованим на виконання місії, стратегічних цілей, завдань, планів діяльності та розвитку вищого навчального закладу;

б) адаптивним, що передбачає взаємодію керуючої та керованої підсистем на основі узгодження стратегій розвитку вищого навчального закладу та специфіки його підрозділів, мотивів і можливостей учасників освітнього процесу, урахування умов зовнішнього та внутрішнього середовища для досягнення спільної мети шляхом процесів самоорганізації та поточного зворотного зв'язку;

в) маркетинговим – орієнтованим на забезпечення якості за сферами діяльності вищого навчального закладу у відповідності до замовлення роботодавців та соціуму;

г) компетентнісно орієнтованим – таким, що, з одного боку, здійснюється компетентними фахівцями в галузі менеджменту освіти, з другого – спрямованим на забезпечення підготовки компетентних випускників вищого навчального закладу, здатних до професійної діяльності в конкурентних і мінливих умовах ринку праці;

д) рефлексивним, що передбачає здатність суб'єктів соціально-педагогічної системи вищого навчального закладу до переосмислення процесів, результатів, засобів їхнього досягнення; визначення шляхів покращення якості процесів і результатів;

є) комплексним – таким, що системно охоплює різні напрями та рівні діяльності вищого навчального закладу.

Складовими управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу є:

1) управління якістю на інноваційній основі як цілеспрямованим процесом розробки, апробації, впровадження, поширення освітніх інновацій та інноваційного досвіду;

2) управління поведінкою шляхом формування організаційної культури, спрямованої на інноваційний розвиток, готовності учасників освітнього процесу до змін і саморозвитку;

3) управління розвитком кадрового потенціалу з метою підвищення професійної компетентності, управлінської та педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників для виконання завдань інноваційного розвитку;

4) управління фінансами з метою пошуку різних джерел фінансування, інвестування в інновації;

5) управління зовнішніми та внутрішніми комунікаціями для побудови необхідного інформаційного забезпечення, ефективної взаємодії;

6) управління формуванням і розвитком інноваційного освітнього середовища шляхом створення умов, формування цінностей для інноваційної діяльності суб'єктів освітнього процесу й упровадження інновацій в управлінську та педагогічну практику.

Зміст управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу розкривається у здійсненні циклу функцій: інформаційно-аналітичної – проектно-цільової – організаційно-координаційної – моніторингу та самооцінки – регулятивно-коригуючої – інформаційно-аналітичної.

Так, на початку циклу управління інноваційним розвитком необхідні збір і обробка інформації щодо стану зовнішнього та внутрішнього середовища педагогічної системи вищого навчального закладу, визначення «вузьких місць», що вимагають змін (інформаційно-аналітична функція).

Наступним кроком є ініціація й розробка освітніх інноваційних проектів відповідно до стратегічних і тактичних цілей діяльності й розвитку вищого навчального закладу (проектно-цільова функція).

Для розробки, апробації та впровадження освітніх інноваційних проектів важливим є створення умов, забезпечення ресурсами, підтримка, мотивація та координація зусиль учасників (організаційно-координаційна функція).

Системне впровадження інновацій вимагає постійного відстеження їхньої якості, впливу на результати діяльності та розвитку окремих підсистем та вищого навчального закладу в цілому, для чого має бути розроблена система стандартів, відповідно до якої здійснюються моніторингові процедури та самооцінка.

Відхилення від бажаної якості та результатів інноваційної діяльності регулюються шляхом усунення утруднень та недоліків, здійснення поточного коригування шляхом внесення правок, уточнень, забезпечення необхідним супроводом, консультуванням.

Завершується управлінський цикл висвітленням інформації про інноваційні процеси та результати у національному та міжнародному освітньому просторі й початком нового циклу розвитку.

Для ефективного управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу доцільним є виокремлення в організаційній структурі управління ВНЗ відповідних структурних підрозділів (відділів, центрів), головною

метою яких є реалізація функцій щодо вирішення сучасних завдань для забезпечення якості діяльності й розвитку вищої освіти на локальному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмаков І. Г. Інноваційна культура школи / І. Г. Єрмаков // Імідж сучасної школи : Практико-орієнт. посіб. – К., 1997. – С. 60–65.
2. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні : монографія / [колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Жданова та ін. ; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової]. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 156 с.
3. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455>.
4. Харківська А. Управління інноваційним розвитком ВНЗ в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти [Електронний ресурс] / А. Харківська // Theory and methods of educational management. – 2013. – № 13. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/13/10.pdf>.
5. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

А. С. Улановська

Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ДРУГОЇ ФАЗИ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ (2010 – 2020 рр.): АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ІНІЦІАТИВ

Уже понад півстоліття тривають зусилля країн європейського континенту спрямовані на створення Об'єднаної Європи зі спільними гуманістичними, демократичними, правовими та культурними цінностями. Особливе місце у процесі формування європейської ідентичності належить системі вищої освіти (ВО), що готує молоде покоління європейців до життя в умовах нових викликів глобалізованого суспільства. Болонський процес (БП), заснований у 1999 р., став початком значних структурних реформ глибокої модернізації галузі ВО на загальноєвропейському, національному та інституційному рівнях з метою створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та підвищення конкурентоспроможності європейського регіону на світовому рівні. Проте, як визначено в положеннях Львівського комюніке, далеко не всі затверджені цілі та завдання БП було реалізовано до 2010 р. Саме тому актуальним є дослідження інноваційної стратегії розвитку європейської ВО в контексті другої фази БП до 2020 р.

Основною метою розвитку європейської освіти у період до 2020 р. визначено підвищення конкурентоспроможності ЄПВО у світовому вимірі, а також збільшення ролі європейської вищої освіти та науки в подоланні наслідків глобальної та економічної кризи. Пріоритетними завданнями розвитку ВО стали:

- забезпечення високого ступеня взаємної відкритості національних систем;

- гарантування якості ВО відповідно до загальноприйнятих світових стандартів;
- розширення доступу представників усіх соціальних груп до ВО;
- розвиток освіти впродовж життя, що передбачає отримання кваліфікації, набуття нових навичок та компетентностей або збагачення професійного досвіду;
- побудова партнерства між освітніми закладами, владою та працедавцями для покращення умов працевлаштування випускників і підвищення їхньої конкурентоспроможності на швидко змінюваному ринку праці;
- використання студентоцентрованого підходу в навчанні, забезпечення тісної співпраці викладачів та студентів;
- розвиток наукових досліджень, використання інновацій та стимулювання креативності у ВО;
- забезпечення мобільності студентів, дослідників і викладачів, що підвищує якість програм та досягнень в галузі наукових досліджень і зміцнює культурну та академічну інтернаціоналізацію європейської ВО;
- покращення якості одержання інформації, що сприятиме моніторингу рівня досягнення встановлених цілей у різних вимірах [2].

Будапештсько-Віденська Декларація (2010 р.) підтверджує наміри країн-учасниць щодо подальшого розвитку ЄПВО за такими стратегічними напрямками: мобільність студентів та викладацького складу; покращення навчання та засвоєння знань в інституціях ВО; забезпечення працевлаштування випускників; доступність якісної ВО для всіх; покращення діалогу та розуміння БП серед суб'єктів ВО та суспільства в цілому. Крім того, в документі наголошено на необхідності ефективного залучення викладацького складу та студентів до подальшого розвитку ЄПВО, а саме до участі в прийнятті рішень на європейському, національному та інституційному рівнях [1].

Питання ресурсного забезпечення інноваційного розвитку європейської ВО в умовах фінансової кризи було розглянуто на черговій Конференції Міністрів у Бухаресті (2012 р.). За її підсумками було затверджено Бухарестське Комюніке, в якому констатовано досягнення БП та визначено майбутні пріоритети. Перш за все, в даному документі зазначено, що ВО є важливою складовою у подоланні економічних труднощів сучасності, крім того потужна система ВО закладає основи формування суспільства знань. Зважаючи на ці факти, важливими залишається збереження державного фінансування та залучення інших ресурсних джерел, що є інвестуванням у майбутнє [3].

У 2010 р. Європейським Союзом було ухвалено стратегію «Європа 2020», у якій визначено три пріоритети: 1) інтелектуальне зростання, що передбачає розвиток економіки на основі знань та інновацій; 2) стійкий та інклюзивний розвиток, що забезпечується більш ефективним використанням ресурсів; 3) інклюзивний розвиток спрямована на сприяння високому рівню зайнятості населення, соціальному й територіальному згуртуванню.

Наявність висококваліфікованого людського капіталу та добре функціонуючої інноваційної системи, як зазначено в Стратегії, мають вирішальне значення для майбутнього благополуччя Європи [4, с. 10].

Для реалізації Стратегії «Європа 2020» було визначено сім флагманських ініціатив. Із вищою освітою найбільше пов'язані такі:

- «Інноваційний союз» (Innovation Union) – ініціатива спрямована на поліпшення загальних умов для досліджень та інновацій, полегшення доступу до фінансування з метою перетворення новаторських ідей у товари та послуги. Це забезпечить економічне зростання та створення робочих місць.

- «Рух молоді» (Youth on the Move) – ініціатива спрямована на підвищення ефективності та міжнародної привабливості європейських освітніх систем і сприяння працевлаштуванню молоді.

- «Програма з оволодіння новими професійними навичками та створенню робочих місць» (Agenda for New Skills and Jobs) – ініціатива спрямована на модернізацію ринків праці та відкриття для людей нових можливостей за рахунок розвитку їх навичок протягом всього життя, щоб підвищити рівень зайнятості працездатного населення й забезпечити кращий баланс попиту та пропозиції на ринку праці, у тому числі за рахунок мобільності робочої сили.

Отже, аналіз основних інноваційних ініціатив у галузі ВО на період до 2020 р. визначених в основних документах БП та в Стратегії «Європа 2020» свідчить про цільову та стійку орієнтацію на освітні та інноваційні фактори як основу конкурентоспроможності Європи. Очевидним є той факт, що Європейський Союз приділяє велику увагу розвитку ВО та інновацій як головній умові стабільного соціального та економічного зростання Європи. У розробці стратегії інноваційного розвитку національної системи ВО важливу роль відіграє визначення основної мети, формулювання завдань, встановлення пріоритетних напрямків та шляхів ресурсного забезпечення. європейська стратегія розвитку ЄПВО у 2010–2020 рр. має враховуватися у процесі інноваційних змін ВО України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010. [Electronic resource] – URL : http://www.ehea.info/Uploads/news/BudapestVienna_Declaration.pdf.
2. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade : Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf.
3. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué, 26-27 April 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf).
4. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. Commission staff working document on recent developments in European higher education systems. – Brussels, 2011. – 59 p.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ США

Швидко змінюючись, технологічно-орієнтоване суспільство вимагає такого педагогічного персоналу для дорослих, що, завдяки своїй професійній підготовці, має глибоке розуміння основних теорій освіти дорослих і вищої освіти, здатен критично мислити, підтримувати зміни в освіті та проводити дослідження з метою вдосконалення викладання. Університети США накопичили багатий досвід дистанційного навчання, що займає все більш важливе місце в післядипломній освіті.

Особливостям дистанційного навчання присвячені праці багатьох учених: С. Асето, Дж. Левін, С. Г. Литвинова, К. Сван проводили дослідження віртуальних навчальних спільнот; Л. А. Гончаренко, Н. Девіс, Е. Тейлор займалися питаннями формування міжкультурної компетенції; Д. Гаррісон, М. Торп, Д. Шейк досліджували ефективні стратегії дистанційної освіти. У той самий час проблемі вивчення особливостей дистанційного навчання педагогічного персоналу для освіти дорослих не приділялося достатньої уваги.

Метою дослідження є проаналізувати особливості дистанційного навчання фахівців для освіти дорослих США та визначити можливості використання цінного досвіду на Україні.

У результаті нашого дослідження з'ясовано, що професійну підготовку педагогічного персоналу для системи освіти дорослих США здійснює біля п'ятдесяти вищих навчальних закладів. Випускники програм післядипломної освіти отримують освітньо-кваліфікаційні рівні магістра мистецтв, магістра наук, магістра педагогічних наук, спеціаліста, а також науковий ступінь доктора філософії або доктора педагогічних наук у галузі освіти дорослих. Програма освіти дорослих (Adult Education Program) є найбільш поширеною, адже вона представлена майже в половині університетів, що здійснюють підготовку фахівців для дорослих.

Більшість магістерських програм освіти дорослих США здійснюються дистанційно, але є також і докторські. Дистанційний курс у магістратурі може тривати 1,5–2 роки, у докторантурі – 3 роки. Якщо навчання відбувається повністю он-лайн, студенти поділяються на когорти та навчаються у зручний для них час. Термін когорти (cohort) в дистанційній освіті США означає групу студентів, що навчаються за певною програмою разом в однаковому темпі. Разом із викладачами університету члени когорти створюють свою віртуальну навчальну спільноту.

На основі узагальнення дослідженого матеріалу виявлено, що переважна кількість навчальних дистанційних програм освіти дорослих США здійснюється окремими університетами, що практикують як традиційну очну форму навчання, так і дистанційну. У багатьох університетах пропонується

змішана або гібридна форма навчання, коли визначається кількість годин традиційного (face-to-face) та он-лайн навчання, складається гнучкий розклад. Деякі університети використовують електронні програми моніторингу, що дозволяють вибирати найбільш оптимальну схему навчання у кожному конкретному випадку відповідно до можливостей або потреб студента та здійснювати контроль. Так, університет Теннессі проводить аудит процесу навчання кожного студенту з допомогою автоматизованої системи DARS, яка здійснює контроль за виконанням вимог програми та складає звіт із рекомендаціями для студента. Крім того, за допомогою програми uTrack студенти складають дорожню карту навчання, що містить перелік курсів та термін успішного завершення програми. У випадку порушення вибраної схеми студент отримує попередження та альтернативні варіанти успішного виконання навчального плану [4].

Університет Капелла штату Міннесота практикує тільки дистанційну форму навчання. Докторська програма освіти дорослих складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: проходження навчальних курсів он-лайн, участі в колоквіумах, що вимагають безпосередньої участі докторантів і тривають протягом 2–3 днів на території університету, складання комплексних екзаменів та написання дисертаційної роботи. Один он-лайн курс складається з десяти модулів, кожен модуль пропонує завдання на перевірку змісту прочитаного, письмові завдання, перегляд відео, участь у дискусіях. Від учасників вимагається розуміння критеріїв оцінювання та кінцевих результатів навчання, що ґрунтуються на досягненні бажаного рівня компетенцій. Карта компетенцій дистанційного навчання (Competency Map) є унікальним інструментом візуалізації прогресу кожного окремого студента. Вона дає змогу зрозуміти зв'язок між виконанням окремого завдання та розвитку компетенцій; карта також є наочним доказом того, що дорослий учень є суб'єктом навчання, плануючи та контролюючи навчальний процес [1].

Педагогічний коледж університету Джорджії здійснює підготовку спеціалістів, магістрів, докторів філософії та педагогічних наук в галузі освіти дорослих. Магістерська програма дистанційної форми навчання університету отримала визнання однієї з найкращих у світі. Ця програма спеціально розроблена з врахуванням потреб працюючих фахівців, які не можуть відвідувати заняття в традиційному університетському середовищі. Метою програми є отримання знань і розвиток умінь студента в соціальному контексті освіти для дорослих, розробці програм і процесів управління, а також процесів викладання та навчання дорослих. Вона готує студентів до кар'єри в таких областях, як базова освіта дорослих та грамотність, неперервна професійна освіта, дорадництво, охорона здоров'я, громадська, релігійна освіта, геронтологія. Програма використовує модель когорти, кожного семестру приймаючи на навчання по 20 студентів.

Програма доктора педагогічних наук у галузі освіти дорослих університету Джорджії є інноваційною програмою, в основі якої лежать

принципи престижного Проекту Докторських Програм фонду Карнегі (Carnegie Project on the Education Doctorate). Програма спрямована на підготовку лідерів і вчених-практиків, що сприяють новаторському поєднанню теорії, наукових досліджень та практики і прагнуть до стійких позитивних змін в освіті дорослих. Як і магістерська, програма доктора педагогічних наук розроблена з урахуванням потреб працюючих фахівців та використовує модель когорти змішаної форми навчання. Робота над дисертацією починається в перший рік, що дає можливість завершити навчання за 3–4 роки [3].

Прогресивна міждисциплінарна програма освіти дорослих Парку університету передбачає засвоєння ключових концепцій навчання та розвитку в дорослому віці, інтеграцію теорії та практики полікультурного навчання з точки зору глобального освітнього простору. Модель навчання в когортах дає можливість створити навчальну спільноту, що включає студентів, інструкторів та викладачів університету. Однією з переваг є можливість налагодити ділові зв'язки у сфері освіти дорослих, що підвищує мобільність випускників, дає можливість отримати кращу роботу та кар'єрне зростання.

Навчання починається в серпні або січні та складається з 5 семестрів кожен тривалістю 8 тижнів. Кожний студент отримує доступ до електронного класу Парк університету (Park e-Classroom) та додатків, що дають можливість користуватись ресурсами програми з мобільних приладів, забезпечуючи комфорт і гнучкість. Курс складається з окремих мультимедійних модулів, що включають інтерактивні завдання, аудіо та відеоматеріал. Практична спрямованість програми втілюється у виконанні проекту, метою якого є знаходження рішення реальних проблем в різних освітніх середовищах, що пов'язані з місцем роботи учасників навчання. Індивідуальний підхід реалізовується шляхом урахування інтересів кожного учасника навчання відповідно до спеціалізації, навчальних цілей, місця роботи, а також персональних інтересів і нагальних потреб розвитку. Кожен вид діяльності програми вимагає активізації знань та попереднього досвіду, націлений на розвиток умінь. Так, персональне електронне портфоліо є підтвердженням прогресу майбутнього фахівця та позиціонує свого власника на ринку праці освіти дорослих [2].

Таким чином з'ясовано, що більшість університетів США, що здійснюють професійну підготовку педагогічного персоналу для освіти дорослих, пропонують магістерські програми. Разом з тим існують також і докторські програми, що враховують потреби працюючих фахівців та дають можливість скоротити термін навчання. Модель когорти, коли створюється віртуальна навчальна спільнота зі студентів, викладачів та інструкторів, дає можливість налагодити ділові зв'язки у сфері освіти дорослих, отримати кращу роботу та кар'єрне зростання, підвищує мобільність випускників. Невід'ємними складовими дистанційного навчання є інструменти контролю, планування та візуалізації результатів навчання, що перетворюють студентів на активних суб'єктів навчального

процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в пошуку тих форм і методів дистанційного навчання педагогічного персоналу для освіти дорослих, що можливо впровадити в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Capella University. School of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.capella.edu/online-higher-education-degrees/>
2. Park University. Academics [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.park.edu/academics/>
3. University of Georgia. Online learning [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.uga.edu/online-offerings/graduate/>
4. University of Tennessee. Academics [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.utk.edu/academics/>

О. П. Шацька

Національний транспортний університет

АЗІАНІЗАЦІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

Англійська мова займає ключову позицію в освіті як іноземна мова. Поширення англійської мови у світі зумовлене історичними й економічними передумовами. Учені виокремлюють чотири типи варіантів англійської мови: англійська як національна; англійська як друга мова в англослов'янському середовищі; англійська як офіційна мова в іноземному середовищі; англійська мова як іноземна.

На сучасному етапі розвитку суспільства зростають вимоги до спеціалістів будь-яких професій, одне з яких – знання іноземних мов (особливо англійської). В Азії інтерес до вивчення англійської мови постійно зростає. Завдяки англійській мові вивчаються наукові досягнення, береться участь у освітніх проектах, пізнається культура країн Далекого Сходу (КНР, Кореї, Японії тощо). Тому що не всі вивчають східні мови, а англійська є зв'язною ланкою між народами світу.

Міжнародна та світова англійська мова складається з різних регіональних варіантів англійської мови. Наприклад, азійські англійські мови, сінгапурський варіант англійської мови тощо. А ось у Гонконзі існує вісім видів англійської мови: британська англійська, тайнсайська англійська, загальна американська англійська, австралійська англійська, філіппінська англійська, китайська англійська, і дві місцеві гонконзькі різновиди англійської мови.

Варіативність англійської мови має свої і переваги (інновації в мові, нові слова, розповсюдження мови, зв'язна ланка між народами світу), і недоліки (гібридні словотворення, кальки, семантичні та граматичні зміни тощо). Варіативність різновиду англійської мови повинна забезпечувати ефективне спілкування, а не приводити до непорозумінь. Тому комунікантам важливо не відхилятися від норм та стандартів англійської мови.

У країнах Сходу англійська мова виконує культурологічну (туризм, художній переклад), офіційно-ділову (торгівля, міжнародний бізнес), науково-інформаційну, освітню, креативну (журналістика), рекламну та розважальну функції.

Англійську мови вивчають у країнах Сходу, починаючи з дитячих садків. Вона є обов'язковою при складанні Єдиних державних іспитів. Наприклад, в КНР Єдиний Державний Іспит або «гао као» проводиться і в центрах, і на місцях за двома напрямками: гуманітарним (політика, китайська мова, математика, історія, географія, іноземна мова) або технічним (політика, китайська мова, математика, фізика, хімія, біологія, іноземна мова). Іноземна мова є невід'ємним компонентом в іспитах.

Англійська мова у ВНЗ В'єтнаму представлена як спецдисципліна та як предмет. Щодо розглядання як спецдисципліни, то студенти вивчають англійську мову для отримання ступенів бакалавра, магістра, доктора з англійської мови. У всіх китайських ВНЗ англійську мову поділяють на такі два види: загальну (General College English) та спеціальну (Specialist College English). У коледжах, університетах та інших ВНЗ Індії багато предметів викладають англійською мовою. Іспити складають англійською мовою в усіх престижних інститутах технологій, медичних, сільськогосподарських, інженерних та ін. В аспірантурі також є багато предметів, які викладаються англійською мовою.

Завдяки новітнім інформаційно-комунікативним технологіям (Information and Communication Technology, ICT) навчання та викладання англійської мови стало більш різноманітним. Наприклад, у В'єтнамі була розроблена освітня модель Active Learning, яка поєднує самостійне навчання з використанням інформаційних технологій та консультації з викладачами. Створення мовних онлайн-курсів, програм з часом стало модною тенденцією у КНР. І це стало сучасним принципом викладання іноземної мови. Різні веб-сайти забезпечують широкий інформаційний спектр у вивченні англійської мови (аудіювання, говоріння, читання, граматики, тестування тощо). Ця інформація може бути як аудіо-, так і візуальною. Ще однією особливістю вивчення мови через Інтернет є безкоштовні англійськомовні електронні журнали. В інженерних і технічних інститутах Індії створили мультимедійні цифрові мовні лабораторії, де використовують інформаційно-комунікаційні технології для покращання рівня володіння англійською мовою серед студентів-інженерів – Computer Assisted Language Learning (CALL).

Східноазіатські різновиди англійської мови впливають та збагачують англійську мову. Завдання англійської мови в Азії – це не лише створення атмосфери розуміння, але й вивчення культури та традицій тих народів, які цією мовою спілкуються.

ЛІТЕРАТУРА

1. Mohanty S. Digital language labs with CALL facilities in India: Problems and possibilities / S. Mohanty // *Reflections on English Language Teaching*. – 2008. – № 1. – Vol. 8. – P. 65–72.
2. Луньова Т. В. До проблеми мовного імперіалізму у викладанні англійської мови / Т. В. Луньова // *Англійська філологія: проблеми лінгвістики, літературознавства, лінгводидактики*. – Полтава : Техсервіс, 2007. – С. 87–94.
3. Прошина З. Г. Английский язык как посредник в коммуникации народов Восточной Азии и России (проблемы опосредованного перевода) : автореф. дисс. ...

док. фил. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / З. Г. Прошина. – Владивосток, 2002. – 40 с.

4. Шацька О. П. Розвиток вищої педагогічної освіти в Китаї (70-і рр. XX – початок XXI століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шацька Оксана Петрівна. – Луганськ, 2012. – 251 с.

РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

О. В. Галай

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК НОВА ПАРАДИГМА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Формування свідомості, ставлення до оточення, моральних цінностей і поведінки – тривалий і складний процес, який починається в ранньому дитинстві та протікає впродовж усього періоду становлення особистості та певною мірою протягом усього життя. Цей процес проходить під впливом багатьох факторів. Але немає сумніву в тому, що вирішальним фактором серед них є освіта, передусім, навчально-виховний процес у системі освіти. Прийнято вважати, і це цілком правомірно, що найбільш безпосереднім і працездатним «агентом» майбутнього є галузь освіти, адже вона принципово «працює» на майбутнє, формуючи особисті якості кожної людини, її знання, вміння, навички, світоглядні й поведінкові пріоритети, а отже, економічний, моральний, духовний потенціал суспільства, цивілізації в цілому.

Сфера освіти знаходиться в постійній динаміці, чутливо реагуючи на зміни в зовнішньому середовищі, адаптуючись до її мінливих потреб і разом із тим активно впливає на її стан, визначає самі ці потреби. Освіта й суспільство – це одна система, й істинні її масштаби поки що не усвідомлюються нами повною мірою. Зрозуміло одне: будь-які глобальні проблеми, з якими зіштовхується суспільство, соціум, цивілізація в цілому, неминуче відбиваються й на стані освіти. І разом із цим саме вона, відгукуючись на суспільні й цивілізаційні проблеми, будучи чутливою до них, здатна та зобов'язана здійснювати суттєвий вплив на розвиток тих чи інших зовнішніх тенденцій, підтримувати чи, навпаки, гальмувати, попереджуючи розвиток подій.

Сфера освіти, безперечно має найбезпосередніше відношення до подій, які відбуваються у світі, у тому числі й до тих негативних тенденцій, які все виразніше дають про себе знати. Бо їх причиною врешті-решт є сама людина, яка втратила віру в моральні, духовні цінності світу та смисл людського життя, тим самим втративши життєві орієнтири.

Але саме освіта й тільки вона у змозі переломити катастрофічно зростаючі негативні тенденції в духовній сфері. Лише їй під силу воістину історична роль у рятівній інтеграції та гармонізації знання й віри, запобіганні незворотних деформацій у менталітеті як локальних спільностей, так і

цивілізації в цілому, а головне – у відродженні й безперервному збагаченні вищих моральних ідеалів і життєвих пріоритетів.

Настав час подолати існуючий у країні ідеологічний вакуум і формувати нову всенародну ідеологію, в основу якої буде покладено істинний патріотизм, щирість і відкритість міжнаціональних стосунків. Прийшла пора відкритих діалогів. Але загальна ситуація така, що ми зовсім розучилися розмовляти, слухати й розуміти один одного. Люди невдоволені й напружені, часом будь-яке слово може викликати агресивну реакцію (особливо коли представників некорінних народностей називають мігрантами, окупантами, іноземцями, нацменами тощо). До конфліктних стосунків призводять не лише різний культурний рівень людей, розходження в поглядах, потребах, смаках, а й елементарна невихованість, егоїзм, грубість, запальність, непоступливість, нетерпимість.

Плідна та продуктивна робота, якої так потребує наша Вітчизна, неможлива в суспільстві, яке знаходиться в стані розколу, в умовах, коли основні соціальні пласти й політичні сили дотримуються різних базових цінностей і основоположних орієнтирів. Іде пошук відповідей на питання: якою є природа культури міжнаціонального спілкування, шляхи її досягнення? Як втілити в суспільну практику все те позитивне, що вже накопичене? Які фактори стимулюють культуру міжнаціональних стосунків?

Сьогодні одним із найскладніших питань у міжнаціональних стосунках – культура спілкування, позиція особистості, її риси характеру. Проте знання про людину в нас дилетантські, несистематичні; проводиться надзвичайно мало досліджень із соціальної психології індивіда, вивченні його різносторонніх інтересів. Поза увагою вчених поки залишаються проблеми формування культури спілкування, ролі етичних і естетичних цінностей у житті українських людей тощо. Не отримали наукового осмислення й такі поняття, як милосердя, доброта, жорстокість, зло, їх вияви в сучасному суспільстві. Наприклад, така риса людини, як агресивність. На думку вчених, без неї людина не змогла б вижити в епоху неоліту, а зараз вона не просто шкідлива, а й небезпечна для всього людського роду. Тим не менш сучасна людина, розвиток генотипу якої припинився в дольодову епоху, несе в собі всі ці задатки. І лише розум і суспільна свідомість, моральність можуть завадити їхньому розкриттю.

Основним принципом у спілкуванні між людьми має стати терпимість, причому терпимість не пасивна, а активна, коли люди наполегливо шукають не те, що їх роз'єднує, а те, що їх об'єднує. На думку американських учених, конфлікт – явище природне. Але в нашій країні міжнаціональні протиріччя десятиліттями пригнічувалися, а в період демократизації вони вийшли й будуть виходити назовні. І головне не в тому, щоб повністю виключити конфлікти, а в тому, як в цих умовах жити, як долати труднощі. Усі ці питання мають визначальне значення для виховання культури міжнаціональних стосунків, морального відродження суспільства.

Вихованню культури міжнаціональних стосунків, як уже нами зазначалося, сприяють усі засоби масової інформації, усе наше оточення, і зокрема вища школа. Будучи соціальним інститутом, вона покликана робити свій внесок у відтворення соціальної культури, тобто, формувати громадян відповідно до потреб конкретного етапу розвитку суспільства, його продуктивних сил і виробничих відносин, насамперед ринкових. Розробка концепцій нової демократичної школи – проблема не лише вітчизняної, а й зарубіжної педагогіки. Демократизація життя – тенденція, об'єктивно притаманна сучасному розвитку освіти у світі. З нею пов'язуються сподівання на подолання кризової ситуації у сфері виховання й навчання підростаючого покоління, на підвищення ролі вищої школи та її престижу в суспільному розвитку. Вища освіта має стати джерелом формування добрих людських стосунків.

Потрібно також урахувати, що сьогодні молодь живе в умовах особливо підвищеної соціальної тривожності, економічної кризи, коли виникаючі зіткнення у сфері побуту, торгівлі, громадського транспорту легко переносяться на міжнаціональні стосунки. Сьогодні конче необхідна цілеспрямована робота з формування моральної терпимості між людьми, комунікативної компетентності молоді, культури міжнаціонального спілкування. Адже комунікативна компетентність у процесі спілкування сприяє проявленню людини як особистості. Досить довго в нас відчувалася тенденція зневажливого ставлення до змісту самого поняття «особистість». Ставлячись із повагою до національних традицій свого народу та зберігаючи почуття особистої гідності в самій собі, людина-особистість визнає це право й за іншими. Духовна культура, культура совісті, етика – внутрішній зміст людини-особистості. Наші стосунки один з одним повинні включати моральні оцінки, базуватися на почутті поваги до інших національностей; кожний член полікультурного суспільства повинен бути здатним захищати чужу мову, як і свою, цінувати культуру, історію, пам'ятники як спільне надбання народів і світової цивілізації.

І справді, виховання історичною пам'яттю, правдою про становлення і розвиток нашої багатонаціональної держави нині набуває особливої ваги для встановлення об'єктивної істини, формування особистої позиції. Цінність історичного знання полягає в тому, що воно є носієм культури, стимулює сферу духовної діяльності людини. Досвід взаємодії національних культур багатий, він складався віками. Педагогіці потрібно освоїти культурні пласти історії та сучасності різних народів; необхідно, щоб ці питання знайшли відображення й у освітніх програмах. У педагогічному аспекті єдність історичного знання й культури означає стійкість міжкультурних і міжнаціональних зв'язків, сприяє взаєморозумінню та взаємозбагаченню народів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М. : Высшая школа, 1990. – 140 с.
2. Лощенова І. Ф. Принцип єдності національного і загальнолюдського в національній системі виховання / І. Ф. Лощенова // Вересень. – 2003. – № 2 (24). – С. 78–84.

ВІДМІННОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ДОМІНУВАННЯ ТА РІДНИХ СТИЛІВ ЛІДЕРСТВА

Однією з важливих фундаментальних складових суспільства є мала група, прикладом якої можна вважати студентську академічну групу. У такій групі існує широке коло міжособистісних відносин, серед яких важливе місце посідають відносини лідерства. Лідери, що мають розвинені моральні якості, здатні виконувати суспільно-корисні функції та підтримувати суспільно-значущі відносини лідерства. Однак, педагогічною практикою підмічено, що особи, які мають інші особистісні якості не завжди конструктивно впливають на групу і, виходячи за свої функції, вибудовують у ній відносини домінування. Таких людей ми класифікуємо як осіб, схильних до домінування, що характеризуються прагненням до влади, завищеною самооцінкою, прагненням керувати, неврахуванням думки оточуючих. Американський психолог А. Пріллетенскі, вивчаючи груповий феномен пригнічення, визначає, що він функціонує, на його думку, зокрема, через «механізм домінування». Бразильський педагог П. Фрейре у своїй праці «Педагогіка пригноблених», аналізуючи недоліки традиційних форм навчання вказує на пригноблення учнів і домінування вчителя над ними. Домінування розуміється як зверхність, прагнення панувати, владарювати, здійснювати свою владу не маючи на те достатніх підстав із метою задоволення, передусім, власних прагнень та інтересів.

На основі аналізу наукової літератури лідерство можна трактувати з трьох основних позицій: 1) як різновид влади, специфікою якої є спрямованість зверху вниз, а також те, що її носієм виступає не більшість, а одна людина або група осіб; 2) як управлінський статус, соціальна позиція, пов'язана з прийняттям рішень, це керівна посада, зайнята в цій системі позицій, пов'язаних із виконанням управлінських функцій (ролей) і дає людині статус лідера; 3) як соціальний вплив на інших людей, що носить, переважно, позитивний для групи характер. Зазвичай лідерство узагальнюють до двох основних стилів (видів): демократичного та авторитарного. Водночас домінування як особливий вид міжособистісних відносин у студентській академічній групі суттєво відрізняється від лідерства (як від демократичного, так і від авторитарного).

Міжособистісні відносини домінування у студентській академічній групі розуміються, передусім, як прагнення до керівництва, управління, здійснення своєї влади, не маючи на те достатніх підстав з метою задоволення, передусім, власних прагнень та інтересів. За сприятливих обставин воно може перетворитися на авторитарне лідерство або нівелюється оточенням і поступово деактивується. На нашу думку, з урахуванням опрацьованих досліджень міжособистісні відносини домінування у студентській групі носять, переважно, деструктивний для

групи характер і провадяться членами групи, які мають лідерські якості за показниками домінантності, високий рівень прагнення до влади, спрямованості особистості на владу, негативну емоційну привабливість, середній рівень комунікативної дистанції. Поряд із цим відносини лідерства носять, переважно, позитивний характер і не перешкоджають навчально-виховному процесу у ВНЗ.

На нашу думку, доцільно обґрунтувати відмінності між домінуванням і двома основними різновидами лідерства – демократичним та авторитарним.

Серед особистісних властивостей лідера з демократичним стилем спілкування особливе місце займають комунікативні якості. Такий лідер може бути ефективним керівником. Він упевнений у собі, вимогливий, але в той же час чутливий і чуйний. У лідерів з авторитарним стилем недостатньо розвинені позитивні комунікативні якості особистості. Відповідно такий лідер зазнає труднощів у встановленні й підтримці контакту з іншими людьми. Йому не вистачає уважності й більш чуйного ставлення до партнера в спілкуванні. В осіб, схильних до домінування, вкрай недостатньо розвинені комунікативні якості, тому така особа зазнає суттєвих труднощів у встановленні й підтримці контакту з іншими людьми, що намагається компенсувати жорсткими директивними формами взаємодії з ними.

Стиль комунікації в демократичних лідерів переважно доброзичливий, контактний, конструктивний, в авторитарних лідерів – жорсткий, формальний. Для осіб, схильних до домінування, властивий майже виключно авторитарний, керівний, часто, деструктивний стиль.

У демократичних лідерів, зазвичай, добре розвинені організаторські здібності. Серед лідерів з авторитарним стилем більшість мають достатньо розвинені організаторські здібності, однак деякі мають недостатній рівень їх розвитку. Більшість осіб, схильних до домінування, мають недостатньо розвинені організаторські здібності.

Для демократичних лідерів нехарактерний прояв домінування над іншими, а для авторитарних лідерів – прояв домінування над іншими в певних ситуаціях. Особи, схильні до домінування в основному взаємодіють з іншими з позиції сили, прагнуть домінувати, владарювати.

У демократичних лідерів, зазвичай, невисокий рівень тривожності. Авторитарні лідери часто мають підвищений рівень тривожності. Рівень тривожності осіб, схильних до домінування, зазвичай підвищений.

Демократичні лідери надають перевагу, відповідно, демократичним методам взаємодії з групою. Авторитарні лідери використовують переважно керівні, авторитарні методи взаємодії з групою. Особи, схильні до домінування, використовують майже виключно авторитарні методи взаємодії з іншими.

Демократичні лідери здебільшого мають адекватну самооцінку. Авторитарні лідери мають неадекватну (переважно завищену) самооцінку. Більшість осіб, схильних до домінування, мають неадекватну самооцінку.

У демократичних лідерів, зазвичай, немає вираженого прагнення до влади, керівництва групою, авторитарні лідери часто прагнуть влади, водночас особи, схильні до домінування майже завжди прагнуть до здійснення своєї влади, посідання керівних позицій у групі.

Висновки. Відносини лідерства мають загалом позитивний характер, сприяють формуванню студентського колективу, а відносини домінування мають зворотній вплив. Демократичне лідерство, авторитарне лідерство й домінування суттєво відрізняються між собою за способами та стилями комунікації, комунікативною дистанцією, ступенем розвитку організаторських якостей, рівнем самооцінки та тривожності. Залежно від того, чи проявляє конкретний студент лідерські якості чи схильний він до домінування, суттєво змінюється характер психолого-педагогічної взаємодії з ним у процесі навчання у ВНЗ, відповідно врахування цих особливостей дозволить підвищити результативність усього навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 114 с.
2. Ершова Н. Г. Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в период адаптации студентов к обучению в высшей школе / Н. Г. Ершова // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 5. – С. 14–17.
3. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – М., 1976. – 127 с.
4. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості / Н. В. Ліфарєва. – К., 2003. – 237с.
5. Просецкий П. А. Психологические основы формирования коллектива : автореф. дисс. ... докт. психол. наук / П. А. Просецкий. – Воронеж, 1971. – 44 с.
6. Психологія і духовність (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – Т. 2. // Гуманістична психологія в 3 т. [ред. – упор. Р. Ткач, Г. Балл]. – К. : Унів. вид-во «ПУЛЬСАРИ», 2005. – 279 с.

С. Б. Кузікова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТА САМОРОЗВИТКУ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Освіта є основним інститутом розвитку інтелектуально-культурного потенціалу суспільства. Проте прогрес у всіх сферах суспільного життя настільки стрімкий, що жоден фахівець не зможе, спираючись тільки на отриману освіту, ефективно працювати й бути конкурентоспроможним. Становлення сучасного фахівця можливе лише за умови єдності розширення професійних знань, удосконалення вмінь і постійного особистісного саморозвитку.

Зазначене повною мірою стосується організації фахової підготовки студентів-психологів, що зумовлюється специфікою їх майбутньої професійної діяльності, спрямованої на надання психологічної допомоги іншим. Останнє вимагає від психолога-практика осмисленого, інтерналізованого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності,

власного життя і саморозвитку. До того ж для фахівця-психолога процес усвідомлення й відпрацювання власного світосприймання та світоставлення, внутрішніх переживань і цілепокладання має бути безперервним. Тільки це збереже його психологічне здоров'я, забезпечить особистісне, а отже, й професійне зростання.

За нашою концепцією провідним і узагальнювальним критерієм фахівця-професіонала загалом і в галузі надання психологічної допомоги зокрема, визначено здатність бути суб'єктом саморозвитку. Відтак сама професійна підготовка розглядається нами як процес формування суб'єкта саморозвитку. Нами запропоновано систему підготовки студентів-психологів до психокорекційної діяльності, в основу якої покладено концепцію становлення суб'єкта саморозвитку. Інтегровальним моментом у системі фахової підготовки є розроблений у формі дослідницько-тренінгового навчання навчальний курс «Психологія саморозвитку».

Курс «Психологія саморозвитку» є інноваційним щодо освітніх завдань і науково-прикладного змісту та розкриває прогресивні механізми становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності й саморозвитку. Це, у свою чергу, сприяє професійному й особистісному зростанню бакалаврів-психологів як майбутніх фахівців-практиків. Предметом даного курсу є психологічні засади саморозвитку особистості, шляхи оптимізації становлення суб'єкта особистісного саморозвитку в дитячо-юнацькому віці. Метою курсу є формування розгорнутого сучасного уявлення про саморозвиток особистості, його понятійні моделі, механізми, критерії та чинники, а також вироблення навичок застосування технологій організації власного саморозвитку й саморозвитку клієнтів у ситуаціях консультування та психологічної корекції.

У результаті засвоєння курсу «Психологія саморозвитку» студенти повинні знати: теоретичні основи й актуальні проблеми саморозвитку особистості; соціально-психологічні чинники та закономірності становлення суб'єкта саморозвитку в дитячо-юнацькому віці; можливі причини ускладнення, блокування саморозвитку особистості; засоби дослідження особливостей, чинників, механізмів детермінації саморозвитку особистості в процесі її життєдіяльності; умови, методи й засоби оптимізації саморозвитку особистості на її життєвому шляху. Практичним результатом засвоєння курсу є вміння використовувати психологічні моделі для розуміння й пояснення процесу саморозвитку особистості; аналізувати проблеми, які ускладнюють, блокують саморозвиток як усвідомлений і самокерований процес особистісних змін; застосовувати різні методи, засоби й форми практичної психодіагностичної та психокорекційної роботи з особами різних вікових і соціальних категорій із метою оптимізації становлення суб'єкта особистісного саморозвитку; володіти навичками самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції власної життєдіяльності та особистісного зростання.

Зазначене сприятиме підвищенню ефективності професійної діяльності майбутніх психологів-практиків і, як результат, становленню

особистості їх майбутніх клієнтів на різних вікових етапах розвитку як суб'єктів власної життєдіяльності та власного розвитку.

С. Б. Кузікова, Є. В. Федорова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕХНОЛОГІЇ НАПРАЦЮВАННЯ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ ДОСВІДУ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН У КОНТЕКСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Професійне становлення й розвиток особистості, на думку В. А. Бодрова, мають за мету забезпечення достатньо надійної поведінки індивіда в конкретних і типових життєвих та професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, характерних для майбутнього виду діяльності [1].

Специфікою професійної діяльності психолога є її спрямованість, передусім, на надання психологічної допомоги іншим. Психолог не просто працює з людьми, а впливає, змінює їх. Тому й професійне становлення студентів-психологів має свої особливості, свою специфіку.

Процес підготовки майбутніх фахівців в галузі практичної психології має включати не тільки засвоєння теоретичних знань (що, у принципі, достатньо для підготовки викладачів з предмету), а й формування професійно важливих рис особистості фахівця (О. Ф. Бондаренко, В. Т. Панок, Н. В. Чепелева та ін.). До таких рис можна віднести – психологічний світогляд як певний тип життєвої філософії особистості, побудовану на ньому структуру цінностей, настановлення особистості, розвинені механізми соціальної перцепції, розвинені навички професійного спілкування та взаємодії з іншими, навички саморегуляції, специфічну Я-концепцію тощо [5]. Для успішної професійної діяльності психолога-практика необхідні також такі індивідуально-психологічні якості (Т. А. Казанцева, Ю. М. Олейник): спостережливість, загальна інтелектуальність, аналітичне мислення, творчий склад розуму, дотримання моральних норм поведінки, чітка та ясна мова, емпатійність, особистісна та професійна рефлексія, емоційно-вольова стабільність [2].

Отже, центральною ланкою системи підготовки практичних психологів має бути особистісна підготовка майбутніх фахівців, яка інтегрує всі інші елементи цієї системи (теоретичний і практичний компоненти).

Важливим показником особистісної готовності психолога-практика до надання психологічної допомоги іншим є наявність у нього потреби й можливості йти не від себе, а від клієнта та його проблеми, тобто певну особистісну децентрацію. Для цього в процесі підготовки студентів до професійної діяльності з надання психологічної допомоги клієнтам необхідне: по-перше, розв'язання особистісних проблем самого майбутнього фахівця, які збільшують його суб'єктивізм і упередженість в оцінці особистості клієнта та його проблем [3]. І, по-друге – формування нового ставлення до себе та інших людей, нового бачення проблем, нового

типу мислення – гнучкого, не фіксованого на будь-яких нормах, стандартах, більш широкого, оптимістичного, центрованого на клієнті.

Проте змінити особистість людини (у нашому випадку, студента – майбутнього фахівця) ззовні неможливо. Особистісні зміни можуть відбутися тільки під впливом її власної душевної роботи (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції тощо). Причому процес усвідомлення й відпрацювання своїх внутрішніх переживань у фахівця-психолога має бути неперервним. Тільки це збереже його психологічне здоров'я, забезпечить особистісне, а значить і професійне зростання. Неможливо й передати особистісне знання від одного носія до іншого. Його можна тільки напрацювати, «виробити», взяти з власного досвіду. Тому професійна підготовка майбутніх психологів-практиків, за нашим переконанням, не можлива без переживання студентами досвіду особистісних змін, особистісного росту.

Одним із можливих вирішень цього завдання, а саме набуття навичок самопізнання, саморегуляції, саморозвитку, є участь студентів у групах тренінгу особистісного росту. Обґрунтуємо зазначене. Корекційну роботу, яка має на меті особистісні зміни учасників, найефективніше організувати у груповому процесі, з урахуванням групової динаміки, оскільки це природний шлях розвитку й саморозвитку особистості – через взаємостимуляцію міжособистісних і внутрішньоособистісних процесів, через взаємопроникнення змісту досвіду людини з міжособистісного простору в простір особистості (закон розвитку вищих психічних функцій). При цьому, у групі тренінгу особистісного росту психолог має будувати роботу так, щоб викликати в учасників інтерес, бажання, прагнення до самопізнання та саморегуляції, тобто актуалізувати й активізувати їх потребу в саморозвитку, а самого учасника сприймати як суб'єкт саморозвитку, як особистість, здатну усвідомлювати й керувати своєю поведінкою, емоційним станом, життям у цілому.

Ми вважаємо принципово важливим сформулювати в майбутнього психолога-практика бачення себе як активного діяча (творця) власних змін. Останнє, завдяки набутому досвіду роботи над собою, підвищить його особистісну компетентність, автономність, толерантність і гнучкість у взаємодії з клієнтом зокрема та оточуючим світом у цілому.

Наведемо й обґрунтуємо *принципи організації та проведення тренінгу особистісного росту*, дотримання яких необхідне, на нашу думку, для формування в учасників (далі – студентів, юнаків, майбутніх фахівців) здатності до саморозвитку [4].

По-перше, це особливий спосіб введення в предмет тренінгу – через генетично-вихідне поняття, яке потенційно містить усю систему понять, що описують розглядуваний предмет (теорія навчальної діяльності В. В. Давидова і Д. Б. Ельконіна). Таким чином, ціле може бути задане до того, як будуть запропоновані його складові частини, що дозволить особі, незнайомій із цілим, висувати гіпотези про його зміст. А це, у свою чергу, активізує її самостійну пошукову діяльність. Вихідним поняттям

психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток здатності ставити та розв'язувати завдання власного розвитку може стати категорія «Я».

По-друге, це особливості організації роботи в групах тренінгу, спрямованих на активізацію процесу особистісного саморозвитку. Робота з учасниками в цих групах повинна будуватися між двома «полюсами» – індивідуальне – загальне (безпосередній досвід – рефлексія). У класичних групах особистісного росту ми маємо справу тільки з індивідуальним. У них робота побудована на створенні й переживанні унікального, одиничного досвіду «тут і тепер» у міжособистісному просторі групи та його рефлексії. За такої організації групового процесу, тобто під час роботи тільки з індивідуальним, молода людина не зможе опанувати засобами свідомої постановки цілей саморозвитку. Для оволодіння цими засобами необхідно показати майбутньому фахівцеві (активізуючи його знання) закономірності виникнення переживань і емоційних станів людини, її взаємодій з іншими людьми, з'ясувати можливі причини особистісних проблем і конфліктів у спілкуванні. Однак, не можна допустити, щоб психологічна інформація («полюс загального») спровокувала відхід студентів в абстрактні міркування, які не торкаються їх конкретних особистісних проблем. У цьому випадку ми не зможемо допомогти реальному суб'єкту в його саморозвитку. Подолання цього протиріччя можливе при постановці питань типу: «Що я повинен зробити, у яку ситуацію повинен себе поставити, щоб у мені змінилося щось конкретне (наприклад, настрій)?». Звернути увагу учасників тренінгу на те, що такі запитання можуть існувати і можуть ставитися щодо них самих – це вже шлях до постановки мети самозміни.

По-третє, це особливий, нерепродуктивний спосіб взаємодії учасників групи з психологом-керівником, від якого вони не очікують готових рішень і зразків, але можуть ініціювати співробітництво, указуючи, яку саме допомогу потребують. Нагадаємо, у групах особистісного розвитку не може бути передачі знань від ведучого до учасників, оскільки особистісне знання можна тільки «напрацювати», «взяти» зі свого досвіду, але не в когось. Не може бути й еталону особистісного знання – у кожного воно своє, інше, а не більш чи менш правильне, краще чи гірше. У групі особистісного саморозвитку ніхто не виправляє кожного конкретного учасника, а дають йому свободу вибору, він сам вирішує, що йому робити із собою. Однак, група допомагає учаснику осмислити власні емоційні стани, почуття, дії, не оцінюючи їх, дає можливість особистості побачити в собі як гарні (сильні) сторони, так і недоліки. Причому це не буде просто раціональним висновком, тому що підкріплюється безпосереднім досвідом відчуження. Тому один з ефектів груп особистісного саморозвитку – це підвищення усвідомленості своєї поведінки та прийняття відповідальності за неї.

По-четверте, це особливий стиль взаємодії учасників групи між собою, забезпечуваний такою організацією спільної роботи, коли між партнерами розподіляються різні точки зору на обговорювану проблему.

Завдання групи, таким чином, зводиться до координації цих точок зору (за провідної ролі психолога – керівника).

По-п'яте, це особливий тип взаємодії юнака із самим собою, що змінюється в процесі психологічного тренінгу. Одне з основних завдань психолога – озброїти молоду людину засобами самоаналізу й саморегуляції. При цьому принципово змінюється й характер її ставлення до себе. Завдяки напрацюванню досвіду особистісних змін, особистісного росту, юнак починає сприймати себе не як щось стале (який є – такий є), не об'єктом зовнішніх обставин і впливів, а як людину, яка може змінити в собі та своєму житті те, що є, або створити щось нове, тобто прийняти себе як «змінюваного мною самим «Я», автора власної життєтворчості». Зазначимо, що така робота найефективніша в юнацькому віці, який є сенситивним для становлення суб'єкта особистісного саморозвитку.

По-шосте, це забезпечення психологічної безпеки роботи корекційної групи завдяки обов'язковому включенню поряд із рефлексивними, дискусійними процедурами, у яких точки зору партнерів формулюються та протиставляються, нерелфлексивних процедур, які працюють на встановлення почуття спільності, довіри, захищеності, підтримки, взаєморозуміння, сенситивності. Побудова сумісності повинна відбуватись у двох планах. По-перше, сумісність будується на рівні свідомої домовленості групи про норми співробітництва; по-друге – на невербальному й неусвідомленому рівні тілесної та емоційної довіри. Відчуття учасниками тренінгу психологічного комфорту є важливою умовою їхнього особистісного розвитку, тому що конструктивна робота над собою може здійснюватися тільки в згуртованій групі, що розвивається в психологічному відношенні, за умови позитивного забарвлення активного спілкування.

Таким чином, перелічені вище принципи організації корекційного процесу в групі особистісного розвитку мають забезпечити перехід її учасників від об'єктної до суб'єктної поведінки, тобто зумовити становлення суб'єкта особистісного саморозвитку й самовдосконалення. У контексті професійного саморозвитку остання сприятиме підвищенню ефективності й екологічності фахової діяльності майбутнього психолога-практика.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала ; под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991.
2. Казанцева Т. А. Взаимосвязь личностного и профессионального становления студентов-психологов: психология личности / Т. А. Казанцева, Ю. М. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – № 6. – С. 51–60.
3. Кузікова С. Б. Особистісні зміни як умова професійного становлення студентів-психологів / С. Б. Кузікова // Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи : тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова МОН України, Поліграф-Центр, 2007. – С. 99–101.
4. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посібник. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2014. – 384 с.

5. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 4. – С. 14–17.

Л. Є. Купчик

Національний університет водного
господарства і природокористування

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

Актуальність мотиваційного елемента в процесі формування іншомовної пропозиції і навчання іноземних мов усвідомлюється сьогодні багатьма дослідниками. Мотивація являє собою винятковий інтерес як для педагогів, так і батьків. Спонукальні джерела вивчення іноземних мов можуть бути досить різними. Ураховуючи нинішній глобалізаційний світ, який стрімко змінюється, високий рівень мобільності й реальні пропозиції та вимоги сучасного ринку праці, нікого не здивує той факт, що знання іноземних мов відіграють значну роль під час працевлаштування та кар'єрного росту.

Мету даного дослідження складає аналіз формування мотивації до вивчення іноземних мов у інституційному контексті, який здійснено на основі даних, отриманих провідними науково-дослідницькими інститутами Європи: Національним центром мов (National Centre for Languages), Британською Радою (British Council) та Інститутом освітніх досліджень в економіці (Institut für Bildungsforschung in der Wirtschaft – IBW).

Як відомо, мотивація до навчання є однією з передумов успішного навчання як у школі, так і у вищому навчальному закладі. Т. Алексеєнко визначає поняття «мотивація» як динамічну категорію, яка містить не лише мотиви, а й потреби, що визначають поведінку особистості в якійсь соціальній ситуації й певною мірою можуть бути визначені як готовність діяти певним чином для досягнення поставленої мети на основі розуміння цінності досягнення успіху й оцінки власних здібностей і зусиль, яких необхідно для цього закласти, у їх сукупності [1, с. 6].

Для багатьох учнів і студентів опанування рідної та іноземної мов є потенційною цінністю, яку вони усвідомлюють лише в майбутньому. Демонструючи пізнавальну пасивність, вони готові лише отримувати знання, а не здобувати їх. З цього приводу Є. І. Пассов стверджував: «Учні дуже погано усвідомлюють, майже не відчують і не бачать, що дає (може дати) сам процес володіння іноземною мовою їм особисто. Учити в таких «антимотивованих умовах» малоефективно» [2, с. 15].

Зрозуміло, спонукальні елементи до вивчення іноземних мов є різними, на них впливають як суб'єктивні, так і об'єктивні детермінанти, передусім, ті, які відбуваються в сьогоденному суспільстві під впливом глобалізації та які, як наголошує Л. Яременко, створюють «шлях до особистого благополуччя» [4, с. 73]. Саме остання мотивація, на нашу думку, формує бажання й інтерес до вивчення іноземних мов.

Насамперед, варто проаналізувати чинники популярності англійської мови серед учнів, студентів і дорослих, що впливає на їх вибір щодо вивчення іноземних мов. Дослідники різних країн виокремлюють нині домінування англійської мови як *lingua franca*, що зумовлено «тотальною глобалізацією на цілісну економічну систему, об'єднану не лише міжнародним розподілом праці, але й величезними всесвітніми виробничими структурами та структурами збуту, глобальною фінансовою системою й інформаційною системою планетарного масштабу» [3, с. 415]. Оскільки до основних рис глобалізації відносять сьогодні стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, створення транснаціональних компаній, міжнародну економічну інтеграцію, аутсорсинг, створення міжнародних фінансових і економічних організацій як ВТО (Всесвітня торгівельна організація), МВФ (Міжнародний валютний фонд), то очевидним є той факт, що мова міжнаціонального спілкування є затребуваною для гармонійного розвитку й обслуговування цих систем.

Оскільки потреба в іншомовних компетенціях зростає, то необхідність знань іноземних мов поширюється нині не лише на керівний персонал фірми, науковців, інженерів і працівників міжнародних відділів, але й на таких працівників, як фахівці у сфері торгівлі й техніки.

Безперечно, англійська мова домінує в міжнародному економічному дискурсі, проте європейські дослідження вже сьогодні виявляють потребу середніх і малих підприємств у знаннях не лише англійської, але й німецької (18 %), французької (13 %), російської (12 %), іспанської (7 %), італійської (5 %), китайської (4 %), польської (3 %), арабської (2 %), португальської (1 %), румунської (1 %) та інших мов (9 %) [7, с. 45]. У Мовній концепції Швейцарії (*Sprachenkonzept Schweiz*) уже в 1998 році зазначалося, що «лише англійська мова суперечить прагненням Ради Європи й розвитку Європейського Союзу» [6, с. 7].

Згідно з дослідженням Інституту освітніх досліджень економіки (*Institut für Bildungsforschung in der Wirtschaft – IBW*) щодо використання іноземних мов на підприємствах Австрії виявлено, що майже всі фірми потребують співробітників зі знаннями англійської мови, але низка опитаних підприємств виявили попит у близько 30 % на французьку й італійську мови та у 8–10 % – на мови сусідів: угорську, чеську, словацьку, словенську та російську, іспанську й боснійську/хорватську/сербську [5, с. 173].

Д. Граддол, здійснюючи на замовлення Британської Ради комплексний аналіз соціальних, технологічних, економічних і культурних тенденцій, що відбуваються по всьому світу, застерігає носіїв мови від існуючого твердження, що «англійської є достатньо», пророкуючи, що «монолінгвальні англосмовні спікери стикнуться з безперспективним економічним майбутнім, конкуруючи за робочі місця на глобальному ринку праці з мультилінгвалами, які розмовляють англійською та однією чи більше іноземними мовами» [8, с. 57].

У Німеччині, наприклад, потреба в іноземних мовах на підприємствах постійно зростає, адже майже всі керівники підприємств і члени управління,

працівники середньої ланки менеджменту, торгівлі, збуту й маркетингу, управління та секретаріату потребують знань іноземних мов. У сфері послуг і обслуговування клієнтів більше, ніж дві третіх співробітників використовують іноземні мови. Більше ніж кожен другий працівник ІТ-сфери послуговується іноземними мовами. Навіть на виробництві, їх застосування знаходить майже кожен третій співробітник [10, с. 239]. А для німецькомовних швейцарців знання англійської та французької мов надають можливість отримати вищу заробітну платню в середньому на 10–30 % [9].

Виходячи з вище викладеного, стає зрозумілим, чому з кожним роком в Україні та закордоном усе більше батьків прагнуть, щоб їхні діти розпочинали вивчення іноземних мов якомога раніше, усвідомлюючи важливість іншомовних компетенцій для майбутнього успіху в житті, адже все більш інтернаціональне переплетіння економіки зумовлює зростання попиту на іноземні мови – як якісних, так і кількісних характеристик.

Усвідомлення учнями й студентами можливості реального використання здобутих знань сприятиме бажанню вчитися та вивчати мови. Крім того, освітяни й батьки повинні зрозуміти, що сьогоденне рішення надавати перевагу вивченню лише англійської мови не пропонуватиме особливої переваги на ринку праці вже в найближчому майбутньому. Це не означає, що її не потрібно вивчати. Навпаки, вона повинна бути включена до обов'язкового переліку предметів.

Проте, варто також збільшувати діапазон вивчення інших іноземних мов (з урахуванням регіональних потреб), адже саме знання декількох іноземних мов пропонують кращі професійні можливості для працівників різних рівнів на підприємствах різного формату в різних сферах економіки, зумовлюючи як економічний ріст і поліпшення фінансового стану підприємства, економіки країни і Європи, так і кращі професійні можливості для працівника, що, відповідно, сприяє покращенню його фінансового та матеріального становища й особистого благополуччя.

Ураховуючи той факт, що базові знання іноземних мов закладаються у школі та вдосконалюються у процесі подальшого навчання, здійснений аналіз потреб у знаннях декількох іноземних мов у професійній сфері в різних європейських країнах дозволить більш конструктивно підійти до формування мотиваційного аспекту до вивчення іноземних мов у різних інституційних контекстах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т. Ф. Мотивация социальной поведения и механизмы ее формирования / Т. Ф. Алексеенко // Социальная педагогика: теория и практика. – 2011. – № 4. – С. 4–10.
2. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е. И. Пассов. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.
3. Хоменко О. В. Мова міжнаціонального спілкування як економічна категорія / О. В. Хоменко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 414–418.
4. Яременко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема / Л. Яременко // Вища освіта України [гол. ред. В. Андрущенко]. – 2014. – № 3 (54). – С. 69–74.

5. de Cillia R. Englisch und...? Vorschulisches und schulisches Sprachenlernen in Österreich / Rudolf de Cillia, Michaela Haller // Rudolf de Cillia, Eva Vetter (Hrsg.) Sprachenpolitik in Österreich: Bestandaufnahme 2011. – Frankfurt am Main : Lang, 2013. – S. 142–174.

7. Erziehungsdirektorenkonferenz. Sprachenkonzept Schweiz [Електронний ресурс] / EDK. – 1998. – Режим доступу :

http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept_kurz.html.

8. ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft [Електронний ресурс] / CILT – The National Centre for Languages (Ed.). – 2006. – 93 s. – Режим доступу :

gmf.cc/wp/wp-content/uploads/2008/10/ELAN.pdf.

9. Graddol D. English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language' [Електронний ресурс] / David Graddol. – Plymouth : British Council, 2006. – 128 p. – Режим доступу :

www.britishcouncil.jp/sites/britishcouncil.jp/files/eng-english-next-en_0.pdf.

10. Grin F. Qu'en est-il des competences en langues étrangères dans l'entreprise? Rapport final [Електронний ресурс] / F. Grin et al. – Schweizerischer Nationalfonds. – 2009. – Режим доступу :

http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=resultate&pid=18.

11. Schöpfer-Grabe S. Go global – Zur Situation der Fremdsprachen in der deutschen Wirtschaft / Sigrid Schöpfer-Grabe // Fremdsprachen für die Wirtschaft Analysen, Fakten, Zahlen. ibw-Forschungsbericht Nr. 143 / S. Tritscher-Archan (Hrsg.). – Wien : ibw, 2008. – S. 235–247.

Л. О. Лісіна, Л. С. Сидоренко

Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Практика перетворень у сучасній українській школі зіткнулася з протиріччям між наявною потребою у швидкому розвитку освіти й невмінням, а часто й не бажанням педагогів застосовувати інноваційні технології, тобто відсутністю у педагогів психологічної готовності до інновацій, яка, є основою реалізації інноваційної діяльності. Тому підготовка вчителя, який володіє набором психологічних якостей, що дозволяють створювати й реалізовувати інноваційні освітні проекти, стає однією з найбільш значущих проблем педагогічної освіти.

Слід зазначити, що інноваційні процеси в освіті є об'єктом дослідження багатьох науковців, зокрема, були досліджені сутність і особливості інноваційної педагогічної діяльності, її структура та класифікація, механізми застосування й упровадження педагогічних нововведень (К. Ангеловські, М. Кларін, С. Поляков, А. Прігожин, Р. Сухобська та ін). Формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності досліджували І. Гавриш, В. Кан-Калік, М. Поташник, І. Протасова та ін. Аналіз робіт психологів і педагогів (В. Загвязинський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Маркова, С. Рубінштейн та ін), досвіду роботи вищої педагогічної школи показав, що важливим засобом підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є педагогічна практика. У

роботах В. Сластьоніна, Л. Подимової [3] розкривається роль педагогічної практики в підготовці студентів до сприйняття, оцінювання й реалізації педагогічних нововведень. У той же час аналіз організації педагогічної практики студентів дозволив виявити низку проблем і недоліків, які суттєво знижують ефективність формування в них психологічної готовності до інноваційної діяльності. Потреба у створенні умов для розвитку в майбутнього вчителя психологічної готовності до інноваційної діяльності й зумовило вибір теми даного дослідження.

Мета – визначити теоретичні основи формування психологічної готовності до інноваційної діяльності в процесі педагогічної практики майбутніх учителів.

Структура функціональної психологічної системи інноваційної педагогічної діяльності складається з мотивів, цілей, інформаційної основи, програми діяльності, блоку прийняття рішення й підсистеми професійно важливих якостей особистості. Готовність до інноваційної діяльності, яка є діяльністю комплексною, містить психологічний, теоретичний і практичний компоненти [1]. Спираючись на дослідження науковців [2; 4], психологічну готовність до інновацій у педагогічній діяльності ми розглядаємо як інтегративне психічне утворення, що представляє єдність когнітивного, афективного, особистісного й конативного компонентів. Її компоненти є динамічними та знаходяться в численних взаємозв'язках між собою та з функціональними компонентами психологічної системи інноваційної діяльності. Це зумовлює здійснення розвитку психологічної готовності до інноваційної діяльності в умовах теоретико-практичного навчання, яке має особистісну значимість для студентів. Педагогічна практика, яка є багатоаспектним явищем педагогічної дійсності, виступає одночасно й одним із компонентів загальнопедагогічної підготовки, і видом практичної діяльності студентів, тому є найбільш ефективним засобом підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Науковою основою для активного включення студентів на педагогічній практиці в організацію освітнього процесу на засадах інноватики є фундаментальні теоретичні й технологічні знання, базові професійні вміння, а також, у тісному взаємозв'язку з ними, – провідні ідеї та концептуальні положення педагогічної інноватики. Базові знання й уміння дозволяють створювати умови для розвитку психологічної готовності студентів до сприйняття інновацій і моделювання структури інноваційної діяльності в процесі їх професійного становлення. Методологічними орієнтирами формування психологічної готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності ми вибрали системний, діяльнісний, особистісний підходи. Інноваційна діяльність базується на принципах опори на науково-концептуальне знання в діяльності; провідної ролі прогнозу в прийнятті рішень на всіх рівнях управління; системності й комплексності, процесуальному, конфліктності інноваційної діяльності, прогнозування розвитку інновації, суб'єктності; детермінізму, *інваріантності*.

Формування когнітивного компоненту психологічної готовності до інноваційної діяльності, в основі якого лежить професійна компетентність, передбачає оволодіння знаннями з предмета, методики його викладання, знаннями про зміст, сутність і специфіку інновацій у педагогічній діяльності тощо. Розвиток афективного компоненту припускає формування позитивного ставлення до педагогічної професії, педагогічних інновацій, що сприяє переважанню позитивних емоцій у професійній діяльності, адекватної самооцінки себе як майбутнього вчителя і власних творчих здібностей. Конативний компонент, який є системоутворюючим, включає мотиваційний, операціонально-технологічний і рефлексивний елементи. Мотивація є процесом динамічним [2], що потребує створення мотивуючих ситуацій не тільки в процесі проходження педагогічної практики, але й на заняттях із фахової підготовки. Формування вмінь переробляти й інтерпретувати освітні проекти, проводити аналіз власних можливостей, розробляти цілі, етапи, підходи до застосування нововведення та прогнозувати результати; здійснювати їх контроль і корекцію складає основу операціонально-технологічної складової конативного компоненту. У подоланні проблемності й конфліктності інноваційної діяльності вирішальну роль відіграє рефлексія, у силу чого процес самовизначення майбутнього вчителя опосередковується функціонуванням її типів (інтелектуальної, особистісної, формальної, аналітичної, ретроспективної та ін.). Тому розробка й реалізація навчальних середовищ, призначених для ефективного розвитку здатності до рефлексії студентів, є необхідною умовою формування психологічної готовності до інноваційної діяльності. Формування особистісного компонента припускає розвиток тих якостей особистості, які визначають ефективність діяльності в інноваційному полі, а саме: варіативність мислення, креативність, перцептивність, інтернальність, толерантність, синтонність, емпатійність та ін.

Таким чином, формування психологічної готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в процесі педагогічної практики можна представити у вигляді послідовності взаємопов'язаних процедур і дій: 1) усвідомлення цілей, вирішення яких призведе до впровадження новацій; 2) осмислення умов, у яких буде проходити майбутня практика, актуалізація досвіду інноваційної діяльності, придбаного на практичних заняттях у процесі контекстного навчання; 3) визначення на основі досвіду й оцінки майбутніх умов діяльності найбільш раціональних способів вирішення завдань; 4) прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка відповідності своїх можливостей у досягненні певного результату; 5) мобілізація сил відповідно до умов і завдань, навіювання віри в успішне досягнення цілі.

Для реалізації завдань формування психологічної готовності до інноваційної діяльності, ми пропонуємо на підготовчому етапі педагогічної практики, крім традиційних форм роботи (установча конференція, консультації), проводити мотиваційний і рефлексивний тренінги, семінар «Основи інноваційної діяльності». На основному етапі практики, коли відбувається

безпосереднє включення студента в професійну діяльність, дуже ефективним виявилось обговорення у формі групової проблемної роботи за участю вчителя й керівників практики, основних труднощів, помилок, які виникають у процесі впровадження інновацій. На завершальному етапі доцільно провести, крім звітної конференції, самодіагностику й рефлексивний тренінг, спрямований на визначення перспектив розвитку інноваційної діяльності.

Попередній виклад і власний досвід керівництва практикою студентів дозволяє зазначити, що педагогічна практика дає можливість студенту моделювати та здійснювати, ґрунтуючись на професійних знаннях із педагогіки та психології, структуру інноваційної діяльності в умовах, адекватних умовам самостійної педагогічної діяльності, забезпечує пізнання закономірностей і принципів інноваційної педагогічної діяльності, дозволяє оволодіти способами її організації.

Перспективу розвитку основних ідей дослідження ми вбачаємо в розробці змісту рефлексивного й мотиваційного тренінгів, спрямованих на формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти) : [монографія] / І. В. Гавриш. – Харків : ХОНМІБО, 2005. – 388 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.
3. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 308 с.
4. Инновации / [Барышева А. В., Балдин К. В., Передеряев И. И. и др.] ; под общ. ред. А. В. Барышевой. – [3-е изд.]. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2012. – 384 с.

А. Т. Літвінчук

Національний університет водного
господарства та природокористування

ПРО ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасна система вищої технічної освіти функціонує в нових політичних і соціально-економічних умовах, які визначають не лише шляхи та напрями її розвитку, але й висувають особливі вимоги до її вдосконалення та забезпечення підготовки майбутніх фахівців, які будуть конкурентноспроможними й мобільними на світовому рівні. На сучасному етапі іншомовна підготовка майбутнього інженера розглядається як невід'ємний компонент формування його професійної компетентності та важлива передумова успішної професійної діяльності.

Загальновідомим є той факт, що одним з основних завдань сучасних педагогів є формування у студентів стійкої мотивації до навчання впродовж життя, що допоможе їм стати кваліфікованими спеціалістами. Мотивація розглядається як ключовий чинник, що впливає на рівень та

успіх у вивченні іноземної мови. Саме мотивація забезпечує первинний поштовх розпочати навчання, а згодом стає рушійною силою для підтримання довготривалого й часто виснажливого навчального процесу; звичайно, всі інші чинники, необхідні для вивчення іноземної мови містять мотиваційну складову тією чи іншою мірою. Без достатньої мотивації навіть ті, хто мають особливі здібності, не зможуть досягти довготривалих цілей, так само, як і ефективний навчальний план і викладання на високому рівні ізольовано не забезпечать визначних досягнень студентів.

Мотивація в її широкому розумінні представлена двома основними видами: «інтегративна» (внутрішня) мотивація та «інструментальна» (зовнішня) мотивація [3]. Різниця між двома видами мотивації полягає в тому, що внутрішня мотивація передбачає здійснення людиною дії в результаті усвідомлення її значущості для особистісного зростання та пов'язана з бажанням вивчити мову через високе позитивне особистісне ставлення до мови, народу, мова якого вивчається, його культури. Натомість, зовнішня мотивація є чинником, що виникає внаслідок дії зовнішніх обставин, необхідності дотримання вимог та пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову задля досягнення своєї мети: наприклад, складання іспиту, кар'єрне зростання. Така мотивація здійснюється за допомогою впливу з боку викладача (систематичний контроль і регулярне оцінювання студентів, проведення консультацій, бесід) [3].

Можна констатувати той факт, що для більшості студентів технічних спеціальностей є характерною зовнішня мотивація до вивчення іноземної мови. Такі студенти вивчають іноземну мову в межах програми та завдань, запропонованих викладачем, без особливого бажання виходити за встановлені вимоги. Превалювання зовнішньої мотивації можна пояснити часто низьким рівнем знань іноземної мови першокурсників, які стають студентами технічних вузів, мінімальною кількістю годин у навчальних планах, неналежною увагою до необхідності формування іншомовної компетентності. Разом із тим, фахівці погоджуються, що навчання іноземної мови в неможливому вищому навчальному закладі має розвивати у студента вміння вільно користуватись аутентичною іншомовною літературою у своїй галузі знань, а також спілкуватись іноземною мовою в певних ситуаціях (головним чином, професійних) [1, с. 62]. Така необхідність має постійну тенденцію до зростання, а отже підвищення вимог до формування іншомовної компетентності фахівців у різних галузях. Водночас, запорукою успішної людської діяльності виступає саме внутрішня мотивація людини, яка виконує спонукальну функцію та зумовлює предметну спрямованість її активності. Позитивні зміни в інтелектуальному, моральному, особистісному розвитку, формування різнобічних механізмів самоорганізації людини часто стають основним сенсом навчально-пізнавальної діяльності [3].

Погоджуємося з думкою науковців [1; 2; 3], що висока позитивна мотивація може компенсувати недостатньо високі здібності або знання, а наявність навчального мотиву та його висока вираженість може привести

до значних навчальних, а згодом професійних успіхів. На формування позитивних мотивів діяльності студентів можуть впливати такі фактори, як: професіоналізм викладача; ставлення до студента як до компетентної особистості; організація навчання як процесу пізнання; використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність; професійна спрямованість навчальної діяльності; доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується викладачем на занятті; постійне створення та «підкріплення» ситуації успіху для невпевнених у своїх силах студентів.

Вмотивовані студенти є мрією кожного викладача, а отже серед його основних завдань є спонукати їх до активності, добираючи арсенал позитивних мотивів, цікавого аутентичного матеріалу для стимулювання подальшого інтересу до мови та людей, які нею говорять. За словами Р. Гарднера, який описував соціально-освітню модель вивчення мови, мотивація вивчати іноземну мову може бути описана як комплекс складових, що об'єднують зусилля й бажання, так само, як і сприятливе ставлення до її вивчення [3].

Виділяють три рівні, на яких може формуватися мотивація внаслідок безпосереднього впливу викладача на цей процес. Першим рівнем або центральним ядром мотивації є те, що Р. Гарднер називає «віднайти пристрасть». Саме «пристрасть» визначає основні цілі життя, те, що найбільше турбує студента та що змушує його діяти. Це означає, що йому потрібно знайти спосіб поєднати вивчення англійської з реальними бажаннями в житті [3].

Викладач може допомогти формуванню цієї «пристрасті» на занятті різними методами та способами. Доцільним буде додати до заняття цікаві елементи на зразок музики, кліпів, фільмів, повідомлень на сучасні теми та про цікавих людей, ігри та ін., що провокуватиме справжній інтерес молодіжної аудиторії. Іншим способом допомогти студентам знайти свою «пристрасть» є організувати роботу на занятті навколо ідеї самовираження через низку підходів: напр., персональне завдання, журнал ідей, інтерактивні анкети, кола думок, вікторини, проектні роботи, презентації.

На другому рівні мотивації виникає потреба змінити дійсність студента. Зважаючи на той факт, що студенти немовних спеціальностей зазнають труднощів в оволодінні іноземною мовою, викладачеві потрібно знайти способи долучення всіх студентів до навчального процесу на занятті на основі індивідуалізованого підходу та якісно організувати самостійну роботу студента за його межами. Допоміжними матеріалами можуть слугувати навчальні Інтернет-ресурси, які забезпечать достатнім арсеналом різноманітних завдань для будь-якого рівня. Допомогти студентові змінити реальність означає змусити його поглянути на вивчення іноземної мови під іншим кутом – цікавої пізнавальної навчальної діяльності, що не здається за межами досяжного [3].

Третій рівень мотивації передбачає інтегрування студента до всіх видів діяльності на занятті, спонукання всіх студентів до активної роботи, добираючи арсенал таких видів навчальної діяльності, які базуються на принципах доцільності, креативності, доступності, націлені на розвиток критичного мислення. Основним завданням цього рівня є викликати та втримати увагу студентів.

Як підсумок, інтерес до навчальної діяльності формується як через зміст навчального матеріалу, який відповідає комунікативним потребам студентів, так і через форми та прийоми роботи, що пропонуються в контексті реальної комунікації, відкриває перспективи для самореалізації студентів, які відчують себе повноправними суб'єктами спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіна Г. І. Щодо проблеми формування стійкої мотивації до вивчення іноземної мови у студентів інженерних спеціальностей / Г. І. Бородіна // Вісник ХНУ. – № 22. – 2013. – С. 59–66.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
3. Gardner R. G. Social Psychology in Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation / R. C. Gardner. – London : Edward Arnold Ltd., 1985. – 355 p.

О. Р. Медведєва

Маріупольський державний університет

РОЛЬ МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Інтеграція України до європейського та світового співтовариства ставить нові вимоги до якості засвоєння знань, що потребує модернізації національної системи освіти та вироблення новітніх концепцій виховання молодих людей, здатних діяти в нестандартних ситуаціях, творчо мислити й самостійно приймати рішення. Стратегія реформування сучасної освіти визначається концептуальними ідеями, що наголошують на ролі культури й мистецтва як духовних джерел і способів розвитку цілісної особистості, її світосприймання, світобачення та світорозуміння [6, с. 229]. Отже, пріоритетними напрямками в освіті, на думку науковців, стають особистісна зорієнтованість і гуманістична спрямованість навчання й виховання, максимальна індивідуалізація навчального процесу, створення належних умов для саморозвитку особистості й реалізації її природних задатків [7]. Реалізація цих напрямів безпосередньо пов'язана з вихованням мистецької молоді, оскільки мистецтво через світ художніх образів специфічно й по-різному впливає на кожну людину, на розвиток її почуттів і здібностей.

Мистецтво – один із важливих факторів морально-емоційного, цілісного впливу на особистість. Усі боки духовного життя людини підлягають впливу мистецтва. Його вплив на особистість багатоплановий, оскільки його функції багаточисленні й різноманітні.

Величезні пізнавальні можливості мистецтва. Мистецтво – відображення й освоєння світу в усій його цільності, які включають ті сторони дійсності життя людини, які важко піддаються науковому аналізу. Мистецтво можна назвати школою почуттів.

Мистецтво формує склад почуттів і думок читача, глядача, слухача. У цьому відношенні воно майже незамінне іншими формами суспільного усвідомлення, хоч кожна з них теж впливає на виховання людини.

Особливість виховного впливу мистецтва полягає в тому, що воно діє комплексно на розум і серце, формує цілісну особистість.

Усі функції мистецтва знаходяться у складному взаємозв'язку та складають єдину систему. Так, функція пізнання пов'язана з естетичною функцією, оскільки мистецтво дає цілісно-орієнтовані знання. Мистецтво має також комунікативну функцію. Його спорідненість з мовою неодноразово підкреслювали й дослідники естетики. Але мистецтво не обмежується комунікативною та інформаційною функціями, йому належать пізнавальна, виховна, естетична та інші функції.

Мистецтво, сутність якого залежить від тих новоутворень, що пов'язані з особливостями художнього сприйняття довкілля, цілком співвідноситься з ідеями розвитку особистості, бо спрямовані на розширення можливостей її самореалізації незалежно від статі. Проблему виховного потенціалу мистецтва розкрито в роботах А. Плігіна, Т. Потапчук, С. Соломахи та ін. У сучасному суспільстві гендерна проблематика привертає увагу науковців, педагогів практиків. Свої роботи різним аспектам гендерної освіти й виховання, гендерної соціалізації, присвятили такі вчені, як І. Іванова, В. Кравець, О. Луценко, О. Цокур, Л. Штильова та ін.

Дослідники наголошують, що: «Вплив мистецтва на формування духовної культури молоді зумовлений самою природою мистецтва, сутність якого виводиться із цілісного й обов'язкового художнього відображення світу й залежить від тих новоутворень, що пов'язані з особливостями художнього сприйняття довкілля. Усі види мистецтва втілюють художньо-естетичне бачення світу, розвинену уяву й фантазію, образне мислення, без яких неможлива будь-яка творчість» [2, с. 179]. Саме в процесі мистецької освіти, на думку вчених, набуває розвитку творча індивідуальність майбутнього фахівця, а також потужний поштовх отримують загальна культура особистості, її моральні та етичні якості, її духовність, тож цілком очевидно, що сучасний фахівець у сфері мистецтва має бути не тільки професійним музикантом чи художником, а й особистістю духовною та творчою, що володіє засобами пізнання себе та навколишнього світу й на цій основі здатний вибудовувати індивідуальну траєкторію свого особистісного саморозвитку, самовираження й самореалізації у професійній діяльності [5, с. 21]. Це цілком співвідноситься й із концепцією людського розвитку, спрямованої на досягнення гендерної рівності, відповідно до якої «ідея розвитку міститься саме в розширенні можливостей для самореалізації будь-якої людини» [8, с. 21].

Розвивальна роль мистецтва пов'язана зі складовими особистісного досвіду людини [3], який, як доводить аналіз наукової літератури, набувається людиною саме в процесі гендерної соціалізації: з розвитком почуттєво-емоційної сфери, що дозволяє формувати здатність поваги та чутливого ставлення до осіб як своєї, так і протилежної статі, уміння «дивитися на світ очима іншої людини-творця» [1, с. 64]; з розвитком інтелектуальних операцій, мислення: дозволить усвідомити гендерну асиметрію сучасного світового устрою та необхідність його перебудови на

основі ідеї гендерної рівності; з розвитком естетичних і моральних норм та ідеалів, якими мають стати егалітарні цінності; з розвитком механізмів пошуку та створення особистісних сенсів, що дозволить «вибудовувати індивідуальну траєкторію свого особистісного саморозвитку, самовираження й самореалізації у професійній діяльності» [5, с. 20], необтяженої застарілими гендерними стереотипами; з розвитком Я-концепції, що сприятиме усвідомленню себе представником своєї статі, дозволить підтримати самооцінку й почуття самоповаги, надасть упевненість у собі та власному потенціалі самореалізації; з розвитком індивідуальної картини світу (моделі), яка має ґрунтуватися на творчій діяльності як основі для перебудови оточуючої дійсності в напрямі реалізації ідеї гендерної рівності.

Учені доводять, що заняття мистецтвом сприяють розвитку особливого художньо-естетичного сприйняття дійсності, створенню унікальної для кожного моделі світу. Під час формування такої моделі, її роль зростає в побудові системи відносин між тим, хто навчається, та його оточенням. На їх думку, «від того, наскільки широкою, багатомірною та гнучкою вона буде, залежить теперішнє та майбутнє того, хто навчається» [3]. Ураховуючи, що на студентський вік приходить вторинна соціалізація, коли оточуюча дійсність засвоюється через пізнання та творче перетворення, цілком закономірно вважати, що заняття з мистецтва допомагають усвідомити, що сучасна модель світу ґрунтується на асиметрії гендерних відносин у суспільстві, що виявляється як відносини відмінностей жінок і чоловіків, що засновані на нерівності їхніх можливостей, і відображає гендерну стратифікацію суспільства й культури в цілому. Сучасні реалії, які характеризуються трансформаціями в усіх сферах життєдіяльності людини, вимагають активного залучення обох статей до перетворення світу, будування нових партнерських відносин між жінками й чоловіками. На нашу думку, таке усвідомлення буде сприяти моделюванню реальностей, які не пов'язані зі статевою дискримінацією, будування такої моделі світу, де кожен індивід має рівні права й рівні можливості для їх реалізації.

Можливості мистецтва в залученні особистості до загальнолюдських цінностей визначаються його особливостями: надзвичайно інтенсивною дією на емоційно-почуттєву сферу індивіда (що значно сильніша від раціональної та є самодостатнім виявом особистості), здатністю до розширення його ціннісних знань у формі художніх образів, спрямуванням людини до самопізнання й пізнання інших, стимулюванням до самовдосконалення [9]. Спираючись на висновок дослідників, що педагогіці мистецтва «притаманний потужний аксіологічний, культурологічний і творчо-розвивальний потенціал у розв'язанні низки проблем сучасного людства» [5, с. 21].

Осмислюючи роль мистецтва у становленні духовності особистості, дослідники доводять, що у змісті «сучасної мистецької освіти активно використовуються поняття гуманізму, духовності, творчості» [5, с. 21]. Це цілком співвідноситься з егалітарною ідеологією, що виявляється як

«гуманістичний вектор розвитку, який відповідає переходу від цінностей роду до цінностей людської особистості, індивідуальності» [8, с. 186].

Отже, як зазначено вище, мистецтво відіграє велику роль у соціокультурному становищі особистості, бо дозволяє пізнавати краще оточуючий світ, формує потребу у творчості, сприяє становленню інтелектуальної сфери, морального потенціалу, здатності співпереживати з іншими. Мистецтво в процесі гендерної соціалізації студентів має великий потенціал для забезпечення ефективного творчого самовираження особистості, не зважаючи на її статеву приналежність; розвитку емоційного сприйняття, розуміння іншого; формування художнього мислення студентства на основі нон-дискримінаційних егалітарних цінностей; активізації їх творчого потенціалу, спрямованого на перетворення у сфері досягнення гендерної рівності; самореалізації у майбутній професії, не зважаючи на стереотипні уявлення щодо жіночих і чоловічих видів діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каган Л. Н. Художественный вкус. Опыт конкретно-социологического исследования / Л. Н. Каган. – М. : Мысль, 1966. – 213 с.
2. Мурсамітова І. Формування творчого потенціалу особистості майбутнього педагога засобами мистецтва як умова її професійної самореалізації / І. А. Мурсамітова, О. В. Матліна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – Ч. І. – № 7 (242). – С. 177–185.
3. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников [Электронный ресурс] / А. А. Плигин. – Режим доступа : www.pligin.ru/p_s_sc/IZO.htm-124K6.
4. Потапчук Т. Виховний потенціал музичного мистецтва / Т. Потапчук // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журнал. – 2008. – С. 140–141.
5. Растригіна А. Мистецький освітній простір як основа творчого самовираження майбутнього педагога-музиканта / А. Растригіна, С. Дьомін // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – Випуск 88. – С. 20–23.
6. Соломаха С. Методологічні засади проблеми розвитку наукового та художнього світогляду в контексті мистецької освіти / С. Соломаха // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – Випуск 88.
7. Ципко В. Формування гуманістичних цінностей студентів культурно-мистецьких спеціальностей у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія і методика навчання історії та суспільствознавчих дисциплін». – Київ, 2007. – 20 с.
8. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании : гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

С. М. Панченко
КЗ Сумський ОШПО

ПСИХОЛОГІЯ УСПІШНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ: НОВІ АКЦЕНТИ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

У розв'язанні проблем професійного й особистісного розвитку людини в цілому, вивчення її зрілості та особливостей становлення успішної, творчої особистості з кінця ХХ століття органічно поєднується науковий інтерес і соціальна потреба. В умовах соціально-політичних і соціально-економічних перетворень сучасного суспільства ці питання

займають чільне місце й у галузі освіти. Адже в сучасному розумінні, визнаному й підтриманому європейським співтовариством, межі освіти значно розширені. Освіта розглядається як процес зміни установок, моделей поведінки особистості, здійснюваний під впливом соціальної практики протягом усього життя людини. У сучасних умовах місією освіти стає створення умов для самоздійснення особистості, розвитку життєвої активності людини, досягнення нею життєвого та професійного успіху.

Виконання даної місії є непростим завданням, що потребує, зокрема, зміни підходу до системи післядипломної педагогічної освіти, психологічної підтримки розвитку педагогів, упровадження в систему підвищення кваліфікації вчителів якісних і змістовних навчальних курсів, психологічно обґрунтованих технологій. Ефективними в навчанні психологічним компетенціям, зокрема, тим, які призводять до підвищення якості самоздійснення педагога, результативним інструментом управління професійним та особистісним розвитком педагога вважаємо дистанційні навчальні курси.

Актуальність розробки нового дистанційного навчального курсу для слухачів курсів підвищення кваліфікації у КЗ Сумський ОІППО «Психологія успішного самоздійснення» та необхідність його запровадження у форматі проблемно-тематичних курсів підвищення кваліфікації «Соціально-психологічні умови та психологічні детермінанти самоздійснення сучасного педагога» зумовлена необхідністю підвищення рівня психологічної компетентності та психологічної культури педагогічних працівників області. Науковою основою для побудови програми навчального курсу є методологія цілісного (системного) підходу до людини. Метою цього курсу є формування аутокомпетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації в проблемі психології самоздійснення особистості, умов, необхідних для успішного самоздійснення в різних сферах життєдіяльності в сучасних умовах.

Навчальний курс розставляє нові акценти у професійному й особистісному розвитку педагога, розкриває психологічні аспекти успішного самоздійснення та призначений для педагогів, які бажають розвиватися, гармонійно й успішно здійснювати себе в усіх життєвих сферах. Слухачам курсу в процесі навчання пропонується усвідомити, що вони хочуть і що вони можуть, як орієнтуватися в особливостях своєї особистості, цілях, потребах і цінностях, мотивах поведінки, властивості мислення. Не менш важливо зрозуміти і свої можливості, достоїнства й недоліки, уміти психологічно достовірно схарактеризувати самого себе як особистість.

Основні завдання курсу: створювати у слухачів цілісне уявлення про природу людської психіки; формувати систему знань і вмінь, пов'язаних із сучасним розумінням основ психології самоздійснення та його психологічні феномени; створювати рефлексивно-розвиваюче середовище, спрямоване на формування аутокомпетентності в даній проблематиці; актуалізувати у слухачів особистісний потенціал самоздійснення зі збереженням і підтримкою їх індивідуальності; сприяти підвищенню рівня психологічної компетентності й оволодінню компетенціями, необхідними в процесі

самоздійснення; навчати слухачів важливим соціально-психологічним навичкам, розширювати межі можливостей, знайомити з ефективними техніками самоперетворювальної діяльності; формувати важливі якості особистості як суб'єкта освіти.

Модулі курсу містять теоретичну (інформаційно-змістовну) і практичну частини, що логічно пов'язані між собою. У переліку компетенцій успішності автором курсу розглядаються: власне здатність розвиватися, змінюватися (вчитися), змінювати неадекватні та неадаптивні ментальні моделі, звільнятися від залежностей. Зважаючи на соціально-політичну ситуацію в країні особливий акцент вдається зробити на формуванні здатності (компетенції) підтримувати оптимальний емоційний стан (протидія стресам, подіям травматичного характеру, попередження емоційного вигорання та ін.); здатності (компетенції) підтримувати ефективні соціальні й особистісні контакти.

Слід зазначити, що для педагогів, слухачів курсів підвищення кваліфікації КЗ Сумський ОІППО, дистанційне навчання доступне вже протягом 8 років та здійснюється на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, коли за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання (викладача та слухача) у спеціалізованому середовищі відбувається індивідуалізований процес передачі та засвоєння знань, способів пізнавальної діяльності. Дистанційна форма навчання визнана слухачами ефективною та зручною формою підвищення рівня професійності й самоосвіти. Процес дистанційного навчання педагогів поєднує самостійне засвоєння ними матеріалу дистанційного курсу, перевірку своїх знань за допомогою тестів, виконання практичних завдань у дистанційному курсі, активне спілкування з викладачем, що може відбуватися в on-line та off-line режимах: чат, форум, електронна пошта, відео-конференція.

Отже, очевидно, що післядипломна педагогічна освіта, являючи собою різноманітну за формами систему професійного й особистісного розвитку педагогів, використовуючи свої ресурси, має спрямувати зусилля на підвищення рівня психологічної компетентності та психологічної культури, створення умов для формування в учителів суб'єктної освітньої позиції, їх готовності навчатися протягом усього життя, створювати власний освітній простір, відкритий для активної взаємодії зі світом. Післядипломна освіта педагогів повинна бути неперервною, оскільки вона багато в чому визначає й, навіть, зумовлює якісні характеристики їх успішного самоздійснення.

Л. В. Пляка, Л. Г. Кайдалова

Національний фармацевтичний університет

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Проблема формування психологічної готовності до професійної діяльності зумовлена входженням України в загальноєвропейський і світовий освітній простір, підвищенням вимог до фахівців фармацевтичної

галузі з боку роботодавців, зокрема до їхньої активності й відповідальності відносно власного професійного й особистісного розвитку. Психологічна готовність – умова успішного виконання та ефективності будь-якої цілеспрямованої діяльності.

У науковій літературі представлено значну кількість досліджень, присвячених вивченню проблеми психологічної готовності: від розкриття змісту поняття до визначення особливостей вияву в різних видах діяльності. Зокрема, М. Боришевський, І. Бех, С. Гончаренко обґрунтовали твердження про взаємозв'язок психологічної готовності до праці із самосвідомістю та самовихованням особистості.

С. Максименко та Т. Щербан готовність пов'язують з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів і якостей особистості, необхідних для успішного виконання діяльності [1, с. 50].

Професійна готовність – складне особистісне утворення, інтегральна характеристика особистості, що є комплексним відображенням цілої низки особистісних рис і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності [2, с. 6]. Вона проявляється у формах активності та визначає здібність фахівця ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, контролювати цей процес, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій [3, с. 9].

Різні трактування готовності зумовлені специфікою професійної діяльності, вони доповнюють, розширюють і поглиблюють уявлення про складність і багатогранність цього терміну. Більшість авторів сходяться на тому, що готовність являє собою єдність стійких і ситуативних установок на активні й адекватні дії, допомагає молодому спеціалістові успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і перебудовуватися залежно від появи непередбачуваних ситуацій.

Формування – це процес розвитку та становлення особистості, у якому індивід бере на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу. Процес формування психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності вбирає в себе всі форми та напрями навчально-пізнавальної діяльності. Він починається з поінформованості про характер діяльності та позитивного ставлення до неї, здобуття професійних знань, умінь і навичок, розвиток професійних якостей. Завершується цей процес тим, що психологічна готовність до професійної діяльності, пройшовши декілька рівнів, перетворюється на стійку якість особистості. Важливу роль у цьому процесі має відігравати така форма активного навчання як психологічний тренінг.

Психологічні тренінги особистісно-професійного розвитку «Ефективна взаємодія у професійному спілкуванні», «Професійні конфлікти і шляхи їх вирішення», «Моя професія: шлях до успіху», «Тренінг емоційної саморегуляції» задовольняють потребу майбутніх фахівців фармацевтичної галузі в самопізнанні й саморозвитку; здобутті психологічних знань, умінь і

навичок. Як метод психологічного впливу тренінг виконує перетворювальну, коригувальну, профілактичну, терапевтичну й адаптивну функції.

Міра можливих змін під час тренінгових занять визначається усвідомленістю, своєчасністю й обґрунтованістю учасниками їхнього вибору. Розвиток одних якостей невинно веде до зміни інших, забезпечує можливість фокусувати увагу індивіда на тих особистісних якостях, які потребують корекції. В умовах тренінгу реалізується фактор власної активності учасників, оскільки в ході занять вони постійно виконують різні дії: обговорюють і відтворюють професійні ситуації, виконують спеціальні усні й письмові вправи тощо.

Підсумовуючи зазначимо, що процес формування психологічної готовності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі до професійної діяльності відбувається за допомогою психологічного тренінгу, цінність якого полягає в можливості подолання обмежень, властивих традиційним методам навчання, основними завданнями якого є розширення та поглиблення знань; розвиток самостійного мислення, здібності до самопостереження й самоаналізу своїх психологічних станів; активізація пізнавальної діяльності; формування психологічної готовності. Основною метою цього процесу є усвідомлення професійної Я-концепції, своїх індивідуальних особливостей, забезпечення розуміння отриманої інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максименко С. Д. Технологія спілкування / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
2. Різник В. В. Формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Різник. – Київ, 2010. – 20 с.
3. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 20 с.

С. В. Пухно

Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Питання професійної спрямованості та професійного самовизначення особистості досить активно розроблені в сучасних психологічних і педагогічних дослідженнях, проте, сучасність потребує активізації науково-практичного пошуку у сфері професійної орієнтації юнаків і дослідження психологічних чинників їх мотивації до професійної діяльності, оскільки процес професійного самовизначення особистості є важливим етапом самореалізації внутрішнього потенціалу «Я». Людина проходить період професійного самовизначення в період навчання, – вибір особистого життєвого шляху дає можливість певною мірою реалізувати себе, і, відповідно, професійний розвиток на різних етапах життя не може

відбуватися без самовдосконалення особистості. Сучасність вимагає постійної перепідготовки фахівців – удосконалення професійних знань, умінь і навичок людини, проте, на рівень успіху у професійній діяльності буде впливати особистісна та професійна мотивація, активність у професійній діяльності. У сучасних психологічних дослідженнях, присвячених питанням, пов'язаним із мотивацією навчальної діяльності студентів ВНЗ, ці проблеми розглядаються комплексно. Проте, саме мотиваційний компонент навчання забезпечує високі результати навчання. Проблеми мотивації навчальної діяльності студентів ВНЗ розглядаються в працях М. Й. Боришевського, І. В. Дубровіної, М. І. Дьяченко, Е. Ф. Зеєра, Е. П. Ільїна, Б. Ф. Ломова, Ю. М. Орлова, С. Д. Максименко, Є. М. Никіреєвої, В. Г. Панка, П. О. Просецького, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелевої та ін. Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень дає підстави для таких висновків: активізація професійної мотивації студентів ВНЗ залежить від цілого комплексу чинників, серед яких інноваційні підходи в навчанні. Проведене автором дослідження психологічних особливостей та особливостей професійної мотивації студентів вищого навчального закладу фізико-математичного факультету ВНЗ України, дає підстави для таких тверджень. Активізація мотивації навчальної діяльності студентів залежить від таких чинників: можливості життєзабезпечення та особистісного розвитку; впровадження викладачами ВНЗ інноваційних підходів у навчанні; активність соціальних контактів, їх розширення та збагачення; оптимізація міжособистісної різнорівневої взаємодії; можливості професійного становлення. Специфіка студентського періоду життя така, що провідним чинником у ньому є професійне становлення, що повинне забезпечувати взаємодоповнення всіх інших складових. Провідним поняттям у цьому процесі постає поняття «мотивації». Мотивація – спонукання, що викликає активність людини, визначає її спрямованість, утворену домінуючими мотивами, – усвідомленими й неусвідомленими психологічними факторами, що спонукають індивіда до виконання певних дій і визначають його спрямованість до мети. Високий рівень професійної спрямованості – це та якісна особливість структури мотивів особистості, яка виражає єдність інтересів та особистості в системі професійного самовизначення, сприяє досягненню професійного та життєвого успіху. Вибір професії можна вважати виправданим лише в тому випадку, якщо активність особистості призведе до такого взаємовідношення між особистістю та працею, за якої успішно відбудуватиметься подальший розвиток творчих сил людини. Також, це залежить і від характерологічних особливостей особистості, від якісної своєрідності й рівня розвитку її здібностей. Проте, в цьому взаємозв'язку професійної спрямованості, рис характеру та здібностей, провідна роль належить домінуючому мотиву. Відсутність достатньо глибокої професійної спрямованості у студентів не виключає можливості її формування в період навчання у ВНЗ. Завдання полягає в тому, щоб вибір професії виявлявся логічним наслідком поступового підвищення рівня професійної

спрямованості, тобто формування в процесі навчання діяльнісно-сенсової єдності – збігу ціннісний-сміслового (формування життєвих сенсів) і наочно-дієвого (вибір адекватною сенсу діяльності) аспектів діяльності, та досягнення професійного і життєвого успіху. Досить вагому роль у цій структурі займає стійкий позитивний інтерес до навчання, що вимагає від викладачів ВНЗ запровадження інноваційних підходів в навчанні й оптимізації процесу в цілому. Автором статті розроблена система тренінгів із розвитку особистісних якостей і впроваджена в навчально-виховний процес під час вивчення дисципліни «Психологія» студентами фізико-математичного факультету СДПУ імені А. С. Макаренка протягом 2011–2015 рр. Учасники тренінгів демонструють прагнення заявити про особистісну точку зору, її обґрунтування, стабільний позитивно забарвлений емоційний фон, високий рівень комунікативних і організаційних навичок. Вважаємо, що на базі ВНЗ необхідно створювати інтегровані програми просвітницької та корекційної роботи для молоді із залученням до співпраці різних фахівців і поширенні інформаційної роботи з метою формування професійно-значущих якостей майбутніх педагогів. Необхідно проводити роз'яснювальну роботу серед студентів у формі навчальних семінарів, основною метою яких є пояснення особливостей професійного становлення особистості на ранніх етапах професійного самовизначення. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ проходить через подолання різнорівневих проблем і на допомогу в цьому молодій людині повинна бути спрямована діяльність спеціалістів служби психологічного супроводу.

О. І. Скоробагатська

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК УМОВА АДАПТАЦІЇ В СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ

У суспільстві ризику індивід відчуває тривогу соціальної невизначеності, залежності від випадкових факторів, політичної нестабільності. Така невизначеність проявляється в порушенні почуття психологічної безпеки, у складностях адаптації до мінливої дійсності, у зниженні можливості прогнозування майбутнього. Це потребує дослідженні оптимальних умов адаптації особистості в суспільстві ризику.

Адаптація особистості – це властивість живої саморегульованої системи, що полягає у здатності пристосовуватися до мінливих зовнішніх умов. Адаптаційні здібності людини залежать від психологічних особливостей особистості, які й визначають можливості адекватного регулювання фізіологічного стану. Адаптаційний потенціал особистості включає такі характеристики, як нервово-психічна стійкість, самооцінка особистості, відчуття соціальної підтримки, рівень конфліктності особистості та досвід соціального спілкування. Психологічна адаптація сучасної людини спрямована на пристосування індивідуальних особливостей особистості, на вибір механізмів психологічного захисту й копінг-стратегій.

Інформаційна адаптація полягає в тому, що діяльність людини зумовлює специфіку відбору інформації, руйнуючи інформаційний потік і витягуючи необхідне для успішної життєдіяльності. Однією з важливих умов адаптації до соціально-економічної обстановки є зміни у свідомості людей.

Успіх професійної адаптації залежить від профорієнтаційної роботи, від схильності людини до певної професійної діяльності, від збігу соціальної та особистої мотивацій праці. Ціннісна адаптація передбачає визначення аксіологічних пріоритетів індивідуальним і соціальним суб'єктом і тому пов'язана з динамікою соціальної та духовно-моральної культури. У цілому соціальна адаптація сучасної людини представляється спрямованою взаємодією свідомості й поведінки людини з ціннісною системою навколишнього середовища з метою налагодження продуктивної взаємодії.

Особливої уваги заслуговує питання залежності адаптації від соціальних та особистісних ресурсів. До соціальних ресурсів належать: фактори, що підтримують самооцінку; умови, що сприяють самореалізації; умови, що сприяють адаптації; психологічна підтримка соціального оточення.

Внутрішньо-особистісними ресурсами є такі: відносини особистості (оптимістичне ставлення до важких ситуацій; упевненість, незалежність у відносинах з іншими людьми, довіра; терпимість; почуття спільності; задоволеність статусом у соціумі, стійкі міжособистісні ролі; висока самооцінка); свідомість особистості (віра в досяжність поставлених цілей, релігійна віра, спрямування на загальні цілі; екзистенціальна визначеність – розуміння сенсу життя, осмисленість діяльності; установка на те, що можеш розпоряджатися своїм життям); емоції та почуття (домінування вольових позитивних емоцій; переживання успішності самореалізації; емоційне насичення від міжособистісної взаємодії, переживання почуття згуртованості, єдності); пізнання й досвід (розуміння життєвої ситуації та можливість її прогнозування; раціональні судження в інтерпретації життєвої ситуації; адекватна оцінка навантаження та своїх ресурсів; досвід подолання важких ситуацій); поведінка й діяльність (активність у поведінці й діяльності; використання ефективних способів подолання труднощів) [6].

До особистісних ресурсів психологи відносять адекватну «Я-концепцію», позитивну самооцінку, низький нейротизм, інтернальний локус контролю, оптимістичний світогляд, емпатичний потенціал, аффіліативну тенденцію (здатність до міжособистісних зв'язків) та інші психологічні конструкти [5].

Е. Фромм виділяв такі ресурси людини в подоланні важких життєвих ситуацій: надія, що забезпечує готовність до зустрічі з майбутнім, саморозвиток і бачення його перспектив; раціональна віра, як усвідомлення існування безлічі можливостей і необхідності вчасно їх використовувати; душевна сила, як здатність чинити опір спробам піддати небезпеці надію й віру, та зруйнувати їх, перетворивши на голий оптимізм чи ірраціональну віру [13].

С. Хобфолл до особистісних ресурсів відносить: матеріальні об'єкти (дохід, будинок, транспорт, одяг, об'єктні фетиші) і нематеріальні

(бажання, цілі); зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота, соціальний статус) і внутрішні інтраперсональні змінні (самоповага, професійні вміння, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань та ін.); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики, які є необхідними (прямо чи опосередковано) для виживання, збереження здоров'я у важких ситуаціях, або служать засобами досягнення особисто значущих цілей [9].

Дослідник С. А. Калашнікова доводить, що однією з підстав ресурсного підходу є принцип «консервації» ресурсів, який передбачає можливість людини отримувати, зберігати, відновлювати, примножувати та перерозподіляти ресурси відповідно до власних цінностей. Шляхом такого розподілу ресурсів людина має можливість адаптуватися до варіативного ряду умов життєвого середовища. Відповідно до ресурсного підходу психологічний стрес і ризик дезадаптації виникає за умови порушення балансу між втратами та придбаннями особистих ресурсів [4].

У концепції С. Хобфолла втрата ресурсів розглядається як первинний механізм, що запускає стресові реакції. Коли відбувається втрата ресурсів, інші ресурси виконують функцію обмеження інструментального, психологічного та соціального впливу ситуації на людину. Втрата внутрішніх і зовнішніх ресурсів тягне за собою втрату суб'єктивного благополуччя, та переживається як стан психологічного стресу та негативно позначається на здоров'ї особистості [9].

Одним із найважливіших ресурсів подолання труднощів є соціальна підтримка, що підтверджує значимість особистості для інших, дає впевненість, що її люблять, цінують. Отже, дослідження особистісних ресурсів доводять, що особи, які отримують різні види підтримки від сім'ї, друзів, значущих для них людей, відрізняються міцнішим здоров'ям, легше переносять повсякденні життєві труднощі й захворювання. Соціальна підтримка, пом'якшуючи вплив стресорів на організм, впливає на збереження здоров'я та благополуччя індивіда, полегшує адаптацію [5].

Отже, у межах системи освіти та професійної перепідготовки актуальними є спецкурси з основ життєдіяльності в умовах суспільства ризику, тренінгові програми з розвитку та використання особистісних ресурсів у ситуації ризику, а також просвітницька діяльність щодо ознайомлення з типовими ризиковими ситуаціями й засобами виходу з них.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – С. 82–90.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В. А. Бодров. – М. : Пер Сэ : Логос, 2007. – С. 143–154.

3. Бьюдженталь Д. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Д. Бьюдженталь. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 336 с.
4. Калашникова С. А. Оценка личностных ресурсов как детерминант субъективного качества жизни человека / С. А. Калашникова // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды : коллективная монография. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2011. – 322 с.
5. Калинина Н. В. Социальные и личностные ресурсы преодоления трудных жизненных ситуаций / Н. В. Калинина // Симбирский научный вестник. 2011. – № 1 (3). – С. 96–101.
6. Куликов Л. В. Психогигиена личности : учебное пособие / Л. В. Куликов. – С-Пб., 2004. – 467 с.
7. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
9. Мэй Р. Мужество творить / Р. Мэй. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2008, – 160 с.
10. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2005. – 351 с.
11. Сафонова Л. В. Содержание и методика психосоциальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Сафонова. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.
12. Тиллих П. Мужество быть / Пауль Тиллих. – М. : Юрист, 1995. – 217 с.
13. Трошина Н. В. Виды адаптации современного человека: социально-философский анализ проблемы / Н. В. Трошина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Вып. 1. – С. 32–34.
14. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М., 1990. – 336 с.

Т. Б. Тарасова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Контроль та оцінювання є чи не найбільш відповідальними моментами процесу навчання, тому що забезпечують діагностику його результативності, що визнають як педагоги, так і психологи. Виходячи з ідеї Л. С. Виготського про розвивальний ефект навчання, можна з упевненістю стверджувати, що глибинним, сутнісним, інтегративним, психологічно змістовним показником такої результативності є характеристики психічного й особистісного розвитку студентів. Це твердження стає особливо актуальним в умовах сучасної трансформації вищої освіти, пов'язаної, передусім, з її інформатизацією та комп'ютеризацією; з пріоритетом особистісно-орієнтованого, максимально індивідуалізованого навчання; з підвищенням ролі інтерактивних технологій навчання та зі зростанням значення самостійної навчальної діяльності студентів. Тому перед сучасною педагогічною психологією постає проблема виняткової важливості: забезпечити максимальну

психологічну «наповнюваність» змісту й форм проведення контролю та оцінювання результативності процесу навчання.

Контроль і пов'язане з ним оцінювання – органічний елемент цілісного навчально-виховного процесу і як такий, підкоряючись ідеї розвивального ефекту навчання, являє собою єдність трьох взаємопов'язаних граней-завдань – навчальної, розвивальної та виховної. У цілому, контроль містить у собі різноманітні можливості, які мають виключне значення як для тих, хто навчається, так і для педагога. Усі ці можливості реалізуються в системі взаємопов'язаних і взаємозумовлених функцій контролю й оцінювання, до яких у першу чергу відносять: атестаційну, діагностичну, орієнтуючу, навчальну, виховну, розвивальну, стимулюючу, організуючу, прогностичну.

- **Атестаційна функція** є найбільш давньою та очевидною. Вона полягає у виявленні стану наявних знань і вмінь студентів, засвоєних ними на певному етапі навчання. Важливим аспектом атестаційної функції є чітке виділення конкретних і зрозумілих процедур контролювання й критеріїв оцінювання.

- **Діагностична функція** спрямована на виявлення психологічних причин певного стану контрольованого об'єкта та формулювання висновків про шляхи й засоби подальшої роботи з ним.

- **Орієнтувальна функція** контролю полягає в отриманні студентами «зворотного зв'язку» від викладача про успішність їхньої навчально-пізнавальної діяльності, про ступінь досягнення мети навчання як окремим студентами, так і групою в цілому; ступінь засвоєння та глибини вивченого навчального матеріалу.

- **Навчальна функція** пов'язана з додатковими поясненнями на етапі контролю, показом способів дій, інструктажем, придбанням нових і вдосконаленням наявних навичок і вмінь, самостійною роботою. У процесі перевірки студенти не тільки відтворюють раніше вивчене, але й застосовують знання й уміння в новій ситуації. Але, мабуть, найважливіший аспект цієї функції полягає в оволодінні студентами засобами самоконтролю.

- **Виховна функція** стимулює свідоме ставлення тих, хто навчається до навчання, формування в них моральних якостей і духовних цінностей, сприяє вихованню відповідальності, дисципліни, акуратності, чесності, підвищує культуру праці тощо.

- **Розвиваюча функція** контролю й оцінювання реалізується в процесі включення студентів у вирішення продуктивних і творчих завдань, що сприяють розвитку пам'яті, уваги, мислення. У процесі контролю не тільки розвиваються мова, пам'ять, увага, уява, воля й мислення учнів, а й формуються такі якості особистості, як здібності, схильності, інтереси та потреби.

- **Стимулююча функція** проявляється в заохоченні та стимулюванні навчальної діяльності студентів. Контроль повинен забезпечувати інтелектуальний «прорив» мислення, формувати пізнавальний інтерес, підвищувати активність і самостійність тих, хто навчається.

- **Організуюча функція** забезпечує: розвиток комунікабельності, здатності аналізувати свої дії з точки зору їх значущості, уміння вести спостереження за досліджуваними явищами, використання конкретних ситуацій, уміння системно сприймати й накопичувати інформацію, швидко в ній орієнтуватися, передбачати різні варіанти вирішення завдань, уміння прогнозувати результати вирішення завдань, уміння швидко переключатися з одного виду робіт на інший тощо.

- **Прогностична функція** служить отриманню випереджальної інформації про навчально-виховний процес. У результаті перевірки педагоги отримують підстави для прогнозу про хід певного відрізка навчального процесу, формуються нові освітні, виховні й розвиваючі цілі.

Забезпечення спрацьовування на практиці даних функцій вимагає реалізації певних психолого-педагогічних принципів, які забезпечують ефективність контролю й оцінювання. Це принципи: об'єктивності, валідності, надійності, справедливості, диференційованості, системності, систематичності, зв'язку з життям, індивідуального підходу, гласності, конфіденційності.

- **Об'єктивність** контролю й оцінювання полягає в необхідності оцінювати знання тих, хто навчається, незалежно від суб'єктивної думки того, хто оцінює.

- **Валідність** контролю й оцінювання передбачає отримання достовірної інформації про знання, уміння й навички студентів, для чого педагогу важливо бути впевненим у тому, що контрольне завдання виконано учнем, студентом самостійно, що воно характеризує знання саме цього студента.

- **Надійність** контролю й оцінювання полягає в необхідності гарантувати, що знання студента, які отримали певну оцінку, збережуться в нього на тривалий термін. У зв'язку з цим необхідно передбачати неодноразовий контроль певного навчального змісту із застосуванням різних за формою контролюючих прийомів і завдань.

- **Справедливість** контролю та оцінювання передбачає забезпечення всім студентам рівних можливостей отримання або поліпшення оцінки. Але – це не тільки вимога суворо дотримуватися встановлених норм і критеріїв оцінки, але й характерна риса діяльності педагога, що вимагає від нього однаково доброзичливо ставитися до всіх, хто навчається, висувати до них єдині вимоги, витримувати рівну манеру поведінки у відносинах з кожним.

- **Диференційованість** контролю та оцінювання полягає в необхідності використовування в їх організації таких шкал, які б переконливо показували рівень і якість знань, умінь, навичок та особистісних якостей тих, хто навчається. Ступінь диференційованості оцінювальної шкали залежить від її необхідності й доцільності, однак, надмірна диференційованість призводить до того, що у практиці оцінювання важко знайти надійні критерії для розрізнення оцінок.

• **Системність** контролю та оцінювання полягає в оцінці повноти знання студентами змісту всіх розділів і тем курсу, а також усіх діяльнісних компонентів навчального матеріалу.

• **Систематичність** контролю й оцінювання передбачає необхідність регулярно проводити оцінювальні процедури на всіх етапах дидактичного процесу – від початкового сприйняття знань і до їх практичного застосування. Це забезпечує стимулювання регулярної самостійної навчальної діяльності студентів і систематичне накопичення ними знань з предмету.

• **Зв'язок із життям** як принцип контролю й оцінювання в процесі навчання має виключне значення, у плані орієнтації на розвиток у тих, хто навчається, умінь і навичок застосовувати знання для вирішення різноманітних, життєвих проблем. Зрозуміло, що в умовах ВНЗ цей принцип набуває значення принципу професійної спрямованості.

• **Індивідуальний підхід** у контролі та оцінюванні викликаний необхідністю максимального врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Цей принцип не тільки вимагає урахування рівня їх знань, підготовленості або показників інтелектуального розвитку, але й передбачає вибір таких дидактичних умов, за яких знімається психологічна напруга, і педагог може об'єктивно, повно та правильно виявити й оцінити знання кожного.

• **Гласність** контролю та оцінювання проявляється, насамперед, у проведенні відкритих випробувань студентів у однакових умовах, за одними й самим методичними процедурами, з ясними критеріями і з оголошенням мотивації оцінок.

• **Конфіденційність** контролю та оцінювання полягає в тому, що педагог повинен вживати необхідних заходів для того, щоб результати оцінки були відомі лише йому самому, студенту та керівнику освітньої програми. В умовах зростання особистісної спрямованості навчання, підвищення ролі та значення самооцінювальної діяльності студентів цей принцип повинен знайти достойне місце в системі контролю та оцінювання.

Можна з упевненістю констатувати об'єктивну необхідність суттєвих змін у контролі та оцінюванні в сучасній вищій освіті, які полягатимуть у поступовому переході від традиційних змісту та засобів до інноваційних, розвивальних, особистісно зорієнтованих, що представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Тенденції трансформації контролю та оцінювання в сучасній освіті

Від	До
Індивідуальний закритий іспит, роботи	Кооперативний відкритий іспит, проекти
Оцінювання викладачем, тьютором	Оцінювання за участю учнів і студентів
Імпліцитні (неявні) критерії оцінки	Експліцитні (явні) критерії оцінки
Конкуренція тих, кого оцінюють	Співпраця тих, кого оцінюють
Оцінювання результату	Оцінювання процесу
Пріоритетність цілей і завдань викладача	Пріоритетність навчальних результатів учнів і студентів
Оцінювання знань	Оцінювання умінь, здібностей
Тестування пам'яті	Оцінювання якостей мислення

Оцінювання курсу	Оцінювання модуля
Констатувальне оцінювання	Розвивальне оцінювання
Пріоритетність оцінки	Пріоритетність навчання

Виключно важливим психолого-педагогічним завданням в умовах таких трансформацій контролю та оцінювання є суттєве покращення не тільки його методичного забезпечення, але й умов комунікації в системі «студент – викладач».

В. В. Ушмарова

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЗДІБНОСТЕЙ

Проблема здібностей має тривалу історію їх вивчення. Відомо, що ще давні китайці чотири тисячоліття тому використовували певний варіант тестування здібностей під час відбору людей на державну службу. Навіть у Біблії зустрічається згадка про судову експертизу здібностей (Книга Суддів). Спроби філософського осмислення природи здібностей знаходимо в працях Платона, Аристотеля, Аврелія, Августина, Фоми Аквінського, Ібн-Сіні, Фарабі, Спінози та ін.

Початок наукового вивчення здібностей належить до XIX ст. і пов'язаний з іменами Ф. Гальтона, Дж. Кеттелла, А. Біне та ін. Ф. Гальтоном були закладені основи емпіричного підходу до проблеми здібностей. На початку XX ст. з'являються різноманітні теорії інтелекту: двохфакторна модель інтелекту Ч. Спірмена, в основі якої лежить теорія *g*-фактора (від англ. *general* – загальний) про загальний (або генеральний) фактор інтелекту (або «розумову енергію»); мультифакторна теорія Л. Терстоуна, яка пов'язана з утвердженням існування безлічі незалежних «специфічних» інтелектуальних здібностей; ієрархічна модель інтелекту Р. Кеттелла, у якій *g*-фактор знаходиться на вершині ієрархії, на другому рівні (*gc*) розміщені фактори другого порядку, названі «зв'язаним» або кристалізованим (*crystallized*) інтелектом, на третьому (*gf*) – «вільний» або флюїдний інтелект (*fluid*). Протипагу мультифакторним концепціям складають одновимірні моделі (Г. Айзенк). Трьома найбільш відомими системними теоріями здібностей у даний час є біоекологічна модель С. Цесі, теорія множинних інтелектів Г. Гарднера та теорія успішного інтелекту Р. Стернберга. У другій половині XX ст. в зарубіжній психології здібностей починають розвиватися біологічний і когнітивний підходи [2].

У вітчизняній науці до початку XX ст. дослідження здібностей перебували на рівні світової науки. З огляду на неконтрольоване й масове запозичення та використання «західних» концепцій здібностей у 1936 р. постановою уряду було накладено заборону й наукові розробки зупинилися. Фундаментальні розробки починаються з 40-х років XX ст. і пов'язані з іменами С. Рубінштейна, Б. Теплова, Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, В. Мясіщева та ін.

Найбільшого поширення й визнання отримало визначення здібностей Б. Теплова як індивідуально-психологічних особливостей, які відрізняють одну людину від іншої [3]. Розвиваючи проблему здібностей, Б. Ананьєв підкреслював не тільки роль у них психологічного аспекту, а й зв'язок здібностей з особистістю. Н. Лейтес основну увагу в питаннях розвитку здібностей приділяє віковим фактором. К. Платонов у розумінні здібностей виходив із зв'язку здібностей зі структурою особистості. Учений виділяв дві загальні якості особистості: характер і здібності.

О. Музика визначає здібності як «внутрішній динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально-своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: 1) у здатності суб'єкта вирішувати ситуаційні й життєві завдання з допомогою ефективних діяльностей; 2) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності» [2, с. 230].

У сучасній психології здібностей виокремлюється два основні підходи до визначення понятійно-термінологічного апарату теорії здібностей: феноменологічний і онтологічний. Згідно з *феноменологічним* підходом (В. Крутецький, Н. Лейтес, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Б. Теплов, Е. Торенс, В. Юркевич та ін.), здібності трактуються як індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої діяльності. За *онтологічного* підходу, який представлено у працях В. Шадрикова, здібності розглядаються «в єдності як генетично зумовлених, так і прижиттєво сформованих механізмів».

За В. Шадриковим здібності — це «...властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, які мають індивідуальну міру вираженості, що виявляється в успішності та якісній своєрідності освоєння й реалізації діяльності» [4, с. 46]. На підставі такого розуміння здібностей В. Шадриков констатує, що здібності не формуються із задатків: «Здібності й задатки є властивостями: перші – властивостями функціональних систем, другі – властивостями компонентів цих систем» [4].

У сучасному світі проблема здібностей людини набуває нової актуальності й нового звучання в контексті меритократичної освіти, спрямованої на раннє виявлення та створення спеціальної системи освіти для дітей з ознаками академічних, інтелектуальних і соціальних здібностей і обдарувань.

Таким чином, у процесі еволюції поглядів на природу і сутність здібностей сформувалася ціла множина концепцій, моделей, теорій, які можна розглядати як етапи подальшого теоретичного осмислення феномену здібностей. Ретроспективний аналіз наявних теорій здібностей дає можливість простежити послідовність поглядів і теоретичних суджень щодо суті, змісту, класифікації, способів виявлення й чинників розвитку здібностей, співвідношення задатків і здібностей, здібностей і діяльності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 362 с.
2. Музика О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології : збірник наукових

праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2013. – Т. XII. – Психологія творчості. – Випуск 17. – С. 223–233.

3. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. – М., 1982. – С. 129–139.

4. Шадриков В. Д. Вопросы психологической теории способностей / В. Д. Шадриков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – № 3. – С. 41–56.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	3
Авраменко К. Б. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до інноваційно-педагогічної діяльності в сучасних вищих навчальних закладах України.....	3
Ачкан В. В. Інноваційний процес і його характеристики в контексті підготовки вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності.....	6
Верещагіна О. П. Інноваційні технології у фізичному вихованні студентів.....	9
Денежніков С. С. Методологічні запити інноваційного розвитку освіти.....	12
Дубинец Е. Н. Готовность к профессиональной деятельности будущих учителей-филологов.....	15
Загребнюк Ю. В. Порівняльний аналіз методик Д. Голланда та С. Фукуями	18
Козир О. А. Життєвий шлях Маргарет Мід.....	22
Костючков С. К. Філософська інтерпретація освіти, як соціального інституту відтворення певного типу людської суб'єктивності.....	24
Кравченко К. А. Інновації в підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах України.....	28
Лаппо В. В. Виховання духовних цінностей в умовах ВНЗ як провідний чинник особистісного зростання студентської молоді.....	31
Лук'янчук С. Ф. Полікультурна підготовка студентів у системі вищої педагогічної освіти США: методологічний аспект.....	34
Ніколаї Г. Ю. Методологічні засади інноваційного розвитку хореографічно-педагогічної освіти.....	37
Пономарьов О. С. Філософія освіти доби інноваційного розвитку.....	39
Сімкова І. О. Інноваційний підхід до формування фахової компетентності у майбутніх перекладачів.....	43
Slobodianyk O. Teaching English as a Lingua Franca.....	45
Смирнов В. А. «Треугольник знаний» и современный университет: проблема инноваций.....	47
Солощенко В. М. Філософсько-педагогічна думка Німеччини (кінець XIX – початок XX ст.).....	50
Тимчук Л. І. Основні напрями педагогіки дорослих (60-ті роки XX століття)...	54
Товканець О. С. Формування професійної культури педагога вищої школи: теоретичний аспект.....	57
Шароватова О. П. Безпека особистості як філософська засада інноваційного розвитку сучасної системи освіти.....	59
Шеверун С. В. Організація самостійної роботи студентів у контексті методологічних засад інноваційного розвитку вищої освіти.....	63
Шумаєва С. П. Вплив ідеології прагматизму на освітньо-виховні ідеали й цінності американського суспільства кінця XIX – початку XX століття.....	66
Hildebrandt-Wypych Dobrochna Higher education systems in europe between democracy and market – a conceptual framework for globalization and europeanization pressures.....	68
РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ.....	71
Авчиннікова Г. Д. Стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні.....	71
Abdellateef Al-Weshah. The prospects for the development of higher education in poland until 2020.....	74
Биндас О. М. Стратегічний розвиток магістратури у вищих навчальних закладах Австрії.....	78

Білокопитов В. І. Моніторинг як важлива складова процесу забезпечення якості вищої освіти.....	80
Білоцерковець М. А. Діагностично-критеріальний інструментарій евристичного експерименту.....	82
Бойчевська І. Б. Розвиток комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземної мови в Німеччині.....	85
Вахріна О. В. Виховний ідеал цінностей у польському суспільстві.....	87
Горських Ю. В. Структура та зміст хореографічно-педагогічної освіти в Російській Федерації.....	91
Гребеник Ю. С. Порівняльна характеристика формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США.....	93
Грицай Н. Б. Напрями вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів біології.....	96
Демченко Н. М. Сучасні стратегії реформування вищої освіти України.....	99
Дернова М. Г. Розвиток вищої професійної освіти у європейському просторі.....	102
Денічева О. І. Особливості реформування змісту середньої гуманітарної освіти Австрії.....	105
Дудик Н. Т. Інноваційний процес у сфері освіти як нагальна вимога сучасності.....	107
Зозуля Л. М. Інноваційні технології як метод удосконалення навчального процесу.....	110
Казанжи І. В. Фундаментальні підходи до підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	112
Кобилянська І. М., Кириченко В. І., Кобилянський О. В. Формування ризик-орієнтованого мислення майбутніх спеціалістів економічних спеціальностей.....	115
Коваленко Б. О. The impact of higher education to economic situation.....	118
Коваленко О. В. Обираємо глобальну англійську.....	122
Ковальова А. С. Становлення професійної підготовки соціальних працівників у Швеції.....	124
Корнієнко Л. М. Модульно-розвивальне навчання в контексті гуманізації вищої школи.....	126
Кришко А. Ю. Студентоцентризм педагогічної манери Олександра Потебні в контексті розвитку вищої освіти в Україні.....	128
Машовець М. А. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму.....	130
Мельник Н. І. Офіційні вимоги до професійної компетентності дошкільних педагогів у країнах західної Європи.....	133
Наход С. А. Щодо питання визначення сутності та критерія сформованості рефлексивного компоненту прогностичних умінь практичних психологів.....	136
Огієнко О. І. Інноваційна практика освіти дорослих у європейських країнах...	139
Осьмук Н. Г. Організаційно-інституціональні засади забезпечення якості вищої освіти в сучасній Україні.....	142
Павлюк В. І. Інновації в навчальному процесі університету Корнуелл, Велика Британія: сучасний стан.....	144
Підгаєцька А. В. Види та функції студентських самоврядних організацій вищих навчальних закладів Канади.....	146
Піонтковська Т. О. Innovation and creative action in efl teachers' professional development.....	149

Рисіна М. Ю., Михайличенко І. В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в європейському освітньому просторі.....	151
Ромашенко В. Є. Структура та зміст інформаційно-комунікаційної компетенції студентів ОКР «магістр», майбутніх учителів.....	156
Saucedo Martín Beltrán Teaching of law in institutions of higher education in Mexico.....	159
Сбруєв М. Г. Технології грантового супроводу науково-дослідних проєктів в університетах США.....	162
Сбруєва А. А. Дослідно-орієнтоване навчання в університетах розвинених країн: стратегії розвитку.....	166
Свиридюк О. В. Полікультурність як стратегія інноваційного розвитку вищої освіти в Україні та світі.....	169
Соколова І. В. Освітні інновації : реалії сьогодення та контури майбутнього	171
De Soto William, Kovalshyn Oleksander Promoting the benefits of legal studies for university students.....	174
Manjavidze Tamar Quality enhancement standards in Georgian higher education institutions.....	176
Товканець Г. В. Інтернаціоналізація вищої освіти: суть, цілі й форми.....	179
Чуприна О. С. Формування нормативної компетентності майбутніх учителів математики з урахуванням особливостей навчання учнів класів суспільно-гуманітарного профілю.....	181
Шеверун Н. В. Європейський досвід забезпечення якості навчання у вищій освіті	184
Шинкар Т. Ю. Методична робота в системі дошкільного виховання України в 20–30-ті роки ХХ століття.....	185
Шульга Н. В. Програми полікультурної освіти в університі Уельсу, Велика Британія.....	189
Щука Г. П., Кашинська О. Є. Упровадження стандартів четвертого покоління як інноваційний крок у напрямі покращення професійної підготовки фахівців готельного господарства Російської Федерації.....	191
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ.....	194
Байда М. В. Інноваційні елементи моделі підготовки майбутніх учителів-філологів до використання кооперативного навчання.....	194
Білецька І. О. Використання комп'ютерних програм у процесі підготовки вчителів іноземних мов у США.....	196
Бикова М. М. Полікультурні аспекти етнопедагогічної освіти.....	199
Бондарук Я. В. Проблеми становлення й розвитку вітчизняної педагогічної освіти.....	202
Будянський Д. В. Науково-методична система розвитку риторичної культури викладача вищого навчального закладу як освітня інновація.....	205
Годлевська К. В., Кобюк Ю. М. Сучасні виклики підготовки вчителів початкових класів в Угорщині.....	208
Гоцко А. Н. Речевая подготовка в структуре педагогического образования.....	210
Григорович О. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих навчальних закладах Іспанії.....	213
Єфремова А. Я. Обґрунтування професійно-прикладної фізичної підготовки для студентів вищих навчальних закладів залізничного профілю.....	216

Єфремова А. Я., Кочеткова Т. М. Змістові компоненти складових здорового способу життя студентів.....	219
Западинська І. Г. Роль Харківського імператорського університету як осередку гуманітарної науки в системі вищої освіти України.....	221
Зевченко Т. М. Система запровадження інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів як запорука виховання людини XXI століття...	224
Зотова-Садило О. Ю. Професійно-комунікативний потенціал гуманітарної підготовки студентів у ВНЗ: практичний аспект.....	227
Кайдалова Л. Г. Інноваційні технології в підготовці майбутніх фахівців охорони здоров'я.....	230
Калюжна Т. Г., Радченко Ю. Л. Інноваційні педагогічні технології у підготовці сучасного вчителя: технологія кейс-стаді.....	232
Кирилюк М. А. Сучасна німецька лінгводидактика: особливості та тенденції	236
Коваленко Н. В. Інформаційні ресурси навчальних дисциплін як чинник забезпечення якості педагогічної освіти.....	238
Кондратова Л. Г. Інноваційні аспекти професійної культурологічної підготовки майбутніх учителів до виховної дії в системі вищої освіти.....	239
Коренева І. М. Особливості організаційно-педагогічного забезпечення розвитку екологічної компетентності майбутніх педагогічних працівників.....	241
Корж-Усенко Л. В. Тенденції формування викладацьких кадрів у вищій школі України (1917–1920 рр.).....	244
Лазарєв М. О. Можливості та проблеми сучасної евристичної освіти майбутніх педагогів.....	247
Листопад О. В. Зарубіжні моделі інноваційного розвитку освіти.....	253
Максименко О. О. Про сучасний стан професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у вищій освіті України.....	255
Матковська М. В. Умови забезпечення професійного зростання педагогів у процесі підвищення кваліфікації.....	258
Мединська С. І. Особливості іншомовної підготовки викладачів фахових дисциплін ВНЗ України до подальшої участі в міжнародних проектах в умовах інноваційного розвитку освітнього простору.....	260
Мільто Л. О. Сучасні тенденції розвитку інноваційних педагогічних технологій.....	262
Мохоньок З. А. Державна стратегія Канади щодо охорони здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл.....	265
Набока О. Г. Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційної діяльності у процесі виробничої практики.....	268
Олендр Т. М. Інноваційні технології контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземної мови за професійним спрямуванням.....	269
Постригач Н. О. Інноваційні стратегії професійного розвитку вчителів у Італії.....	272
Прохорова О. О. Упровадження методу коучингу у процес формування основ індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх викладачів ВНЗ.....	275
Рацлав Н. І. Аналіз навчальних планів для підготовки вчителів математики Слов'янського державного педагогічного інституту у 80-их роках XX ст.....	278
Сидоренко Н. В. Рефлексивний компонент потенціалу вчителя в загальній структурі готовності до інноваційної діяльності.....	282
Стешенко Б. В. Відмінності між поняттями організаційна й корпоративна культура.....	284

Стрельченко О. В. Модернізація підготовки магістрів із технічного перекладу в США та Україні на початку ХХІ століття.....	287
Стрельченко Л. В. Британський досвід формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів англійської мови.....	290
Ткаченко О. Б. Досвід стимулювання праці викладачів вищих навчальних закладів Сумщини.....	294
Фоломєєва Н. А. Формування вокально-імпровізаційної культури в процесі підготовки майбутніх фахівців на факультеті мистецтв.....	296
Фроленкова Н. О. Дидактично-категорійний аналіз поняття «освітня програма» у змісті дошкільної освіти.....	299
Чень Чунься Лингвистические основы и методическая стратегия формирования лингвосоциокультурной компетенции китайских студентов-филологов.....	304
Чепелев Н. Г., Балицкий Р. Н. Инновационные тренды в преподавании дисциплин медико-биологического цикла.....	306
Чистякова І. А. Теоретичні засади формування готовності викладача вищої школи до роботи в умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору.....	308
Чунослова И. С. Теоретические основы совершенствования выразительности речи будущих педагогов.....	311
Чухно Л. А. До питання про групу як одну з форм організації навчальної діяльності обдарованих студентів Німеччини.....	314
Чхайло Л. М. Самоосвіта як невід’ємна складова підготовки вчителя до інноваційної діяльності.....	316
Шехавцова С. О. Особливості дистанційної суб’єкт-суб’єктної взаємодії в університеті.....	318
Щербань І. Ю., Гут Н. В. Інноваційна діяльність викладача іноземної мови... ..	321
Щокіна Н. Б. Проектна технологія навчання в підготовці магістрів педагогіки	323
Якименко П. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до профільного навчання старшокласників у загальноосвітній школі.....	325
РОЗДІЛ 4. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ.....	328
Бойченко К. В. Глобальна децентралізація як чинник упровадження управлінських змін у Нідерландських закладах освіти.....	328
Іванов Є. В. Сутність поняття «управління освітніми закладами» в сучасному педагогічному дискурсі.....	332
Нелін Є. В. Особливості функціонування вищої неуніверситетської освіти Італії.....	334
Полякова Г. А. Сутність управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу.....	336
Улановська А. С. Інноваційна стратегія розвитку європейської вищої освіти в контексті другої фази болонського процесу (2010 – 2020 pp.): аналіз основних ініціатив.....	339
Чугай О. Ю. Особливості дистанційного навчання педагогічного персоналу для освіти дорослих США.....	342
Шацька О. П. Азіанізація англійської мови у ВНЗ.....	345
РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	347
Галай О. В. Полікультурність як нова парадигма вищої освіти.....	347

Корякін О. О. Відмінності міжособистісних відносин домінування та рідних стилів лідерства.....	352
Кузікова С. Б. Формування суб'єкта саморозвитку як інноваційна технологія вищої освіти.....	353
Кузікова С. Б., Федорова Є. В. Технології напрацювання студентами-психологами досвіду особистісних змін у контексті їх професійного становлення.....	354
Купчик Л. Є. До питання формування мотивації в іншомовній освіті.....	358
Лісіна Л. О., Сидоренко Л. С. Формування психологічної готовності студентів до інноваційної діяльності в процесі педагогічної практики.....	361
Літвінчук А. Т. Про деякі підходи до підвищення мотивації у вивченні іноземної мови студентами інженерних спеціальностей.....	364
Медведєва О. Р. Роль мистецтва в контексті гендерної соціалізації особистості студента.....	367
Панченко С. М. Психологія успішного самоздійснення: нові акценти професійного та особистісного розвитку педагогів.....	370
Пляка Л. В., Кайдалова Л. Г. Формування психологічної готовності в майбутніх фахівців за допомогою психологічного тренінгу.....	372
Пухно С. В. Психолого-педагогічні чинники мотивації до професійної діяльності студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.....	374
Скоробагатська О. І. Особистісні ресурси майбутніх викладачів вищої школи як умова адаптації в суспільстві ризику.....	376
Тарасова Т. Б. Психологічні проблеми контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів в умовах інноваційного розвитку вищої освіти.....	379
Ушмарова В. В. Ретроспективний аналіз проблеми здібностей.....	383

Наукове видання

Матеріали II Міжнародної
науково-практичної конференції

**ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН**
(26–27 березня 2015 року)

Том 1

Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск *А. А. Сбруєва*
Комп'ютерна верстка *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 23.02.2015.
Формат 60х84/16. Гарн. Times. Папір офсет.
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 23,03
Тираж 200 пр. Вид. № 8.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка