

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА УКРАИНЫ
ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ХАРЬКОВСКОЙ
ОБЛАСТНОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АДМИНИСТРАЦИИ
СОВЕТ РЕКТОРОВ ВУЗОВ ХАРЬКОВСКОГО РЕГИОНА
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК КАЗАХСТАНА
ФИНАНСОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ЩЕЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)
НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА. ВЕК XXI

Материалы
Международной научно-практической конференции

1 февраля 2012 г.

Часть II

Харьков
Издательство НУА
2012

УДК 37.011.31.(063)
ББК 74п.я431
П72

Редакционная коллегия:

В. И. Астахова, д-р ист. наук (гл. ред.);
Е. В. Астахова, д-р ист. наук;
Е. Г. Михайлева, д-р социол. наук;
Е. А. Подольская, д-р социол. наук;
В. Ф. Сухина, д-р филос. наук.

У матеріалах збірника розглядаються ключові тенденції та проблеми життєдіяльності педагогічної спільноти в сучасних умовах. Визначено роль педагогів в освітньому процесі з урахуванням новітніх тенденцій зміни суспільства. Представлено позиції вчених з України, Росії, Польщі, Казахстану, Киргизстану.

Для наукових та педагогічних працівників, аспірантів, студентів, працівників галузі управління освітою.

Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 1 февр. 2012 г. : в 2 ч. / М-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, Гл. упр. образования и науки Харьк. облгосадминистрации, Нар. укр. акад. [и др. ; редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2012. – Ч. 2. – 214 с.

В материалах сборника рассматриваются ключевые тенденции и проблемы жизнедеятельности педагогического сообщества в современных условиях. Определена роль педагогов в образовательном процессе с учетом новейших тенденций изменения общества. Представлены позиции ученых из Украины, России, Польши, Казахстана, Киргизстана.

Для научных и педагогических работников, аспирантов, студентов, работников сферы управления образованием.

УДК 37.011.31.(063)
ББК 74п.я431

СООБЩЕНИЯ И УЧАСТИЕ В ДИСКУССИИ

П. Ф. Кравчук

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА*

Первостепенной задачей подготовки специалиста в вузе всегда было повышение качества этого процесса. Но критерии качества на каждом этапе развития общества были различными. Они обуславливались задачами общественного развития. А преподаватель, как основной субъект подготовки будущего специалиста к активному участию в решении этих задач, исходит из объективных условий, перспектив и целей общества в целом и конкретной научно-образовательной среды. Таким образом, преподаватель сам является объектом воздействия этой среды и общества в целом.

Научно-образовательная среда – сложная система, включающая много компонентов, в том числе, в определенной мере, и самих студентов с их интересами, потребностями, мировоззрением, культурой. И это важно знать преподавателю и использовать эти знания с целью успешного воздействия на формирование качеств будущего специалиста.

А так как конкретные задачи формирования будущего специалиста в настоящее время определяются целевой программой инновационного развития общества, преподавателю

* Работа выполнена в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, Госконтракт № П437 от 12.05.2010 «Формирование инновационного потенциала личности в условиях модернизации научно-образовательной среды региона».

крайне важно владеть предметом деятельности, то есть знать сущность и содержание, структуру и механизм формирования инновационного потенциала.

Кроме того, необходимо:

- определить отношение студентов к формированию инновационного потенциала каждого будущего специалиста;
- выявить понимание студентами содержания и значимости инновационного потенциала.

Преподавателю нужно также:

- ориентироваться в уровне инновационного развития региона;
- знать уровень потребности в таких специалистах в регионе.

Непосредственно для повышения эффективности учебного процесса следует:

- разработать и внедрить технологию формирования инновационного процесса в вузе;
- постоянно исследовать эффективность действия этих составных и вносить соответствующие коррективы. Не менее значимо и определение отношения самих преподавателей к формированию инновационного потенциала студента.

Для обеспечения вышеуказанных составных нами было проведено социологическое исследование, позволившее ответить не только на поставленные вопросы, но и выявить, сравнить мнение студентов и преподавателей по данной проблеме.

Наше исследование показало, что отношение к необходимости формирования инновационного потенциала положительное. Абсолютное большинство и преподавателей, и студентов (соответственно 87% и 91%) считают, что в современном обществе формировать инновационный потенциал необходимо.

Вместе с тем значительная часть студентов и преподавателей считают, что инновационный потенциал «не востребован в нашем обществе», а по мнению 18% – «нет условий для реализации инновационного потенциала», что близко по своей сути и вызывает не только озабоченность, но и необходимость углубленного исследования причин такого мнения.

На вопрос: «Почему нужно формировать инновационный потенциал личности?» только 21% студентов считают, что «инновационный потенциал обеспечивает успешную инновационную деятельность специалистов». Это отражает реальную потребность только каждого пятого студента в развитии инновационного потенциала. Но среди преподавателей такое мнение почти у 40% опрошенных, то есть у преподавателей в два раза более оптимистичное отношение к этому вопросу.

Примерно одинаковое количество студентов и преподавателей (соответственно 14% и 18%) считает, что «обществу нужна инновационно развитая личность», но «стремление личности к созданию новшеств» отмечает лишь каждый десятый из опрошенных, причем отмечается полное единодушие у студентов и преподавателей – по 9%.

Такое же единодушие в ответах студентов и преподавателей (соответственно 24% и 23%), считающих, что инновационный потенциал личности востребован в современном обществе. То есть ответы на несколько измененный вопрос подтверждают уже полученный результат о недостаточной востребованности таких специалистов. Лишь четвертая часть респондентов положительно оценивает востребованность обществом инновационно развитых специалистов. Это положение не способствует повышению эффективности процесса формирования инновационного потенциала в высшей школе. Сложность в формировании его связана и с тем, что далеко не у всех опрошенных есть четкое понимание сущности, содержания, структуры инновационного потенциала.

В ответах на данный вопрос мы увидели значительный разброс мнений. На первом месте по количеству ответов студентов (41%) – определение инновационного потенциала как «совокупности научно-технических, технологических, инфраструктурных, финансовых, правовых, социокультурных и иных возможностей обеспечивать восприятие и реализацию новшеств». Среди преподавательского состава только 28% согласны с данным определением.

Инновационный потенциал как возможность личности

воспроизводить новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются в сложной динамике ценностей и смыслов, измерениях его жизненного пространства, и обеспечения режима саморазвития как стратегического фактора жизнедеятельности, отметило почти одинаковое количество и студентов, и преподавателей – соответственно 14% студентов и 17% преподавателей.

Таким образом, мы выяснили, что по большинству вопросов о понимании сущности инновационного потенциала и значимости его формирования в вузе в количественном отношении мнения преподавателей и студентов практически совпадают (различия незначительны), что помогает решению проблемы развития инновационных способностей специалистов с высшим образованием, но остается проблема их использования на производстве, в недостаточно инновационно развитой среде.

Выделение личностных качеств как основополагающего элемента формирования инновационного потенциала является важным моментом при построении системы их формирования у студентов, поэтому мы задали им вопрос: «Какие качества личности Вы включили бы в структуру инновационного потенциала?».

По мнению студентов, основными элементами структуры инновационного потенциала являются: стремление к получению новых знаний и умение применить имеющиеся знания в других условиях, ситуациях, отношениях (21%); высокий интеллектуальный уровень (12%); творческое отношение к существующей действительности (12%); направленность на конечный результат (10%); потребность в самоосуществлении (8%) и готовность к изменениям, преобразованиям окружающего мира и действительности (8%). Тем самым современное студенчество настроено на формирование инновационного потенциала, представляющего в самом общем смысле интегральную системную характеристику человека, определяющую его способность генерировать новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного

пространства, и обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнедеятельности.

В помощь преподавателю нами разработана модель личности инновационного типа, стержнем которой является структура инновационного потенциала и концепция его формирования. Исходя из положения, что инновационный потенциал, в отличие от творческого, нацелен на решение конкретных задач, то есть он постоянно меняется в своем проявлении в зависимости от решаемых вопросов, мы предлагаем структуру основных свойств и качеств, которые и позволяют личности включаться в определенную ситуацию. Становление и реализация их происходит в условиях, в корне отличных от предыдущей эпохи и по характеру общественных отношений, и по насыщенности их информационными технологиями, которые все время находятся в динамике, отражающей постоянное усложнение в экономике и развитии социума.

Исходя из особенностей современной среды и перспектив ее развития, мы определяем следующую **структуру** инновационного потенциала личности:

1. Творчески-познавательное и практически-преобразующее отношение к реальной действительности (существующий мир может быть и иным).
2. Готовность к изменениям, к отказу от привычных форм и методов работы.
3. Открытость к восприятию различных точек зрения, новых идей, самостоятельное их генерирование.
4. Стремление к получению и поиску новых знаний и умение применять их в других условиях, ситуациях, отношениях.
5. Потребность в совершенствовании профессиональных качеств, компетентности.
6. Готовность к экспериментам, к смене профессии, содержания и характера деятельности.
7. Владение современными компьютерными технологиями и готовность к их практическому использованию.
8. Нацеленность на достижение конечного результата, продукта.

9. Направленность на практическое использование результата инновационной деятельности, на внедрение в практику и рынок.

Однако структура инновационного потенциала личности, являясь стержнем личности инновационного типа, не реализуется сама по себе. Данная структура может реализоваться только посредством способностей личности, играющих в реализации этой модели роль механизма, а также ценностно-смысловых качеств человека. В этой реализации важнейшее место занимает преподаватель как субъект данного процесса.

Модель инновационного потенциала в системе личностных характеристик (единство потенциальных возможностей, ценностно-смысловых качеств и способностей личности).

Собственно инновационный потенциал

1. Творческие возможности как отражение сущностной силы
2. Готовность к изменениям (трансформациям, преобразованиям)
3. Высокая степень поисковых возможностей
4. Профессиональная компетентность
5. Готовность к ориентации в неопределенных ситуациях
6. Готовность к восприятию новой информации
7. Владение компьютерными технологиями
8. Готовность к генерированию знаний и идей
9. Возможность экспериментирования
10. Готовность к рыночным отношениям

Считаем, что опора на данную модель, использование знаний о ней в учебном и воспитательном процессе поможет преподавателю более эффективно осуществлять свою деятельность по инновационному развитию студентов.

В ходе исследования мы также выявили основные факторы, влияющие на формирование инновационного потенциала

Ценностно-смысловые качества	Личностные свойства
1. Социальная зрелость.	1. Творческая активность.
2. Гражданская ответственность.	2. Гибкость.
3. Потребность в самоосуществлении (самореализации и саморазвитии).	3. Коммуникабельность.
4. Нравственность в действиях и поведении.	4. Способность к преодолению трудностей, препятствий.
5. Нацеленность на перспективу.	5. Стрессоустойчивость.
6. Ориентация на определенные ценности.	6. Способность к риску.
7. Мировоззрение и мотивация.	7. Развитые способности к рефлексии и самоанализу.
8. Уважение достоинства других людей.	8. Развитая интуиция.

в условиях образовательной среды вуза. Такими факторами, на наш взгляд, являются, прежде всего, инновационные методы учебного процесса, обучающие информационные технологии.

Для изучения методов формирования инновационного потенциала мы определили, какая доля представителей преподавательского состава использует их в своей педагогической деятельности.

Оказалось, что абсолютное большинство опрошенных преподавателей (84%) используют инновационные методы для формирования инновационного потенциала, 16% респондентов не используют какие-либо методы для развития данного качества личности. Мы сравнили данный результат с результатами ответов на вопрос: «Как Вы считаете, нужно ли в современном, инновационно развивающемся обществе формировать инновационный потенциал?», где 87% преподавателей считают, что инновационный потенциал нужно формировать. Почти весь преподавательский состав, который считает, что инновационный потенциал нужно формировать (87%), действительно использует методы для его формирования.

Нами была установлена зависимость между теми преподавателями, которые считают, что в современном, инновационно

развивающемся обществе не нужно формировать инновационный потенциал (6%), и теми, кто не использует в своей деятельности методы для формирования инновационного потенциала (16%).

Проанализировав научную литературу и опыт преподавателей нашего вуза, мы выделили следующие методы формирования инновационного потенциала:

1. Игровое обучение.
2. Творческие дискуссии.
3. Мастер-классы.
4. Проблемные методы.
5. Творческие задания.
6. Деловые игры.
7. Творческое взаимодействие команд.
8. Анализ студентами докладов, сообщений своих товарищей и занятий в целом.
9. Научные дискуссии.
10. Пресс-конференции.
11. Создание творческих ситуаций.
12. Мультимедийные занятия.

Творческая дискуссия, творческое взаимодействие команд, творческие задания, проблемные ситуации направлены на развитие творческого отношения к окружающей действительности, способность видеть мир «по-другому», на поиск нестандартных, оригинальных идей и подходов. Игровое обучение, деловые игры передают на примере какой-либо ситуации варианты решения задачи, варианты поиска верного решения из множества предложенных.

Интересен метод обучения «мастер-класс» – это особый жанр обобщения и распространения педагогического опыта, представляющий собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру. С этой точки зрения, мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта тем, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического

продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны Мастера (под Мастером мы подразумеваем педагога, ведущего мастер-класс).

Научные дискуссии, пресс-конференции обеспечивают развитие коммуникативных способностей, навыков сбора, анализа научной информации, изучения научных методов и концепций.

Методы формирования инновационного потенциала личности имеют общие свойства:

- 1) сменяют традиционные, стереотипные подходы к обучению;
- 2) создают условия для включения всех участников в активную деятельность;
- 3) способствуют решению определенной задачи через проигрывание различных ситуаций;
- 4) раскрывают творческий потенциал;
- 5) активизируют познавательную деятельность;
- 6) формируют творческий взгляд на окружающую действительность;
- 7) способствуют коллективному взаимодействию.

При ответе на вопрос: «Какие методы Вы используете для формирования инновационного потенциала будущего специалиста?» преподавательский состав отметил: основными методами, используемыми в учебном процессе, являются проблемные ситуации (16%), творческие задания (14%), научные дискуссии (13%), творческие дискуссии (12%). Отметим, что самыми популярными, по мнению преподавателей, являются те методы обучения, которые направлены на творческое взаимодействие, поиск выхода из проблемных ситуаций путем определения конкретной цели и задачи. Эти качества формируют у студентов нестандартный, оригинальный подход к решению поставленных задач, активизируют творческое восприятие и стимулируют развитие инновационного потенциала личности.

Наше исследование позволило сделать вывод, что понятие «инновационный потенциал личности» по своему характеру

является комплексным: с одной стороны, оно отражает динамическое свойство личности как субъекта и инициатора практической новаторской деятельности, а с другой – ее характеристики восприятия и адаптации к нововведениям как объекта инновационной системы. В первом случае инновационный потенциал личности можно охарактеризовать как ее генерализированное свойство осуществлять преобразовательный способ взаимодействия с миром, проявляющееся в создании новшеств и их практической реализации, а во втором случае – как ее способность осмысленно и дифференцированно воспринимать инновации и адаптироваться к нововведениям. Таким образом, становление и развитие инновационного потенциала органично связано со средой и осуществляется в единстве среды и преподавателя как субъекта, посредством его действия, поведения.

М. А. Красуля

МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В современных условиях, когда наблюдается общая тенденция ухудшения состояния здоровья подрастающего поколения и когда от работы преподавателя физического воспитания в немалой степени зависит поддержание здоровья молодежи, а может быть, и его укрепление, требуются не только новые подходы к проведению занятий, но и новый тип преподавателя – энергичного, творческого, сочетающего здравый смысл с силой воображения, способного увлечь за собой учеников и научить их развивать в себе такие же качества.

Для того чтобы такие преподаватели появились, важно сформировать у них побудительные мотивы к совершенствованию, способность трудиться творчески, с учетом индивидуальных особенностей каждого студента.

Творчески работающий преподаватель физического воспитания всегда должен быть в поиске. От него требуются знания в области своего предмета, педагогический такт, умение

развивать мышление, волю и эмоции студентов, формировать гуманистические отношения, развивать у студентов навыки самостоятельного приобретения знаний по физической культуре и самостоятельных занятий физическими упражнениями [3]. Необходимо владение всем тренировочным инструментарием, знание методик проведения занятий, принципов формирования мотивации к этим занятиям, знание физиологии и многое другое. Здесь главной задачей становится – собрать все эти знания в единое гармоничное целое. В то же время при постоянном новаторском поиске неизбежны определенные новаторские ошибки. Важно не бояться признать просчеты, скорректировать свою деятельность, не руководствоваться ложным престижем.

От преподавателя требуется терпение, чтобы сочетать будничную работу с решением стратегических задач. При этом важно сохранение «мажорного» стиля работы, способствующего максимальному проявлению физических возможностей учеников. Здесь вполне уместно вспомнить китайскую пословицу: «Человек с угрюмым лицом не должен открывать свою лавку».

Кроме того, самое трудное в работе преподавателя – научиться отличать возможное от невозможного. Иногда наша оценка возможностей студентов бывает неадекватна их способностям: мы или преувеличиваем, или преуменьшаем их.

Одним из факторов успешной деятельности преподавателя физического воспитания в вузе является его профессиональная направленность, которая заключается в осознании главной цели педагогической системы (т. е. какого специалиста готовит вуз), положительное эмоциональное отношение к профессиональной деятельности, удовлетворенность своим трудом, профессиональное мастерство, умение проанализировать и оценить результаты своей деятельности.

Профессиональная направленность преподавателя складывается из следующих составляющих: научной, педагогической и воспитательной [1].

Научная направленность предполагает систематическое занятие научно-исследовательской работой, поиск инновационных методик проведения занятий.

Педагогическая направленность характеризуется осознанием преподавателем конечной цели педагогической системы, самооценкой своих педагогических способностей, желанием искать наиболее эффективные методы проведения занятий.

Воспитательная направленность заключается в осознании общественной значимости своей профессии, желании учить и воспитывать молодежь, стремлении к формированию у нее активной жизненной позиции.

Высокого уровня преподавательской деятельности добиваются только те преподаватели, у которых сочетаются научная, педагогическая и общественная деятельность.

Отношения преподавателя физического воспитания и студентов отличается от отношения последних к преподавателям других дисциплин. В спортивном зале мы не разъединены трибунами, столами, стульями, мы работаем совместно, плечом к плечу. В этих условиях отношения преподавателя и студентов можно сравнить с отношениями хора и дирижера, однако в нашем случае преподаватель должен стать еще и внимательным слушателем. Он должен различать голос каждого и понимать, почему и чем тот или иной студент отличается от других.

Можно сформировать следующие основные принципы работы современного преподавателя физического воспитания:

- энтузиазм в работе и преданность своему делу;
- позитивный, доброжелательный настрой в отношении к студентам;
- требовательность;
- равное отношение к студентам, без резких перепадов в оценках;
- умение слушать, знать мнение студентов о своей работе;
- взаимное уважение к своим коллегам;
- индивидуальный подход, умение согласовать свойства личности с общими требованиями;
- соответствие между словами и действиями;
- правильный выбор методики проведения занятия, при которой отсутствуют слишком длительные объяснения.

Авторитет преподавателя физического воспитания невоз-

можно навязать насильственно, он возникает в результате оценки опыта преподавателя, его разносторонности, эрудиции, честности, беспристрастности и увлеченности своей работой.

Характеристикой качества работы преподавателя физического воспитания служит его способность сформировать в группе особую атмосферу, способствующую инициативному и творческому выполнению заданий.

Руководство группой может осуществляться различными способами, среди которых выделяются три основных [2]:

- авторитарный;
- демократический;
- либеральный.

Авторитарное руководство отличается централизацией всех решений в процессе занятия, четкими указаниями, что и как делать. Для занимающихся определяются лишь непосредственные задачи, дальние цели им неизвестны. Похвала и порицания субъективны. Такой стиль руководства не способствует развитию в группе благоприятного морально-психологического климата.

Демократическое руководство предполагает активное участие студентов в проведении занятий, осмысление ими того, что и для чего они делают. Похвала и порицания даются наравне с советами, установками на дальнейшую деятельность. Общение со студентами осуществляется не с помощью сухой речи, а в товарищеском тоне. При этом создается такая атмосфера, когда выполнение заданий становится привлекательным делом, а достижение тех или иных успехов студентами служит вознаграждением.

Демократический стиль руководства приемлем в том случае, если студенты имеют хотя бы общие представления о системе занятий.

Либеральное руководство заключается в том, что преподаватель уходит на второй план; занятия в группе идут сами собой; объяснения, похвала и поощрения отсутствуют. По характеру такие преподаватели – это люди, неуверенные в себе, нерешительные, боящиеся ссор и конфликтов.

В чистом виде тот или иной стиль руководства группой встречается очень редко, так как в каждой конкретной группе и в каждой ситуации неизбежно приходится учитывать специфику данной ситуации, своеобразие решаемых задач в зависимости от вида спорта, подготовленность и личные особенности членов группы.

Как показывают исследования, демократический и авторитарный стили руководства группой имеют своим результатом, как правило, примерно равные показатели, однако удовлетворенность результатом занятий, а главное, самим занятием, достигается только при демократическом стиле руководства.

Либеральный стиль наименее эффективен, так как предполагает попустительство и, как итог, отсутствие дисциплины на занятиях.

Наиболее разумным и гуманным при проведении занятий по физическому воспитанию является демократический стиль. Однако практика показывает, что нельзя однозначно отдавать предпочтение демократическому стилю перед авторитарным. Преподаватель отдает предпочтение тому или иному типу руководства группой в зависимости как от личных качеств своего характера, так и от особенностей группы.

В любом случае, приобщение студентов к физической культуре в большой степени зависит и от носителя этой культуры, и таким носителем должен стать преподаватель физического воспитания [4]. Это должен быть человек, сам оздоровивший себя и имеющий свою программу оздоровления. Такие преподаватели могут передать свой опыт студентам, служить им образцом и вдохновлять на собственное физическое совершенствование.

Литература

1. Ермолаев В. К. Профессиональная направленность преподавателя спортивного вуза как фактор успешности его деятельности в преподавании иностранного языка / В. К. Ермолаев // Слободжан. наук.-спорт. вісн. № 7, ХаДІФК, 2004. – С. 25–27.

2. Лисянская Е. В. Стиль тренерского руководства спортивной команды / Е. В. Лисянская // Слобожан. наук.-спорт. вісн. № 7, ХаДІФК, 2004. – С. 295–301.

3. Красуля М. А. Роль фізичного виховання у соціальній адаптації студентства: [на прикл. фіз. виховання в НУА] / М. А. Красуля // Виховання в контексті соціальної адаптації студентства : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.-семінару / НУА та ін. – Х. : Вид-во НУА, 2003. – С. 62–65.

4. Румянцев Н. Л. Проблема здоровья в высшем образовании / Н. Л. Румянцев // Культура физическая и здоровье. – 2008. – № 4 (18). – Воронеж. – С. 13–16.

В. М. Маренич

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Среди ключевых проблем, решение которых образует область совместного плодотворного существования глобализации и образования, важное место занимают информационная и коммуникационная технологии и виртуальные университеты. Поскольку главной задачей высшей школы является помощь человеку в самореализации, в раскрытии и развитии личностного потенциала, в принятии и освоении собственной свободы и ответственности за жизненные выборы, то существенно меняется роль преподавателя в системе образования. Современный педагог в условиях перехода к постиндустриальному обществу, значительного расширения масштабов международного взаимодействия должен в качестве приоритетных задач своей деятельности рассматривать развитие таких качеств будущего специалиста, как: коммуникабельность, толерантность, социальная мобильность, информационно-техническая культура, гибкость мышления.

В связи с этим в современном образовательном процессе в Украине активно используется *компетентностный подход*, который понимается как направленность образования на развитие у обучающегося готовности и способности эффективно

использовать знания для решения профессиональных и социальных задач. Компетенция по сути представляет собой возможность установления связи между знанием и ситуацией, способность установить на основании имеющихся знаний определенный алгоритм действий по разрешению проблемной ситуации. Именно с помощью категории «компетентность» фиксируется спонтанно происходящий общественный сдвиг образования от содержательно-знаниевопредметной парадигмы к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности.

Подход, основанный на понятии «компетентность», прежде всего подчеркивает практическую, действенную сторону поведения человека. Он включает собственно личностные (мотивация, качественные, мотивационно-волевые и др.) свойства, определяется как широкий, соотносимый с гуманистическими ценностями образования [4, с. 71–74].

Среди операционных функций педагога следует, в первую очередь, выделить следующие группы профессионально-педагогических умений: 1) познавательные (получение новой информации, выделение в ней главного, существенного); 2) дидактические – определение конкретных целей обучения; выбор адекватных форм, методов и средств обучения; конструирование педагогических ситуаций; 3) организационно-методические – формирование мотивации учения, организация учебно-профессиональной деятельности учащихся; установление педагогически оправданных взаимоотношений; 4) коммуникативно-режиссерские – педагогические умения, включающие перцептивные, экспрессивные, суггестивные, ораторские, а также умения в сфере педагогической режиссуры; 5) прогностические – общепедагогические умения прогнозирования успешности учебно-воспитательного процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций и построение альтернативных моделей педагогической деятельности; 6) рефлексивные – способность к самопознанию, самооценка профессиональной деятельности и профессионального поведения; самоактуализация [4, с. 74].

Формирование ключевых компетенций зависит как от содержания программ, так и от возможностей, которые даются студентам. Свободный выбор программ, специальных курсов, кредитно-модульная система, увеличившийся объем самостоятельной работы и другие формы, которые предлагаются в ходе Болонского процесса, в целом направлены на усиление ответственности за свою профессиональную карьеру.

Важнейшим компонентом личности педагога является *коммуникативная компетентность*, под которой принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств преподавателя, отражающую уровень знаний, умений, навыков и опыта организации коммуникативного процесса в сфере образования, в деловых и межличностных отношениях. Коммуникативная компетентность предполагает отзывчивость, толерантность, умение цивилизованно отстаивать свои права. Она включает не только знание необходимых языков, способов взаимодействия с людьми и событиями, но и навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Благодаря коммуникативной компетенции педагогов современное образование способно выполнять информационную функцию (применение компьютерных технологий, реализация PR-проектов, использование средств массовой информации, рекламы и т. п.).

Для обозначения полученного объема знаний, умений и навыков, которые получает студент в вузе и вне его благодаря социальной работе в учебном заведении, польский социолог Петр Штомпка даже ввел интегральное понятие «цивилизационная компетентность». Называя компетентности «культурами», он выделяет следующие виды культур: *рыночную культуру* (предприимчивость, дисциплину и ответственность); *правовую* (знание и выполнение законов, уважение свободы личности и равенства граждан в их правах); *демократическую* (гражданская активность, уважение решений большинства, забота об общественных делах, культура общения, доброжелательность, толерантность); *организационную* (способность рационального администрирования и менеджмента); *технологическую*

(эффективное овладение техническими средствами и корректное взаимодействие с техносферой); *экологическую* (знание законов существования природного окружения, бережное отношение к биосфере); *культуру быта* (культура взаимоотношений с окружающими, этические и эстетические факторы деятельности и повседневной жизни) [5].

Одно из нововведений постмодерного высшего образования получило название *глубокого диалога*. Он разработан основателями Института глобального диалога (США) А. Гангадином и Л. Свидлером и органически соединяет в себе как учебные задачи, так и социальные аспекты коммуникации. Методика глубокого диалога, или иначе критического мышления, представляет собой схему рационального поведения, ориентированного на открытие истинного и доброго в любой системе ценностей. Гангадин и Свидлер, изучив динамику диалога в различных социальных условиях и культурах, отметили, что успешное взаимодействие различных культур достигается, во-первых, при уважительном и открытом отношении к верованиям и убеждениям партнера, понимании высказываемых партнером идей в контексте условий его жизни; во-вторых, при критическом восприятии собственных предрассудков [3].

Эту концепцию американские ученые Роберт Бар и Джон Таг назвали «новой парадигмой высшего образования» [6]. В социологических терминах речь идет об изменении ролей агентов учебного процесса. На студентов переводится ответственность за их учебу. Согласно новой парадигме, преподаватели обычно создают активную учебную среду для студентов, но сами не обязательно должны быть вовлеченными в отдельные формы учебной активности. Главное – сформировать влечение и творческое отношение к учебе, создать для этого соответствующие условия. Именно поэтому западные университеты переходят на круглосуточный доступ к библиотекам, Интернету и другой инфраструктуре учебы для обеспечения самостоятельной работы студентов. Преподаватель, таким образом, выступает скорее не в роли аудиторного «всезнайки», а тренера, который разрабатывает план игры,

упражнения, дает советы и контролирует работу членов команды [1, с. 195–197].

Как показывает анализ литературы, коммуникативная компетентность педагога признана сегодня одним из важнейших ресурсов для формирования современного специалиста [1; 2; 4]. Достижению задач качественного преобразования высшей школы способствует *медиаобразование* – направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками и студентами массовой коммуникации. Идеология медиаобразования складывалась под влиянием работ Р. Барта, М. Мак-Люэна, А. Моля, С. Френе и др.

Концепция медиаобразования начала формироваться в конце 1960-х годов, когда возникли две относительно независимые линии: 1) критическая грамотность: основной целью является «формирование критического мышления» человека по отношению к средствам массовой коммуникации, получила большое распространение в Европе (Великобритания, Франция и др.); 2) визуальная грамотность: рассматривает в качестве главной задачи развитие невербальных навыков коммуникации (восприятия, понимания, использования и создания визуальной и аудиовизуальной информации); преобладает в Канаде и США.

В 1990-е годы сложились два основных подхода в организации медиаобразования – интегрированный (изучение массовой коммуникации в курсе традиционных предметов) и специальный (введение нового предмета); начался процесс объединения медиаобразовательных и компьютерных дисциплин. Основными задачами медиаобразования являются: 1) подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации; 2) научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику; 3) овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств [4, с. 103–104].

После обретения независимости Украина заявила о приверженности принципам открытого общества, стремлению интегрироваться в мировое сообщество. Основой для такого

движения все в большей степени становится открытое образование и его наиболее эффективная форма – дистанционное обучение. Эта универсальная гуманистическая форма обучения базируется на использовании возможностей широкого спектра новых информационных, телекоммуникационных технологий и технических средств, которые создают для пользователя условия выбора дисциплин, диалогового обмена с преподавателем без учета расстояния и времени.

Дистанционная форма обучения является наиболее естественной для достижения приоритетных целей Болонского процесса: межинституционального сотрудничества, мобильности студентов и преподавателей, совместных программ обучения. Только дистанционное обучение, основанное на использовании современных информационных технологий, ведет к истинно открытому образованию, дает возможность получать новые знания в течение всей жизни без ограничения времени, темпа и места жительства человека. Новые информационные технологии способствуют созданию открытых образовательных учреждений. Традиционные университеты переходят к обучению на расстоянии в качестве дополнительного образования. Вариант открытого университета – виртуальный университет, использующий спутниковую связь и Интернет для передачи курсовых материалов.

Однако нельзя не учитывать, что процесс информатизации приводит к определенным негативным последствиям в области межличностной коммуникации, среди которых можно отметить вытеснение живого неформального общения и усиление социального отчуждения. В ходе дистанционного обучения и студент, и преподаватель общаются не друг с другом непосредственно, а с терминалом и абстрактным партнером. Чтобы сохранить связи между субъектами образовательного процесса на личном уровне, необходимо заложить в фундамент формирующейся образовательной парадигмы *принцип межличностной коммуникации*; и именно в этом видится один из главных аспектов ее гуманистической направленности. Это позволит поднять роль преподавателя как активного субъекта образовательного

процесса и использовать коммуникативную компетентность педагога как ресурс эффективного формирования специалиста, способного в условиях глобализации отвечать на вызовы времени.

Литература

1. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні / В. Волович // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – № 4. – С. 189–199.
2. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – Х. : Изд-во НУА, 2010. – 332 с.
3. Мэрион Л. Повышение устойчивости образовательного процесса в Индонезии: проект Института глобального диалога / Л. Мэрион // Высш. образование в Европе. – 2002. – № 3. – С. 18–23.
4. Подольская Е. А. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие / Е. А. Подольская. – Х. : Изд-во НУА, 2011. – 316 с.
5. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества : пер. с пол. С. М. Червонной / П. Штомпка. – М. : Логос, 2005. – 664 с.
6. 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.

І. І. Мачуліна

ВИКЛАДАЧ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ: ПОБУДОВА ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ

Проблема реформування вищої професійної освіти останнім часом є предметом вивчення багатьох соціогуманітарних наук. Це пов'язано, у першу чергу, з тим, що основною метою вищої освіти є не лише якісна підготовка фахівця-професіонала, але і забезпечення можливостей для його постійного саморозвитку на основі вимог сучасного науково-технічного прогресу. Таким чином, сьогодні відбувається переосмислення громадської цінності і визначення якості діяльності такої соціально-професійної групи, як викладачі вищої школи.

Сучасна система вищої освіти висуває нові вимоги до професії викладача вищої школи у зв'язку з переходом до нової парадигми вищої освіти, орієнтованої на індивідуалізацію навчального процесу; активізацію інноваційних процесів у сфері освіти; підвищення технологічного оснащення освітнього процесу; посилення інтеграційних процесів у сфері освіти; необхідності адаптації вищих навчальних закладів до ринкового середовища; підвищення ролевої активності викладача вищої школи. Усе це активізує потребу у розробці моделі викладача вищої школи, адекватного умовам ХХІ століття.

Певні аспекти даної проблеми, зокрема формування особистості сучасного фахівця, знайшли відображення в роботах таких науковців, як В. Астахова, Л. Белова, Л. Зязюн, Г. Клімова, О. Навроцький, В. Нечаєв, Є. Подольська, О. Сидоренко, Н. Чибісова та ін. Проблеми, пов'язані з вивченням професійної діяльності такої специфічної соціально-професійної групи, як викладачі вищої школи, стали предметом аналізу Г. Є. Зборовського, М. А. Іванової, Г. М. Лимарь, Ю. Г. Фокіна, Л. М. Макарової та ін. Віддаючи належне науковій і практичній значущості робіт, в яких розглядаються актуальні питання освіти, професійної культури викладача вищої школи, необхідно зауважити, що в науковій літературі, на нашу думку, відсутній вичерпний аналіз теоретичної моделі викладача вищої школи за умов модернізації освіти згідно з вимогами ХХІ ст.

Отже, мета статті полягає у побудові теоретичної моделі викладача вищої школи в умовах модернізації освіти.

Одним із найважливіших орієнтирів в розробці теоретичної моделі викладача вищої школи є введення поняття «модель фахівця». У гуманітарних науках цей термін достатньо часто використовується в зрозумілому для всіх, щонайменше, на інтуїтивному рівні, значенні, проте однозначного визначення не отримав. Разом з цим під моделлю фахівця будемо розуміти однозначну внутрішньо несуперечливу сукупність найбільш загальних соціальних вимог до рівня його професійної компетентності, світоглядних і етичних позицій, загальної і професійної культури й особистих якостей [1, с. 85].

До професійно важливих якостей особистості викладача належать: позитивна мотивація, інтерес і любов до педагогічної праці, педагогічні та організаторські здібності, артистизм, адекватні професійні риси вдачі (вимогливість, справедливість, доброзичливість).

Компетенції викладача визначаються наявністю умінь формулювати цілі вивчення навчальної дисципліни; вимірювати рівень досягнення мети адекватними методами педагогічного контролю; оцінювати навчальний процес і визначати напрями його вдосконалення; формувати якісно нові взаємини між викладачем і студентом; проводити заняття з максимальною мотивацією до пізнавальної діяльності. Викладач також повинен володіти сучасними освітніми технологіями; активними методами навчання; основами застосування інформаційних технологій в навчальному процесі; методами формування навичок самостійної роботи студентів.

Основою сучасної освітньої парадигми стають такі пріоритети, як саморозвиток, самоосвіта, самопроектування – суб'єктні складові освітнього простору. Збільшується відповідальність викладача за результати своєї праці. Нині суб'єкт професійно-педагогічної діяльності повинен уміти управляти освітнім процесом, проектувати і реалізовувати освітні ситуації нового типу, що на практиці розвиваються, орієнтуючись передусім на розвиток людських здібностей, а не тільки на трансляцію традиційних знань, умінь, навичок. Таким чином, викладач вищої школи стає активним організатором освітнього процесу, здатним гнучко адаптуватися до умов професійно-педагогічної діяльності, що змінюються [2, с. 4].

Отже, на основі підвищення вимог до особистості педагога та сучасних тенденцій, які відбуваються у сфері освіти, модель викладача вищої школи можна розглядати як єдність чотирьох основних компонентів.

Першим компонентом є професійна культура викладача, тобто система професійних знань, навичок, умінь, які відповідають вимогам професійної діяльності, функціям і обов'язкам та закріплені у кваліфікаційній характеристиці. Лимарь Г. М.

вважає, що професійна культура викладача вищої школи – це особлива взаємодія педагога і освітнього середовища на основі професійних знань, норм, цінностей, що забезпечує тим, хто навчається, успішне оволодіння спеціальністю, обумовлене взаємодією об'єктивних і суб'єктивних чинників [3, с. 11].

Професійна культура викладача вищої школи припускає наявність глибоких і систематизованих знань з конкретного розділу науки (математики, історії, техніки, соціології та ін.) – доповнених спеціальними знаннями з дидактики, теорії виховання та методики навчання. Професійне, або спеціалізоване знання, служить основою для формування професійних умінь і навичок, педагогічної майстерності педагога, дозволяє йому опанувати еталони організації навчання і виховання студентів вищих навчальних закладів.

Разом з тим професійна культура педагога вищої школи не може обмежуватися виключно спеціальними, професійними знаннями і припускає наявність у нього сукупності загальних знань. Істотною їх частиною є гуманітарне знання, що включає уявлення про філософію, історію, культурологію, економіку, соціологію, політологію. Отже, другий компонент моделі викладача вищої школи – це загальний світогляд, який базується на вимогах гуманізації та гуманітаризації освіти. Ідея і практика гуманізації суспільства та освіти передбачає визнання особистості – унікальної, неповторної індивідуальності кожної людини, її життя і здоров'я – як пріоритетної домінанти соціальної вартості, як найціннішого скарбу суспільства, збереження і розвиток якого потребує певних умов. Зважаючи на посилення колективного характеру викладацької діяльності, елементом гуманістичного компонента моделі викладача має стати також система психологічних знань, навичок та вмінь для ефективного розв'язання проблем співіснування, співпраці, спілкування з колегами та студентами.

Третій компонент – це здатність та потреба у самоосвіті; набуття професійних знань, навичок, умінь, оволодіння новими технологіями, удосконалення кваліфікації, що включає сучасні прийоми, методи, засоби самовдосконалення.

Завдяки постійній самоосвітній діяльності формується система розвинених, гнучких професійних знань і мислення, що забезпечує успішне розв'язання нестандартних, ускладнених нових професійних завдань. При нинішніх темпах накопичення нових даних перед фахівцем ХХІ століття неминуче постануть принципово нові завдання, яких не можна навчити сьогодні, бо вони ще наукою не визначені. Проте з великою імовірністю можна прогнозувати їх появу, а також значне підвищення рівня їх складності. Якість фахівця значною мірою визначається тим, наскільки його професійні вміння і мислення готові до вирішення нестандартних, перспективних завдань професійної діяльності, власне, готові до професійної адаптації у принципово нових умовах.

Отже, четвертим найважливішим компонентом моделі викладача вищої освіти є розвиток його інноваційної культури. Інноваційна культура викладача вищого навчального закладу – це основа його інноваційного потенціалу, сформованого в ході проведення соціально-освітніх нововведень, а також один із найважливіших чинників, що визначають стиль його діяльності з упровадження нових елементів у зміст, методику, організацію і управління навчально-освітнього процесу ВНЗ [4].

Інноваційна культура викладача вищого навчального закладу значною мірою визначається наявністю у нього конкретних особистісних якостей (наприклад: високий інтелект, сила волі, цілеспрямованість тощо), має складну багаторівневу структуру, а також включає наступні основні структурні елементи: а) інноваційні цінності; б) віставлення до інноваційної діяльності; в) інноваційні знання; г) уміння і навички інноваційної діяльності та інші.

Певною мірою інноваційна культура особистості визначається рівнем розвитку творчого і критичного мислення. Для ефективного вирішення інноваційних завдань необхідним є поєднання цих видів мислення. Значення взаємодії творчого та критичного мислення у формуванні інноваційної культури викладача вищого навчального закладу дозволяє наголосити на такому універсальному механізмі її розвитку, яким виступає рефлексія. Усвідом-

лення значення рефлексії для творчого розв'язання професійних завдань сприяє нарощуванню та реалізації інноваційного потенціалу педагога при розробці та впровадженні інновацій, а отже, розвиває його інноваційну культуру [5, с. 89].

Підбиваючи підсумок, слід підкреслити, що головна функція викладача вищого навчального закладу – якісна підготовка студента. Але її вирішення буде проблематичним без достатнього рівня розвитку інноваційної культури вітчизняного викладацького складу.

Отже, теоретичну модель викладача вищої школи ХХІ століття можна зобразити як сукупність таких взаємодоповнюючих одна одну складових:

- *загальний світогляд* особистості викладача (виявляється у процесі реалізації такого принципу, як гуманізація та гуманітаризація освіти);

- *професійна культура* (система професійних знань, навичок, умінь);

- *самоосвіта* (здатність до професійного та особистісного самовдосконалення);

- *інноваційна культура* викладача, яка визначається спроможністю викладача до перетворюючої діяльності.

За основу потрібно взяти тезу, що «професійний розвиток невід'ємний від особистісного – в основі і одного й другого лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, яке сприяє вищій формі життєдіяльності особистості – творчій самореалізації» [6, с. 28].

Отже, модель викладача вищої школи виступає як сукупність його функцій та якостей, які відображають державні та суспільні вимоги не лише як до професіонала, але й як до особистості, суб'єкта суспільних відносин.

Література

1. Стратегия гуманизма: (из опыта работы науч.-учеб. комплекса НТУ «ХПИ» – ХГУ «НУА») / В. И. Астахова, Е. В. Астахова, Л. А. Белова и др. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 212 с.

2. Преподаватель в XXI веке: рекомендат. указ. [2000–2010 гг.] / сост.: О. П. Шрейн, Е. А. Штумпф ; под ред. О. И. Ткаченко. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2010. – 147 с.

3. Лымарь А. Н. Профессиональная культура педагогов высшей школы: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук: спец. 22.00.06 / А. Н. Лымарь. – Екатеринбург, 2008. – 22 с.

4. Фокина В. Н. Формирование инновационной культуры преподавателя вуза: социологический аспект управления : автореф. дис. ... канд. социол. наук: спец. 22.00.08 / В. Н. Фокина. – М., 2001. – 21 с.

5. Деніжна С. О. Рефлексія у контексті розвитку інноваційної культури педагога / С. О. Деніжна // Наук. вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. – 2009. – Вип. 143. – С. 83–90.

6. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопр. психологии. – 1997. – № 4. – С. 28.

Е. В. Милославская

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Реформа высшего образования, связанная с введением уровневой системы профессиональной подготовки студентов, кредитно-модульных образовательных программ и современных технологий обучения, предъявляет новые требования к педагогической компетентности преподавателей вузов. Реализации этих требований на практике во многом способствует компетентностный подход.

Компетентностный подход в наибольшей степени соответствует потребностям общества в подготовке специалистов, способных мобильно использовать свои знания и умения для решения профессиональных задач. Он позволяет также определить цели в виде профессиональных компетенций, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности. Кроме того, он разрешает использовать модульный принцип построения образовательных программ, их вариан-

тивность, гибкие формы организации занятий, современные технологии обучения, которые, в свою очередь, направлены на формирование компетенций обучающихся и новые процедуры оценивания этих компетенций [2].

Компетентностный подход в образовании предоставляет возможность по-новому трактовать понятие педагогической компетентности. В контексте его педагогическая компетентность преподавателя понимается как интегративное качество его личности, образованное комплексом соответствующих компетенций, представляющих собой профессионально значимые характеристики, которые обеспечивают эффективность педагогической деятельности. Интегративный характер компетентности проявляется в том, что компетенции преподавателя непосредственно обеспечены педагогическими знаниями, умениями, ценностными ориентирами, мотивационной готовностью их использовать для решения профессиональных задач. Все эти компоненты, входящие в состав компетентности, неразрывно связаны между собой, и только в целостном единстве обеспечивают высокие результаты деятельности.

Структурные компоненты педагогической компетентности таковы: когнитивный (система педагогических знаний), операционально-деятельностный (система педагогических умений и навыков), аксиологический (система педагогических ценностей), мотивационный (готовность использовать накопленный опыт для решения профессиональных задач). Функциональные компоненты педагогической компетентности проявляются непосредственно в деятельности преподавателя и представлены комплексом соответствующих компетенций.

Анализ профессиональной деятельности может осуществляться в разных ракурсах: с точки зрения ее содержания, процесса, характера решаемых преподавателем задач и т. д. Можно выделить два основных вида профессиональной деятельности преподавателя: 1) научную (научно-исследовательскую, научно-техническую); 2) педагогическую, которая в соответствии с направленностью усилий преподавателя (работа с людьми, с информацией, с техникой) подразделяется

на учебно-воспитательную, специально-предметную, методическую, информационно-технологическую [2].

Педагогическая компетентность необходима преподавателю, прежде всего, при выполнении учебно-воспитательной деятельности, то есть при осуществлении двух важнейших функций – обучения и воспитания студентов. В качестве ключевых педагогических компетенций преподавателя, определяющих эффективность обучения и воспитания студентов, при анализе литературных источников можно выделить следующие:

- проектировочно-конструктивные (компетенции целеполагания, конструирования, планирования, диагностические и прогностические компетенции);

- организационно-технологические (теоретико-дидактические, практико-дидактические, организационно-дидактические компетенции, которые связаны с организацией теоретического, практического обучения и самостоятельной познавательной деятельности студентов, а также социально-воспитательной компетенции, необходимые для организации воспитательной работы);

- коммуникативно-регуляционные (информационно-коммуникативные, перцептивно-коммуникативные, интерактивно-коммуникативные, конфликтологические);

- контрольно-оценочные (компетенции контроля, коррекции, оценивания);

- аналитико-рефлексивные (аналитико-педагогические, рефлексивно-педагогические) [2].

Далее мы подробно рассмотрим и проанализируем коммуникативную компетентность преподавателя как составляющую его профессиональной деятельности.

Одной из главных составляющих профессии преподавателя является его общение со студентами. Коммуникативная компетентность личности преподавателя является одним из профессионально значимых качеств и способствует повышению уровня эффективности педагогической деятельности [3].

Анализ научных публикаций по данной проблеме (Р. Уайт, Дж. Равен, Н. В. Кузмина, В. Н. Куницына, Ю. Н. Емельянов

и др.) позволяет раскрыть динамику исследования коммуникативной компетентности в системе образования.

Начиная с 60–70-х годов XX века в научный аппарат вводится понятие «компетентность», «коммуникативная компетентность». С 70–80-х годов термин «коммуникативная компетентность» применяется в системе обучения управлению, обучения общению. Начиная с 90-х годов прошлого века научная категория «коммуникативная компетентность» в системе педагогического образования становится предметом всестороннего исследования (Г. О. Балл, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, С. Д. Максименко, М. М. Забродский, Л. А. Петровская, Е. В. Руденский и др.). В научных разработках этих и других авторов представлены модели формирования коммуникативной компетентности как конечный результат профессиональной подготовки [4].

Коммуникативная компетентность личности, по мнению Е. В. Руденского, состоит из следующих способностей: 1) давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации при непосредственном процессе общения; 2) социально-психологически «программировать» процесс общения, опираясь на особенности коммуникативной ситуации; 3) «вживаться» в социально-психологическую атмосферу коммуникативной ситуации; 4) осуществлять управление процессом общения в различных коммуникативных ситуациях [5].

По мнению Ю. Н. Емельянова, коммуникативная компетентность – это моральная категория, которая регулирует всю систему отношения человека к окружающему миру, а также к самому себе, что требует от личности осознания собственных потребностей и ценностных ориентаций, перцептивных умений, готовности воспринимать новое, понимания своих чувств и психических состояний в связи с воздействием внешних факторов и др. [1].

Анализ исследований в области социальной, педагогической психологии и педагогики указывает на то, что большинство ученых (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Н. В. Бордовская, А. А. Леонтьев, А. А. Реан, В. М. Шепель и др.) рассматривают

коммуникативную компетентность в связи с изучением взаимодействия людей знаниями и умениями, как личностное качество, которое проявляется в отношениях в виде навыков эффективного общения.

В педагогической деятельности общению отводится ведущая роль. В данном случае общение – это основной способ, с помощью которого и в процессе которого реализуются задачи обучения и воспитания. Более того, в педагогической деятельности применяются способы и средства, характерные и для общения, а сама деятельность строится по правилам и нормам общения. В психологической структуре деятельности преподавателя педагогическое общение является смыслообразующим компонентом [3].

Таким образом, эффективность общения подразумевает знание всех его компонентов, обеспечивающих коммуникативную компетентность преподавателя.

По мнению многих ученых (А. А. Деркач, Ю. М. Жуков, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинский, Л. М. Митина, В. И. Слободчиков и др.), коммуникативная компетентность является важным качеством личности педагога. А. А. Деркач отмечает, что развитие личности сопровождается сменой системы ее отношений, потребностей, ценностных ориентаций и установок. Это связано с тем, что в личностно-профессиональном развитии, с одной стороны, особенности личности субъекта труда существенно влияют на процесс и результаты профессиональной деятельности, а с другой – саморазвитие личности происходит благодаря влиянию специфики профессиональной деятельности. Процесс профессионального развития охватывает все характеристики развития в целом: будучи развернутым в пространстве и времени, он обладает противоречивостью, динамичностью, многофакторностью, незавершенностью, стадиями развития.

Безусловно, гуманизация образовательной среды связана с такими качественно новыми функциями преподавателя, как культура вербального общения, умение управлять деятельностью студентов и др. Решение этих задач возможно только в том случае, если у преподавателя в достаточной степени развиты

профессионально-педагогическая и коммуникативная культуры, в основе которых лежит коммуникативная компетентность. Важными составляющими коммуникативной компетентности преподавателя являются также: педагогическая манера слушать, умение вести диалог, выбирать речевые средства. Это проявляется не только в лексике, а и в выборе эффективного стиля общения со студентами.

На основе всего вышесказанного можно утверждать, что уровень развития коммуникативной компетентности преподавателя влияет на создание позитивной эмоционально-психологической атмосферы общения со студентами, на характер взаимоотношений между ними и стиль взаимодействия.

Таким образом, обобщая, можно сделать вывод, что коммуникативная компетентность проявляется как иерархично организованное психическое образование, как определенный уровень развития личности преподавателя, предполагающий сформированность его целостной системы мотивационно-побудительных, личностных качеств и функционально-операциональных проявлений, которые находят отражение в эмоциональном, когнитивном и поведенческом компонентах сферы личности.

Коммуникативная компетентность преподавателя рассматривается в связи с поиском эффективных способов построения взаимодействия между преподавателем и студентами знаниями и умениями в системе межличностных отношений, с умением управлять своим поведением и поведением других, умением организовать педагогическую деятельность.

Коммуникативная компетентность преподавателя представляет собой совокупность профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, эмпатии, рефлексии, способов построения эффективного взаимодействия в профессиональной деятельности.

Для повышения уровня коммуникативной компетентности преподавателей можно рекомендовать проведение семинаров и тренингов, направленных на обучение эффективным технологиям педагогического общения. Такие социально-психоло-

гические тренинги и интерактивные семинары направлены на развитие определенных навыков и умений: умение гибко перестраивать позиции и роли в разных системах взаимодействия, адекватно действовать в возникающих ситуациях с позиции объекта и субъекта, навыки рефлексии и саморефлексии, умение владеть своими эмоциями в сложных ситуациях общения, умение применять методы управления конфликтами, навыки эффективного общения и рационального поведения.

Литература

1. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 167 с.
2. Красинская Л. Ф. Повышение квалификации преподавателей: моделирование на основе компетентного подхода / Л. Ф. Красинская // Высш. образование в России. – 2011. – № 7. – С. 75–80.
3. Коць М. О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М. О. Коць // Практ. психологія та соц. робота. – 2007. – № 1. – С. 52–55.
4. Милославська О. В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук за спец. 19.00.91 / О. В. Милославська ; Нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2011. – 19 с.
5. Руденский Е. В. Коммуникативная компетентность личности / Е. В. Руденский // Социальная психология : курс лекций. – М. : ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 1998. – С. 100–109.

О. В. Мушинская

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Прежде чем рассуждать о роли личности преподавателя в образовательном процессе, необходимо отметить, что в последнее время наше общество находится в ловушке недопонимания глубокого смысла термина «образование».

В последнее время мы стали уходить от такого понимания образования, которое начало формироваться еще в XVIII веке,

в эпоху Просвещения, и было тесно связано с понятием «культура». Так, еще у Канта образование ассоциируется с «культурой способностей» или «природных задатков», которая в этом качестве представляет акт свободы действующего субъекта. Академик Д. С. Лихачев, ученый с мировым именем и настоящий русский интеллигент, в середине XX века утверждал, что «образованность – это основа умения честно прожить жизнь, насладиться ею, получить радость от познания мира». Эти слова звучат как определение цели человеческой жизни вообще.

Необходимо понимать, что образование – это, прежде всего, важная часть процесса формирования человеческой личности. В ходе этого процесса человек приобретает не только необходимые знания, умения и навыки, но и усваивает определенные культурные ценности. Слова «образование», «образ» и «образец» – однокоренные. Так не подразумевается ли исторически и этимологически, что образовательный процесс состоит в формировании личности обучаемого по определенному образцу (образцу)? И в качестве этого образца выступает не кто иной, как тот, кто является источником знаний, – то есть преподаватель.

Роль личности преподавателя в образовательном процессе не просто огромная. Эта роль основополагающая. Образовательный процесс – это не только передача необходимой научной информации, но и процесс взаимодействия педагога и обучающихся – их взаимовлияние друг на друга, обмен эмоциями, мыслями, переживаниями. Учитель должен не только удовлетворять стремление человека к знанию, но и максимально мотивировать его на этот путь. Как показывает практика, ученики охотнее изучают тот предмет, преподаватель которого вызывает уважение и симпатию. Школьник, студент, любой учащийся воспринимает учителя в первую очередь как личность. Система знаний, которую он формирует, ее воспитательные возможности воспринимаются учащимися в преломлении индивидуальности учителя, как что-то персональное, идущее от человека к человеку. Именно это имеет особый смысл и значимость.

Современный человек живет в эпоху цивилизационного слома и становления исторически нового пространства. Это значит, что на практике осваиваются новые формы жизни, поведения и взаимоотношений людей. Для общества переходного периода характерна ситуация поисковой неопределенности, когда у растущего человека обостряется потребность чутко реагировать на изменения, происходящие в социуме. Для него важно не просто адаптироваться к условиям нестабильной ситуации, а самому выстраивать линию своего поведения.

Особенность современной социокультурной ситуации состоит в том, что для решения воспитательных проблем становится важным умение педагога ориентироваться (самоопределяться) в социальной ситуации развития личности и самому анализировать проблемы и принимать оптимальные решения.

Большую актуальность приобретает задача подготовки педагога, способного самоопределяться в постоянно изменяющихся условиях жизни – самому формулировать и корректировать воспитательные и образовательные цели, адекватные особенностям конкретной ситуации развития личности, и разрабатывать программы, направленные на их достижение; создавать такой образ жизни, который станет для учащихся естественным условием их развития; ориентировать школьников и студентов на проявление активности и самостоятельности.

Самоопределение личности проявляется в осознанном выборе, в стремлении занять собственную, достаточно независимую позицию в системе профессиональных отношений. Самоопределился – значит «осознать себя, определить свое собственное существование». В процессе самоопределения человек «сам проектирует и строит свой жизненный путь». Самоопределение проявляется как «действие, направленное на обоснование собственного бытия», как «умение переосмысливать собственную сущность». Подобный взгляд на проблему самоопределения позволяет видеть в личности «не столько данность, сколько поиск...», что означает открытость, отсутствие какой-либо предвзятости, предначертанности, однозначности. Такое состояние в процессе становления профессионала

делает личность открытой к восприятию нового, нестандартного, когда проявляется состояние готовности личности к изменениям, которые происходят в социокультурной среде. В этом смысле самоопределение личности рассматривается как «бесконечное развитие».

Передовой опыт – это педагогический опыт, дающий хорошие результаты в учебно-воспитательном процессе. В любом педагогическом опыте имеется две стороны, два слоя: объективный – это набор методов и приемов работы, которые традиционно используются, и личностный – это то, как данный преподаватель, в зависимости от своих личностных качеств и способностей, эти методы и приемы использует. Владеющий педагогическим мастерством преподаватель, объективная сторона работы которого ничего принципиально нового не содержит, вполне может быть и чаще всего бывает мастером своего дела, ибо имеет свой индивидуальный стиль.

В традиционной психологии и педагогике роли преподавателя в сравнении с ролью обучаемого придается преувеличенно большое значение. С точки зрения К. Роджерса, главной задачей преподавателя является облегчение и одновременно стимулирование (фасилитация) процесса учения для обучаемого, т. е. умение создавать соответствующую, интеллектуальную и эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки.

Обучение должно строиться и планироваться в соответствии с последовательностью, в которой перед обучаемыми возникают те или иные проблемы. Когда обучаемый уяснил для себя смысл проблемы, роль преподавателя сводится к созданию свободной непринужденной атмосферы, которая будет стимулировать обучаемого к ее решению. К. Роджерс считает, что преподаватель сможет создать в аудитории нужную атмосферу, если он будет руководствоваться следующими принципами:

- 1) с самого начала и на всем протяжении учебного процесса преподаватель должен демонстрировать полное доверие к обучаемым;

- 2) должен помогать обучаемым в формулировании и уточ-

нении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым обучаемым в отдельности;

3) должен всегда исходить из того, что у обучаемых есть внутренняя мотивация к обучению;

4) должен выступать для обучаемого как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной проблемы;

5) важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого ученика;

6) должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;

7) должен быть активным участником группового взаимодействия;

8) должен открыто выражать в группе свои чувства;

9) должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого учащегося;

10) наконец, он должен хорошо знать себя.

Так называемые личностные способности характеризуют как умственную, так и эмоционально-волевую сторону личности. Все эти качества тесно связаны друг с другом и образуют единое целое. Исследования психологов позволяют представить структуру этого сложного и многогранного процесса психологического образования. Используя данные этих исследований, можно выделить ряд компонентов, занимающих существенное место в структуре педагогических личностных способностей.

Дидактические способности – способности передавать обучаемым учебный материал, делая его доступным, преподносить проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у обучаемых активную самостоятельную мысль. Преподаватель с дидактическими способностями умеет, в случае необходимости, соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, делать трудное легким, сложное – простым, непонятное – ясным.

Профессиональное мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво препода-

сить знания, популярно и понятно излагать материал, но и организовать самостоятельную работу обучаемых, самостоятельное получение знаний, умно и тонко дирижировать познавательной активностью обучаемых, направлять ее в нужную сторону.

Академические способности – способности к соответствующей области науки. Способный преподаватель знает предмет не только в объеме, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему интерес.

Перцептивные способности – способности проникать во внутренний мир обучаемого как личности, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности обучаемого и его временных психологических состояний. Способный преподаватель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения внутреннего состояния обучаемого.

Речевые способности – способность четко и ясно выражать мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Это одна из важнейших способностей профессии преподавателя, так как передача информации от преподавателя к обучаемому носит, в основном, второсигнальный, словесный характер. Здесь имеются в виду как внутренние (содержательные) особенности речи, так и ее внешние особенности.

Сообщающе-информационное изложение строится так, чтобы максимально активизировать мысль и внимание обучаемых. Преподаватель избегает длинных фраз, сложных словесных конструкций, трудных терминов и формулировок.

Наряду с этим он учитывает, что излишне лаконичная, краткая речь часто бывает малопонятна учащимся. Очень оживляет речь и весьма хорошо принимается учащимися уместный юмор, шутка, легкая доброжелательная ирония.

Речь преподавателя живая, эмоциональная, образная, в ней отсутствуют грамматические, стилистические, фонетические ошибки. Однообразная, тягучая, монотонная речь вызывает скуку и не воспринимается. Темп речи во многом зависит от

индивидуально-психологических особенностей преподавателя. Торопливый темп, однако, мешает усвоению и быстро утомляет. Это касается и громкости речи. Во всем должна быть мера.

Организаторские способности – способности организовать коллектив, а также способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее.

Коммуникативные способности – способности к общению с обучаемыми, умение найти правильный подход к обучаемым, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, отношения, наличие педагогического такта.

Значительный вклад в изучение психологии педагогического такта сделал И. В. Страхов. Он отмечал, что основное при этом – умение находить наиболее эффективные способы воздействия на обучаемого. Соблюдать психологически целесообразную меру в применении воспитательных действий, необходимость учитывать конкретную педагогическую задачу, особенности и возможности личности обучаемого и данную педагогическую ситуацию.

Одним из проявлений педагогического такта является чувство меры в отношении применения любого педагогического воздействия (поощрения, наказания). Отсутствие педагогического такта часто приводит к тяжелым последствиям.

Педагогическое воображение – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательной проективности личности обучаемых, связанной с представлением о том, что из обучаемого получится впоследствии, умение прогнозировать развитие тех или иных событий. Эта способность связана с педагогическим оптимизмом, верой в человека.

Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для деятельности преподавателя.

Преподаватель, разумеется, должен обладать целым рядом положительных качеств, таких как устремленность, справед-

ливость, настойчивость, трудолюбие. Особое значение имеет такое качество, как выдержка, умение владеть собой, своим настроением, темпераментом.

Конечно, тип нервной системы имеет большое значение, и произвольно изменить его нельзя, хотя иногда что-то и не устраивает. Но в каком-то смысле им можно управлять, сдерживать отрицательные проявления своего темперамента. Преподаватель может быть представителем любого темперамента, лишь бы он умел использовать положительные стороны своего типа.

Помимо такого важного образования, как темперамент особое влияние на успешность работы преподавателя оказывают временные психические состояния (настроение), обусловленные различными причинами.

Психологи, социологи, педагоги в настоящее время также серьезно занимаются проблемой подбора преподавателей, которые будут обучать учащихся дистанционно. Вместе с тем в последние годы роль личности преподавателя в образовательном процессе явно недооценивается. В связи с широким использованием технических средств многие учебные заведения активно внедряют формы дистанционного обучения, когда обучающийся всю необходимую информацию получает при помощи компьютера, а преподавателю отводится лишь роль координатора такого процесса. Несмотря на новомодные тенденции, необходимо сознавать, что компьютерные или телевизионные обучающие программы ни сегодня, ни в будущем не способны заменить учителя. Эти программы призваны всего лишь упростить и разнообразить учебный процесс, а также предоставить доступ к образованию людям с ограниченными возможностями. Не понимать этого – преступная ошибка, которая может привести к горьким и пагубным последствиям в будущем.

В заключение скажем, что когда речь идет о преподавателе, его психологических качествах, то мелочей здесь нет. Даже внешний вид влияет на формирование личности преподавателя. Личность педагога его психологические особенности высту-

пают в роли «живого зеркала», в которое постоянно «глядится» студент. Вот почему мировоззрение учителя, его поведение, его жизнь, его отношение к своему делу, так или иначе, влияют на всех учеников. Поэтому важно, чтобы педагог следил за собой, чтобы он чувствовал, что его поведение и его действия находятся под сильнейшим контролем, под каким не находится ни один человек в мире. Во все времена выдающиеся деятели просвещения высоко ценили роль учителя в жизни общества.

Література

1. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова // Шк. б-ка. – 2002. – № 3.
2. Єрмаков І. Г. Школа життєтворчості особистості як освітня стратегія / І. Г. Єрмаков // Педагогічна практика та філософія освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Полтава, 2003.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-н/Д., 1996.
4. Колин К. К. Человек в информационном обществе: новые задачи для образования, науки и культуры / К. К. Колин // Шк. б-ка. – 2007. – № 8.
5. Кон И. С. В поисках себя: личность и самосознание / И. С. Кон. – М., 1984.
6. Краевский В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – М., 2003.
7. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – Изд-во «Смысл», 2002.

**О. А. Назаркін,
Г. І. Фесенко**

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасне суспільство все в більшій мірі набуває рис «суспільства знань», адже воно розвивається на основі процесів виробництва, розподілу та використання наукових знань, що дозволяють конструювати нову соціальну реальність, її економічні

та ментальні структури, новий спосіб життя людини. У цьому контексті актуалізуються питання щодо зміни соціокультурного статусу, функцій та нових завдань інституту вищої освіти, яка виступає одним із головних виробників і поширювачів наукових знань. З метою успішного виконання цих завдань сучасним вищим навчальним закладам необхідно провести критичний аудит своїх навчальних практик, чітко визначити принципові конструктивні недоліки і запроваджувати трансформацію вищої освіти відповідно до нових потреб суспільства.

Сучасний випускник ВНЗ повинен отримати такі знання, уміння та навички, що дозволяють йому робити вибір між різними формами самовиявлення та матеріальним успіхом, вибудовувати парадигми власного культурного зростання, управляти процесом перетворення соціальних об'єктів на нових сучасних засадах. Така особистість вступає у соціальні відносини не під зовнішнім тиском, а за власним розсудом, праця ж для неї залишається сферою реалізації її здібностей, а освіта все в більшій мірі виступає раціональною технологією розвитку професійної та загальної культури.

Значущість освіти для молодих людей особливо зростає в сучасну епоху, оскільки ускладнення всіх форм життя, упровадження високих технологій вимагають просування результатів людської діяльності. Перехідний характер процесів, що відбуваються в нашій країні, економічні, політичні і соціальні реформи, пов'язані з демократизацією суспільства, не могли не відбитися на розвиткові, з одного боку, змісту, технологій освіти, а також вдосконаленні її методик, з другого – це навело сприяло формуванню нових освітніх стратегій сучасної молоді.

Знання, інформація стають в сучасному світі виробничими ресурсами. На перше місце виходить питання зростаючої ролі освіти, якості знань, умілого їх застосування. У той же час динаміка суспільних процесів у світі, небачена раніше можливість перетворення соціального і природного середовища, які дає науково-технічний прогрес, робить особливо небезпечними будь-які вияви некомпетентності й обмеженості мислення.

Такі орієнтири містять у собі форми культурного розвитку – від найнижчих до найвищих, у них вища освіта проголошує сучасні ідеали освіченої людини – наявність інформаційної культури, знання мов, сприйняття культурних цінностей, уміння бути толерантним, узгоджувати власні бажання з суспільним історичним розвитком.

Ці напрями розгортаються в інформаційно-пізнавальній сфері вищої освіти таким чином:

1. Розвивається гармонізація відносин особистості, яка пізнає світ і формується в ньому, і природи, суспільства, соціальних спільнот через адекватність наукової картини світу, цілісність, інтегрованість сприйняття елементів буття. Суттєво змінюється світоглядне розуміння інформаційно-енергетично-діяльній структури життя. Завдяки вищій освіті здійснюється усвідомлення мети і завдань людської діяльності з перетворення світу, своїх можливостей у здійсненні суспільно значущої діяльності.

2. Відбувається стимулювання, тобто оптимальне програмування інтелектуального, емоційного, нейрофізіологічного розвитку особистості в науково-освітньому просторі. Це здійснюється через сприйняття, розуміння і засвоєння шляхів наукового та ціннісного пізнання оточуючого світу. В інформаційно-пізнавальній сфері вищої освіти відбувається розвиток соціальної фахової компетентності. Домінантою в науково-освітній діяльності виступає пізнання шляхів оволодіння соціальною інформацією про розвиток особистості. Соціальна інформаційно-комунікативна діяльність складає базу для виявлення ідентифікованого «Я» суб'єктів і об'єктів освітньої діяльності.

3. Оптимізація соціалізації особистості в системі освіти відбувається через структуроване, індивідуальне занурення в культурне, цивілізаційне, соціальне середовище. Саме в системі освіти активно відбувається нарощування індивідуального виявлення в інформаційно-пізнавальній діяльності, що складає сутність, зміст та організацію вищої освіти.

4. Навчання людини життю в умовах прогресуючого інформаційного середовища відбувається через безперервну

самоосвіту і самовдосконалення. В інформаційно-знансєвому просторі вищої освіти напрацьовуються продуктивні шляхи творчого, гнучкого, багатоманітного, мобільного виявлення індивідуальності. Ефективно здійснюється постійний пошук інформаційного дискурсу на інтелектуальному, емоційному і діяльнісному рівнях процесу навчання. У рамках вищої освіти ставиться завдання неперервного розроблення індивідуальних стратегій інноваційного проектування та моделювання соціальної діяльності.

5. В інформаційному суспільстві, що глобалізує соціальні явлення особистості про світ, неперервне морально-культурне порівняння людської поведінки, стимулів, намірів у пізнавальній сфері з наявною культурною ситуацією допомагає стати на шлях індивідуальної відповідальності за розвиток суспільства і культури в цілому. Це сприяє розумінню цінності як індивіда на теренах інформаційного суспільства, так і необхідності дотримання суспільно визнаних культурних норм, цінностей, ідеалів, що передаються, трансформуються, у тому числі на підставі інформаційно-культурної діяльності [1; 2].

Отже, визначивши основні напрямки реформи системи вищої освіти та освіти взагалі, можна зробити висновок, що в ній першорядного, принципового значення набуває нині гуманітарний фактор. Він виступає найважливішим джерелом і передумовою системного реформування всіх рівнів освіти і впровадження ідеї зростання ролі викладача як суб'єкта освітньої діяльності. Саме життя вимагає істотного розширення і зміцнення гуманітарної компоненти навчально-виховного процесу, створення і впровадження нових концептуальних засад, форм і методів діяльності. Сучасний фахівець має бути спеціалістом широкого профілю із доброю професійною та гуманітарною підготовкою. Методологічним підґрунтям для цього якраз і виступає ідея позиціонування сучасного викладача як об'єкта і суб'єкта освітньої діяльності.

Особливе значення це має для підвищення якості професійно-технічної освіти в Україні. Притаманна ринковим відносинам динаміка розвитку виробництва потребує надання професійно-технічній освіті певної ефективності, гнучкості та органічної

інтеграції в економіку, орієнтації на постійні зміни між попитом і пропозицією кадрів.

У системі професійної освіти останнім часом спостерігається наростання негативних тенденцій, серед яких: 1) слабкість адаптації ринку освітніх послуг до потреб ринку праці, відсутність систематичного моніторингу та прогнозування змін на освітньому ринку з урахуванням кон'юнктури ринку праці; 2) повільні темпи реструктуризації зайнятості, що не супроводжуються адекватними змінами у підготовці кваліфікованих робітників; 3) погіршення якості освітніх послуг у ПТНЗ та відсутність державної системи забезпечення якості професійно-технічної освіти; 4) неефективні механізми фінансування розвитку професійно-технічної освіти, нерозвиненість її інфраструктури; 5) порушення традиційних зв'язків ПТНЗ з роботодавцями; 6) відсутність мотивації викладачів до впровадження інноваційних освітніх технологій [1; 3].

Недостатня ефективність управління процесом вибору професії зумовлена, у першу чергу, відсутністю аналізу стратегічного планування розвитку ринку праці, використанням традиційної системи освіти, не адаптованої до змін вимог молоді та потреб ринку праці, нерозвиненістю системи поетапної професійної підготовки та безперервної освіти. Подолання цих перешкод дозволить підвищити адаптаційний потенціал молоді, сприятиме формуванню соціально активного стилю поведінки, професійної соціалізації.

В умовах системних трансформацій українського суспільства, в цілому, вдалося зберегти професійно-технічну освіту. Однак сучасна система вищої освіти в Україні поки що не забезпечує випереджального розвитку професійно орієнтованої вищої освіти. Кількість випускників професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ) у 2009 році становила 239 355 (проти 266 757 у 2000 році). На професійну та освітню орієнтацію української молоді вплинули такі чинники, як падіння престижу робочих спеціальностей внаслідок рецесії 1990-х років, підвищення соціальної значущості вищої освіти у суспільстві, розширення державного та комерційного сектору освіти. Усе це підвищило

попит на вищу освіту серед молоді. Так, співвідношення чисельності студентів» вищих навчальних закладів до кількості учнів і слухачів ПТНЗ становило у 2008/09 навчальному році 6,3 особи на 10 тис. населення, у 2000/01 навчальному році – 3,7 відповідно. Хоча сучасний перелік професій налічує понад 7 000 позицій, система професійної освіти недостатньо забезпечує попит на ринку праці [4, с. 16]. Професійно-технічну освіту необхідно перетворити на один із напрямів профільної старшої школи, істотно підвищити престиж технологічного навчання. Тому актуальним завданням є створення професійних ліцеїв [4, с. 7].

З метою підвищення якості професійно-технічної освіти необхідним є: 1) розроблення Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні; 2) сприяння запровадженню гнучких модульних технологій для професійного навчання кадрів на виробництві; 3) створення системи незалежної кваліфікаційної атестації; 4) забезпечення інформатизації професійно-технічної освіти, спрямованої на задоволення інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчального процесу; 5) започаткувати розроблення мінімальних нормативів забезпечення навчальних майстерень, дільниць, лабораторій, полігонів та господарств державних ПТНЗ новим обладнанням, устаткуванням, сільсько-господарською та іншою сучасною технікою [1; 3]. Також необхідно здійснити заходи щодо оптимізації мережі ПТНЗ відповідно до перспективних потреб економіки з урахуванням демографічної ситуації та задоволення потреб регіональних ринків праці. У цьому плані досить продуктивним виявляється створення мережі експериментальних педагогічних майданчиків на базі ПТНЗ за відповідними галузевими напрямами у рамках роботи з розроблення і впровадження державних стандартів робітничих професій.

Доцільним вважається також розширення практики соціального партнерства вищих навчальних закладів з роботодавцями, громадянами та їх об'єднаннями і залучення їх до процесу вироблення і прийняття рішень з проблем вищої освіти; оптимізація обсягів підготовки та перепідготовки кадрів з вищою

освітою в контексті інноваційного розвитку національної економіки; надання державної підтримки для підготовки фахівців за напрямками, що стимулюють розвиток пріоритетних базових галузей економіки у форматі «наука – освіта – технології» шляхом інтеграції з науковими установами та виробництвом. Зрозуміло, що за таких умов суттєво зростає роль викладача як суб'єкта освітнього процесу, здатного надати професійно-технічній освіті випереджального характеру, визначити стратегічні цілі та виявити адекватні засоби їх досягнення.

Література

1. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве / под общ. ред. Е. А. Подольской. – Х. : Изд-во НУА, 2010. – 532 с.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
3. Мачулина И. И. Формирование модели специалиста XXI столетия как социокультурная проблема / И. И. Мачулина // Грани. – 2006. – № 5. – С. 89–92.
4. Основні підсумки діяльності Головного управління освіти і науки Харківської облдержадміністрації у 2009 році та пріоритетні завдання на 2010 рік. – Х., 2009. – 43 с.

В. М. Назаркіна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФУНКЦІЙ ВИКЛАДАЧА В ХОДІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

На шляху реформування української системи освіти, професійної підготовки, вчені згідно із новою гуманістичною парадигмою все більше звертають увагу на розвиток особистості. При цьому вони звертають увагу на ті тенденції в сучасній освіті, які сприяють формуванню новітніх парадигм, в основі яких лежить підвищення ролі як викладача, так і студента в навчально-виховному процесі, а саме:

- 1) перехід від переважно інформаційних форм до активних методів і форм навчання з включенням елементів проблемності

та наукового пошуку, з широким використанням резервів самостійної роботи студентів;

2) стимуляція, тобто розвиток, організація творчої, самостійної діяльності студентів. Це пошук психолого-дидактичних умов переходу від жорстко регламентованих контролюючих, алгоритмізованих способів організації навчально-виховного процесу і управління цим процесом до розвиваючих, активізуючих, інтенсифікуючих, ігрових тощо;

3) перенесення акценту з повчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента [2; 4; 5].

Зрозуміло, що вибір парадигмальної моделі у значній мірі залежить від рівня професійної підготовки викладача. Низький рівень професійної компетенції визначає орієнтацію на авторитаризм, традиційну педагогіку з її жорсткою детермінацією освітнього процесу викладачем. Гуманістична ж педагогіка може будуватися тільки на високому рівні професійних умінь і сформованих професійних цінностей.

Цілком справедливо автори відзначають, що формуванню особистості ефективно може слугувати система освіти індивідуально орієнтованого цілеспрямування [2; 5]. Тому важливо виявити сутність теоретико-методологічного підходу, домінантою якого є має підвищення ролі суб'єктів навчального процесу.

Специфіка навчальної діяльності полягає в тому, що вона має двоїсту спрямованість особистісно-діяльнісного підходу, а саме: з позиції педагога і з позиції учня. Звичайно, це вимагає врахування індивідуально-психологічних характеристик учня, студента: мотивації, адаптації, здібностей, комунікативності, рівня прихильностей, самооцінки, когнітивного стилю тощо. Але, разом з цим, на велику увагу заслуговує й особистість викладача, бо саме він відіграє дуже велику роль у становленні як професійної культури майбутнього спеціаліста, так і загальної культури. Зростаюча роль викладача як суб'єкта освітніх відносин обумовлюється значущістю вибору і обґрунтування ефективності новітніх підходів до навчання, застосування адекватних педагогічних ситуацій методик.

За своїм визначенням термін «підхід до навчання» багато-

значний. По-перше, це світоглядна категорія, у якій відображені соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості. По-друге, це глобальна та системна організація і самоорганізація освітнього процесу як з боку вчителя, викладача, так і з боку учня, студента. По суті, сам термін «підхід» містить у собі і стратегію навчання, і методи, і форми, і прийоми тощо. У найбільш загальному вигляді особистісно-діяльнісний підхід – це єдність двох основних компонентів: особистісного і діяльнісного, кожен з яких має своє функціональне навантаження в освітньому процесі.

У науковій літературі зустрічаються різні підходи до розкриття сутності *особистісно орієнтованого підходу* в освіті, починаючи з обґрунтування гуманного ставлення до дітей, розробки теорій щодо формування особистостей із насамперед запрограмованими суспільством якостями, здійснення індивідуально-диференційованого навчання в окремих класах, спеціалізації шкіл та закінчуючи сучасними науковими напрямками, представники яких виступають за докорінну реконструкцію усієї структури освіти на рівні цілей, змісту, методів, форм, а також критеріїв оцінювання результатів освітнього процесу. Метою особистісно орієнтованої освіти проголошуються сама особистість з її неповторністю та унікальністю, створення оптимальних умов для прояву та розвитку індивідуальних якостей людини, її особливостей, накопичення нею досвіду самовиявлення, самореалізації. Без набуття такого досвіду індивід не зможе повною мірою відчутися своєю особистісно значущістю та цінністю, самоствердитися в суспільстві [2; 3; 5].

У сучасному суспільстві значно зростає роль викладача як суб'єкта навчально-виховного процесу, адже зміст освіти, крім забезпечення засвоєння на особистісному рівні соціокультурного досвіду людства, має сприяти саморозвитку людини, самоорганізації її внутрішнього світу. Знаннієвопросвітня парадигма освіти, яка існувала в педагогіці декілька століть, не відповідає вимогам сьогодення. По-перше, це пов'язано з постійно зростаючим обсягом інформації, яку індивід не може засвоїти

через обмеженість своїх фізичних можливостей. По-друге, наявність енциклопедичних знань у людини абсолютно не гарантує їй професійного успіху і щасливого життя. По-третє, у світі демократичних перебудов головною цінністю проголошується Людина, її унікальний мікросвіт.

Особистісно-діяльнісний підхід означає організацію і управління цілеспрямованої навчальної діяльності у загальному життєвому контексті спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння смислу освіти для розвитку творчого потенціалу особистості. Врешті-решт, особистісно-діяльнісний підхід означає переорієнтацію навчального процесу з переважно подачі знань та формування умінь на постановку і вирішення пізнавальних, дослідницьких, проєктивних завдань тощо.

Особистісний компонент передбачає, що в центрі навчання знаходиться сам учень, студент як особистість, його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Виходячи з інтересів, рівня знань і умінь учня, студента, педагог ставить мету, формує і спрямовує весь освітній процес. Студент, учень при цьому повинен відрефлексувати наявний, вихідний, актуальний рівень знань і потім оцінити своє особисте зростання [5]. Отже, усі методичні рішення (організація навчального матеріалу, використані прийоми, способи, вправи тощо) розглядаються крізь призму потреб, мотивів, здібностей, активності інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей.

Педагог мусить так побудувати ієрархію навчальних завдань і дій, щоб створити учням умови для оволодіння орієнтаційною основою і алгоритмом їх виконання. Це має дуже важливе методологічне значення, адже підхід до учня тільки як до об'єкта навчання і виховання, по суті, призвів до відчуження його від навчання, перетворив учня з мети на засіб роботи як школи, так і вищого навчального закладу. Вчителі, по суті, втратили людський орієнтир своєї професійної діяльності – особистість учня.

При особистісно-діялісному підході корінним чином змінюється основна схема взаємодії викладача і учня. Замість

розповсюдженій схеми $S \rightarrow O$ впроваджується схема $S \leftrightarrow S$, *рівнопартнерського співробітництва* з вирішення завдань, що дидактично організовані сумісно педагогом і студентом [1; 2; 5]. Таким чином, реалізується принцип колективної комунікативності навчання, що вибудовується на застосуванні до освітнього процесу соціокультурного підходу.

Застосовуючи принцип активності людини, соціокультурний підхід до аналізу сучасної освіти орієнтує на те, що в нових суб'єкт-суб'єктних відносинах викладач уже не стільки навчає, скільки допомагає студентові вчитися самостійно. $S \leftrightarrow S$ – відношення – це активна співпраця, в результаті якої студент здобуває знання, набуває умінь і навичок, а викладач – майстерності. У цих відносинах спільним об'єктом для них є фах, на який спрямована співпраця.

Ідеї підвищення ролі викладача як суб'єкта освітньої діяльності активно розвиваються в рамках гуманно-особистісної педагогіки, що являє собою творчу взаємодію викладача і студента по типу «S!S» (суб'єкт-суб'єктна). Саме завдяки гуманно-особистісній педагогіці зникає жорстке закріплення викладачів і студентів за своїми ролями, студенти одержують свободу і починають виступати як суб'єкти навчальної діяльності. Викладач в рамках гуманно-особистісної педагогіки втрачає монополію на інформацію, стає контролером процесу оволодіння знаннями, своєрідним комунікатором, який буде інформаційну взаємодію. Особистими якостями педагога стають лояльність, відвертість, демократичність, дружелюбність. Дуже важливо, що студент за таких умов виявляє творче мислення, самостійність, самоповагу, негативне ставлення до шпаргалки, підказки. Він намагається виявити проблеми, осмислити шляхи їх розв'язання, намагається напрацьовувати методологію та алгоритми удосконалення під навчально-освітні практики. Гуманно-особистісна педагогіка відповідає демократичному управлінню навчанням, що передбачає розвиток самоврядування, узгодженість рішень, делегування повноважень.

Великий потенціал цього підходу полягає у тому, що на студентів перекладається відповідальність за їх навчання.

Вищий навчальний заклад мобілізує студентів, а не просто забезпечує викладання, як раніше. Якщо стара парадигма передбачала, головним чином, розроблення нових програм і курсів і трансляцію їх від викладача до студентів, то нова передбачає створення атмосфери відповідальності, формування оточуючого середовища, що стимулює самопідготовку, оцінювання знань на початку, в середині та наприкінці навчального курсу (модульні заліки), роботу з кожним студентом. Результатом роботи студента буде одержання «кредиту», що засвідчує опанування ним необхідних знань, умінь і навичок, незалежно від того, де і яким чином він їх здобув. Саме тому студент має бути активним агентом навчального процесу, пошуку й накопичення власних знань.

Особистісно-діяльнісний підхід означає, що в освіті вирішується основне завдання – створення умов для активізації внутрішніх резервів, професійної компетентності та саморозвитку особистості. Навчання відбивається крізь особистість учня, його мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, життєві перспективи. Від цього, відповідно, вся освіта стає *антропоцентричною* за метою, змістом та формами організації. Спеціаліст, підготовлений за такою методологією, здатний відчувати проблеми, від яких страждає суспільство, осмислювати свої інтереси і можливості у розв'язанні проблем, орієнтуючись на високу ефективність, менші витрати і стислі строки запровадження інноваційних технологій.

Діяльнісний компонент також має багато передумов для формування особистісно-діялісного підходу: у загальнопедагогічному плані – положення про суб'єкт-суб'єктні стосунки вчителя і учня та активність особи, який навчається; у загальнопсихологічному – теорію діяльності, особистісно-діялісного опосередкування.

В умовах комп'ютеризації навчання роль викладача стає абсолютно іншою, оскільки вона наближається до ролі режисера, на якого, перш за все, покладаються функції координації пізнавального процесу, коректування курсу, що викладається, консультування при складанні індивідуального навчального плану,

керівництва навчальними проектами тощо. Крім того, «діалоговий режим» роботи в інформаційному суспільстві перетворює традиційного студента, якого навчають, на того, який навчається, тобто сам себе навчає [5].

Не викликає сумніву, що великий змістовий обсяг та методологічну значущість категорії «діяльність» визначають такі характеристики діяльності, як суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, мотивованість, усвідомленість тощо. Проте дуже важливо в ситуаціях постійних суспільних змін виділити і таку характеристику діяльності, як *креативність*. Саме вона є характерною рисою творчої особистості, що виявляється у зміні універсуму культури, здатності здійснювати щось нове: наприклад, запропонувати нове розв'язання проблеми, розробити новий метод та інструмент, створити новий витвір мистецтва і т. ін.

Саме на засадах особистісно-діяльнісної парадигми можна ефективно запроваджувати такі цілеспрямовані форми, за допомогою яких вищий навчальний заклад формує суспільно значущі якості, необхідні для сучасної особистості з високим рівнем професіоналізму і культури.

Література

1. Астахова В. И. Становление новой образовательной парадигмы на рубеже веков / В. И. Астахова // Вчені зап. ХГУ «НУА». – 2004. – Т. 10. – С. 9–24.
2. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – Х. : Изд-во НУА, 2010. – 332 с.
3. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 111–116.
4. Курс лекцій по соціології образования / под ред. В. И. Астаховой. – Х. : Изд-во НУА, 2009.
5. Подольская Е. А. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие / Е. А. Подольская. – Х. : Изд-во НУА, 2011. – 316 с.

**О. І. Назарко,
Л. М. Усаченко**

ОСОБИСТІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема вчителя – його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших в освіті. Саме від учителя, його особистісних та професійних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і в позанавчальний час, а в результаті – якість загальної середньої освіти.

Сучасні соціальні впливи вимагають розгляду цієї проблеми в декількох площинах. Як вважають В. Андрущенко, Л. Губерський та М. Михальченко [5], по-перше, це вплив епохи постіндустріалізму, яка потребує від учня засвоєння не стільки знань як таких, скільки оволодіння технологіями їх набуття і функціонування, орієнтує на здоровий «знаннєвий прагматизм», що дозволяє випускникові відразу увійти в життя повноправним його суб'єктом. Такий прагматизм має виховати вчитель, який, у свою чергу, для здійснення цієї місії повинен сформувати в собі відповідні якості. Побудова моделі особистості «нового вчителя», спроможного забезпечити особистісне становлення учня в постіндустріальну епоху, є сучасним завданням.

По-друге, вплив глобалізації, яка формує нові вимоги до особистості вчителя. Їх сутність – в універсалізації вимог, підвищенні якості освітніх послуг, прозорості функціонування знаннєвих та освітніх систем і методик моніторингу їх освоєння на рівні навчально-виховного процесу тощо. Виходячи з цього, педагогові мають бути притаманні такі риси, як толерантність, демократизм, розуміння учня і повага до нього, полікультурність і відкритість у спілкуванні.

По-третє, вплив інформаційної революції. Саме вона стимулює суттєві трансформації в особистісному «обличчі» вчителя. Як відомо, вона несе з собою нові інформаційні технології, які змінюють місце і роль вчителя в навчально-виховному процесі.

Вчитель перестає бути єдиним або основним джерелом знань. Але дослідження ролі й значення вчителя, його якісних характеристик, які мають відповідати вимогам інформаційної революції, все ще перебуває на початковій стадії.

Питання особливостей сучасного суспільства, які безпосередньо впливають на формування та розвиток вчителя як суб'єкта забезпечення якості загальної середньої освіти, неодноразово були об'єктом соціологічних досліджень. Але найбільш ґрунтовно вони висвітлені у роботах видатного польського вченого-соціолога П. Штомпки [8]. Як вважає П. Штомпка, сучасність, як і все у суспільстві, є похідною від людської діяльності, і коли вона стає домінуючою, чітко вираженою і усталеною, сама має на ці дії зустрічний вплив. Найбільш сильним проявом такого впливу можна вважати формування індивідуальності, своєрідного типу особистості сучасної людини.

Нагальною потребою виступає розуміння того, що завдання формування особистості вчителя адекватно сприймаються, якщо відповідають характерним рисам сучасного соціуму. Головне завдання – домогтися «ідентичності» особистості вчителя з досягнутим рівнем освітньої сфери й суспільства в цілому. Водночас професійне та особистісне зростання вчителя впливає на ефективність його діяльності, якісні результати в навчально-виховному процесі. Причому зміни в особистісному і професійному портреті вчителя є не тільки «паралельним відгуком» на трансформації як в соціумі, так і в освітній сфері, а й частиною цих змін.

Аналіз різних підходів дозволяє стверджувати, що вони конструюють своєрідні моделі особистості, кожна з яких має право на існування й одночасно потребує доповнення іншою. Сучасна наука прагне до цілісного бачення особистості, сформованого не як просте поєднання різнопланових підходів, а як залучення здобутків (надбань), що відкривають ті чи інші грані особистості як цілісної істоти.

В якості базової платформи формування інтегрального бачення особистості, на думку В. Андрущенка та І. Табачека, «її можна розглядати як певну цілісність, динамічну систему

різних якостей, рис індивіда, що формується на базі діяльнісного ставлення до світу. Водночас такий індивід обов'язково має бути включеним у суспільні відносини, в комунікативні практики» [5].

Розвиваючи ці думки, С. Сисоєва визначає особистість як системну соціальну якість індивіда, що формується у спільній діяльності та спілкуванні [7]. На її думку, людина є особистістю, оскільки їй властива свідомість, певна система інтересів, поглядів, переконань, розумових, моральних та інших якостей, які внутрішньо визначають її поведінку, надають їй певної цілеспрямованості, стійкості та організованості. Завдяки цьому людина виступає як суб'єкт власної діяльності, передбачає її результати, контролює й відповідальна за неї. Особистість цілісна, її фізичні, розумові, трудові, моральні та естетичні якості взаємопов'язані. Вона характеризується рисами, спільними для всіх людей, та водночас у неї завжди є щось особливе, що відрізняє її від інших, щось індивідуальне. Саме як суб'єкту соціальних відносин і свідомої діяльності особистості притаманні всебічність та гармонійність, які є засадами ефективного прояву її творчої сутності.

Цю думку поглиблює С. Гончаренко, на переконання якого діяльність може бути як засобом соціалізації, так й індивідуалізації особистості. Тому вона має соціально-типові (особистість як індивід або соціальний агент) та індивідуально-психологічні особливості (особистість як носій індивідуальності). Особистість, підкреслює С. Гончаренко, «це структурний феномен, який складається з низки взаємозалежних і взаємопронизаних підструктур, найістотнішими з яких є спрямованість особистості, її переконання, світогляд, ідеали, прагнення тощо» [2].

Виходячи з цих міркувань, можна зробити висновок, що саме поняття особистості включає сутнісні характеристики конкретної людини з огляду на її культуру, особливості характеру, поведінки, індивідуальних проявів життєдіяльності. Водночас теоретико-методологічний аналіз цього поняття свідчить, що воно виражає насамперед соціальні, а не лише психологічні характеристики індивіда.

У рамках проблеми, що розглядається, становить інтерес теорія російського соціолога В. Ядова, яка удосконалює теорії А. Інкелеса, Д. Левенсона, К. Дьюбойс та ін. Мова йде про модальний, ідеальний та базисний типи особистості.

Так, американська дослідниця К. Дьюбойс назвала особистість, яка має загальні для певного суспільства риси, «модальною» (від запозиченого із статистики терміна «мода», що позначає величину, яка найчастіше трапляється серед параметрів об'єкта). Під модальною особистістю Дьюбойс розуміла такий тип особистості, який найчастіше трапляється та наділений певними особливостями, притаманними культурі суспільства в цілому. Таким чином, у кожному суспільстві можна знайти такі особливості, які наділені середніми загальноприйнятими рисами. Кажуть про модальну особистість тоді, коли мають на увазі «середніх» американців, англійців тощо. Модальна особистість відбиває у собі всі загальнокультурні цінності, які суспільство надає своїм членам під час успадкування культурного досвіду. Такі цінності притаманні кожній особистості у кожному суспільстві.

Ідеальний тип особистості не залежить від конкретних умов. Він – як побажання на майбутнє, наприклад, всебічно і гармонійно розвинена особистість у К. Маркса або нова Людина Е. Фрома.

Базисний тип особистості – той, який найкраще відповідає потребам сучасного етапу суспільного розвитку. Це сукупність типових особистісних рис, притаманних людям, які виростили в одній культурі, пройшли однакові процеси соціалізації.

Слід зазначити, що модальна особистість ніколи не відповідає нормативній, незважаючи на те, що має місце тенденція до досягнення тотожності. Разом з тим нормативна особистість більш статична (постійна), а модальна – більш динамічна: змінюються умови життєдіяльності – змінюються типи особистості.

Такий підхід до розгляду особистості дозволяє нам у новому ракурсі розглянути питання про ідеал особистості вчителя та його кореляцію з реальністю, з тими завданнями, які відповідають якійсь складовій процесу навчання та його результатів.

До того ж слід взяти до уваги, що сучасні дослідники (В. Андрущенко, І. Табачек, В. Бех, І. Бех, С. Гончаренко, В. Журавський, І. Зязюн, В. Мадзигон, С. Максименко, М. Михальченко, І. Надольний, О. Савченко, С. Сисоєва) вже мають напрацювання в цьому напрямі.

Підґрунтям моделювання образу ідеального вчителя виступають філософські концепції про ідеал людини – мудрої, доброї та справедливої, здатної передати свої знання дітям, виховати у них високі духовні якості.

У контексті національного відродження перед українським учителем ставилися завдання знати історію, мову, культуру і традиції рідного народу, мати чітку громадянську позицію, працювати над пробудженням національної і політичної свідомості вихованців (В. Ващенко). Що стосується шляхів наближення вчителя до ідеалу, то основним із них вважалося особисте самовдосконалення. «У прагненні до ідеалу вчитель має синтезувати низку властивостей. Він повинен бути: науковцем, педагогом, психологом, технологом, організатором, трішки медиком, артистом тощо» [4].

На думку Ш. Амонашвілі, «бути справжнім майстром педагогічної справи означає мати вихідну педагогічну позицію своєї діяльності; володіти методикою, технологією реалізації вихідної позиції в педагогічному процесі; постійно шукати шляхи повного, вдалого, глибинного, точного, а деколи й витонченого вирішення проблем навчання і виховання, організації життя дітей, проблем роботи з батьками та громадськістю» [1].

Ці та інші проблеми та суперечності варто, на наш погляд, аналізувати з точки зору концепції «синдрому сучасної особистості» А. Інкелеса.

Він виходив з того, що на індивідуальність людей, які живуть у сучасному суспільстві, впливають чотири фактори: урбанізація, індустріалізація, соціальна мобільність суспільства, а також масова комунікація і культура. У результаті емпіричних досліджень, проведених у багатьох державах, А. Інкелес обґрунтував синдром «сучасної особистості», запропонувавши таким чином теоретичну модель, яка у різному ступені наближення до

дійсності реалізується у сучасних суспільствах. Ця модель включає дев'ять характерних особистісних ознак, які безпосередньо стосуються базисного типу сучасного вчителя.

По-перше, потреба у набутті нового досвіду, відкритість назустріч інноваціям і змінам. Для вчителя – це можливість, перш за все, відповідати швидким процесам модернізації освітньої галузі: впровадження моніторингу якості освіти, тестових методик навчання, підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання. Це може означати для вчителя готовність застосовувати нові інноваційні технології навчання, готовність використовувати інформаційно-комп'ютерні технології, звернутися до нового джерела інформації, взяти участь у нестандартній конференції-тренінгу. Безумовно, відповідність цій рисі підвищує позитивний вплив учителя на якість загальної середньої освіти.

Друга характерна ознака сучасної особистості – це усвідомлення великої кількості існуючих думок і поглядів, готовність висловлювати і обґрунтовувати власну думку та одночасно терпимість, толерантність до інших, які відрізняються від нашого особистісного думками і поглядами, крім того, здатність знайти задоволення у самій цій різновидності існуючих думок. Для вчителя це означає визнавати розмаїття педагогічних напрямів та шкіл, прийняття власного педагогічного почерку колег, використання раціональних елементів інноватики колег у власній практиці та на основі вищезазначеного формування та обґрунтування власної педагогічної майстерності. Прогнозовано виникає культурний тиск на раціональність вчителя, яка природно протистоїть і протидіє емоційному або традиційному догматизму, потребує включення педагога до об'єктивної дискусії, співвідношення зважених аргументів, а не лобового зіткнення різних підходів навчання і виховання, що взаємно не приймаються опонентами.

Третя характерна риса сучасної особистості – це орієнтація у часі, концентрація уваги на майбутньому, а не на минулому, а також уміння цінувати підкреслену пунктуальність. Для вчителя є важливим уміння формувати власні стратегії на

майбутнє з урахуванням уроків минулого та навчити вихованців формуванню ціннісного середовища майбутнього. Важливою складовою навчально-виховного процесу, який залежить від сучасної особистості вчителя, є виховання пунктуальності та тайм-менеджменту всіх учасників освітнього процесу.

Четверта риса – це відчуття суб'єктивної сили, переконання, що як особистісні, так і суспільні виклики можна вирішити, якщо приймати адекватні та своєчасні дії. Сучасний педагог повинен не тільки адекватно оцінювати виклики та очікування багатьох окремих суб'єктів (учнів, батьків, адміністрації), швидко адаптуватися до природних змін, реагувати на екологічні метаморфози, а ще й відповідати на економічні та політичні виклики часу. У цьому контексті завдання сучасного вчителя – показати учням, що зазначені проблеми можна вирішити при побудові й застосуванні правильної, адекватної соціальної політики, або соціотехніки (соціальної інженерії).

П'ята ознака сучасної особистості – це намагання передбачити події майбутнього і планувати свої майбутні дії, тобто мобілізація уяви з метою побудови правильної лінії власної поведінки у ставленні до майбутнього. Для особистості вчителя ця ознака є пріоритетною, тому що у сучасному суспільстві особливого значення набуває передбачення і планування власного майбутнього, яке через освітні рівні визначається і зростає. Також зростає залежність майбутнього від якісної освітньої послуги. Крім того, актуальність цієї ознаки для вчителя полягає у його вмінні сформулювати в учня навички прогнозування майбутніх дій і брати на себе відповідальність за прийняті рішення і сплановані кроки. Як приклад – професійна самовизначеність старшокласників та швидка адаптація абітурієнтів в умовах запровадження зовнішнього незалежного оцінювання.

Шоста ознака – це довіра до соціального порядку, віра у закономірність суспільного розвитку. Сучасний педагог має бути переконаним і переконливим для учнів, для батьків у існуванні надійних апробованих основ спільного господарювання, державної політики. Від особистості вчителя багато

в чому залежить формування моральних правил, звичок і звичаїв, які формують повсякденну поведінку учнів і суспільства в цілому. Тільки завдяки суспільним зусиллям вчителя, учня і сім'ї можливі розрахунки на майбутнє, плани та передбачення суспільного розвитку.

Сьома ознака сучасної особистості – це відчуття «розділеної справедливості», визнання неминучості існуючої нерівності у розподілі благ, цінностей, привілеїв тільки в тому випадку, якщо вони формуються не в силу вседозволеності, а на основі яскраво виражених принципів, перш за все принципу меритократичності, який вимагає нерівної винагороди за нерівну працю і заслуги. Зміст цієї ознаки, на наш погляд, знайшов відображення у процесі атестації педагогічних працівників. Рівень фахової майстерності, результативності роботи вчителя, якість знань учня закладено у присвоєнні педагогічних категорій: спеціаліст, II категорія, I категорія, вища категорія.

Принцип меритократичності, творчий підхід, інноваційність методики викладання, креативність мислення, розробка власних методик і педагогічних технологій є основою для присвоєння педагогічних звань «старший учитель» та «учитель-методист». Якісний рівень викладання вчителя забезпечує підготовку пререможців учнівських олімпіад, конкурсів і турнірів. Усе це забезпечує градацію в оплаті педагогічної праці, стимулює та заохочує до саморозвитку, а в цілому сприяє підвищенню якості загальної середньої освіти.

Восьмою ознакою є те, що сучасна людина, в уявленні А. Інкелеса, велику увагу приділяє самовдосконаленню та освіті. Для особистості вчителя ця ознака є професійною складовою, тому що час висуває нові вимоги і виклики, яким повинен відповідати вчитель і навчальний процес. Пріоритетною у розвитку сучасного педагога є концепція «освіта протягом життя». Це, перш за все, якісний рівень післядипломної освіти, проходження курсів підвищення кваліфікації, участь у семінарах, конференціях, тренінгах тощо.

Нарешті, дев'ята ознака полягає у тому, що сучасна людина поважає чесноти інших людей, включаючи тих, хто знаходиться

на більш низькій соціальній позиції, ніж він сам, або знаходиться у його владі. Така ознака для педагога передбачає, перш за все, перегляд відносин між учнем і вчителем, які останнім часом перетворилися з «суб'єкт-об'єктних» відносин на інші – «суб'єкт-суб'єктні». Для особистості вчителя повинно стати професійною компетенцією толерантне, шанобливе ставлення до особистості учня, батьків, колег незалежно від соціальної ніші та градації суспільства.

Таким чином, базисний тип сучасного вчителя безпосередньо пов'язаний із соціальним середовищем сучасності та з виокремленими нами показниками якісної загальної середньої освіти. Відповідність учителя саме таким рисам має забезпечити високу якість сучасної загальної середньої освіти.

Сьогодні Україна позиціонується на світовій арені як незалежна держава. В умовах розвитку демократії і ринкових відносин перед вітчизняною освітньою системою висувається завдання адаптуватися до нових реалій, в яких якість загальної середньої освіти є край важливим чинником. Відповідальна роль у цьому процесі належить учителю. Сучасний учитель повинен прагнути втілити в собі якості ідеального педагога, постійно працювати над самовдосконаленням, спрямовувати навчально-виховну діяльність у русло інтелектуального посилення нації, формувати нову генерацію свідомих громадян України. Саме такий учитель відповідає нагальним суспільним запитам та відображає базисний тип особистості.

Для того щоб бути привабливим і ефективним, особистість учителя має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, які окреслюються в процесі суспільної трансформації. Відповідь на вимоги часу якраз і визначає основні напрями формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя.

Серед них слід виокремити:

- поглиблення й розширення наукового світогляду вчителя;
- підвищення його загальної культури – політичної, моральної, естетичної;

- постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості;
- підвищення педагогічної майстерності;
- поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою;
- утвердження активної життєвої позиції.

На думку І. Табачека та В. Андрущенко, в центрі процесу формування розвитку особистості сучасного вчителя має бути вдосконалення його світогляду, який є цементуючим чинником розумового, морального, естетичного розвитку особистості, надає поведінці цілеспрямованості, сприяє реалізації гуманістичних ідеалів [2].

Важко не погодитися з тим, що в умовах модернізації суспільства одним з елементів соціальних перетворень в Україні має стати орієнтація на інформаційне суспільство як модель соціальної організації. Водночас процеси соціальної модернізації і національно-державного будівництва можуть здійснюватися тільки на основі радикальних змін культури суспільства, його ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності. У найзагальнішому аспекті ці зміни стосовно формування й розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя можна визначити як форму принципово нового типу його зв'язку з суспільством, культурою, внаслідок чого формується нове соціокультурне середовище діяльності педагога. На перший план виходять процеси самодетермінації, визначення власних ціннісних орієнтирів на підставі безпосередньої інтеріоризації культурних цінностей, які набувають характеру етичного виміру індивідуального й соціального буття.

Актуалізується формування «вчителя-європейця» як людини, яка, по-перше, відкрита світові, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами; по-друге, мобільна у своєму розвитку й праці, тобто здатна приймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки й взаємозалежності в суспільному розвитку; по-третє, є професіоналом своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість

і творчий характер практичної діяльності, неперервна й системна освіта та професійна підготовка [3].

Таким чином, усебічний розвиток особистості сучасного вчителя передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги й любові. За цими показниками, тобто з позицій загальнолюдської моралі, у повсякденному житті оцінюється вихованість кожного суб'єкта, але вчителя – насамперед. Адже сам він має прищеплювати ці риси учням, які обов'язково порівнюватимуть усе сказане ним з поведінкою самого педагога.

Хід нашого дослідження показує, що ідеальний тип особистості вчителя, його формування тісно пов'язані з сучасними соціальними й освітніми трансформаціями й повинні орієнтуватися на якісний кінцевий результат, що впливає і на якість освіти.

Відповідно до основних характеристик суспільного ідеалу вчителя та тих характеристик суспільства, які склалися в сучасній Україні, особливі завдання постають перед вищою педагогічною освітою. Вони полягають у формуванні всебічно розвиненої особистості, спроможної включитися в процес суспільних і професійних перетворень. Учителю сьогодні, зазначається в Концепції національного виховання, «повинен бути професіоналом, здатним до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, володіти прийомами аналізу та самоконтролю, вміти педагогічно осмислити нові соціально-економічні умови виховання, реалії ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності, аби не дати ні політиці, ні ринку мати переваги над педагогікою» [6]. Тому дослідження питань освітньої підготовки вчителя є нагальним.

Література

1. Амонашвили Ш. Как любить детей (опыт самоанализа) [Электронный ресурс] / Ш. Амонашвили.– Режим доступа: <http://www.nsportal.ru/gp/amonashvili-sha-kak-lyubit-detei-opyt-samoanaliza-donetsk-2010>

2. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політ. менеджмент. – 2005. – № 1. – С. 58–69.
3. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції : автореф. [Електронний ресурс] / О. В. Голотюк. – Одеса, 2007. – Режим доступу: http://librar.org.ua/sections_load.php?s=philology&id=2548&start=6
4. Грицькова Н. В. Особливості соціально-професійної мобільності вчителя в умовах сучасної середньої школи [Електронний ресурс] / Н. В. Грицькова. – Режим доступу: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN13/11gnvsss.pdf
5. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2009. – 578 с.
6. Концепція національного виховання // Рідна шк. – 1995. – № 6. – С. 18–25.
7. Сисоєва С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації / С. О. Сисоєва // Наукові праці : зб. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – Т. 7: Педагогіка. – С. 13–19.
8. Штомпка П. Анализ современного общества : пер. с пол. С. М. Червонной / П. Штомпка. – М. : Логос, 2005. – 664 с.

Д. В. Недогонов

«ОБРАЗОВАНИЕ В СИТУАЦИИ» ИЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС XXI ВЕКА: ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Процессы глобальной информатизации социальной реальности на сегодняшний день не вызывают в обществе сильных потрясений. К постоянным изменениям все субъекты нынешнего социума уже привыкли. Процесс адаптации прошел во всех сферах жизнедеятельности. Базисы мировых экономик нашли свой рассвет в постоянно меняющихся форматах факторов рынка. Все социальные институты в эпоху тотальной информатизации адаптировались и к новым процессам, и к новым подходам, и к новым функциям. Процесс социализации личности и социальные роли тоже адаптировались к новым изменениям в социуме, как в своих формах, так и в содержательном аспекте.

Адаптационные изменения коснулись всего основного, чем живет сегодня современный человек. Процессы развития личности сегодня адаптированы под новую социальную реальность, главными терминами которой являются «оперативность», «рациональность», «поверхностность» и «выгода». Эти, условно говоря, четыре сферы процесса жизнедеятельности – результат адаптации социума. Парадоксальность ситуации, по нашему мнению, заключается еще и в том, что данные сферы имеют циклический характер, во-первых, и во-вторых, перемена мест этих сфер не влияет на конечность результата, ибо результатом априори может являться любая из предложенных сфер.

Данная схема, по нашему мнению, на сегодняшний день адаптировалась во всех социальных институтах, и современность такова, что личность, формируя свою жизнедеятельность, отталкивается от вышеизложенных столпов и в семье, и в рабочей обстановке, и в образовании... Некогда популярные и проверенные временем классические подходы системности, функционализма, структуризации и многие другие канули в лета. Сегодня процесс образования все более тяготеет к западному образцу идеального сформатированного ситуационного подхода. Институт образования, который является функциональной основой для развития всех остальных институциональных форм регуляции общества, сегодня переходит в формат ситуационной парадигмы. При этом лучшее в этой парадигме – процессный анализ, остается невостребованным в образовательном процессе.

Образование – это ситуация без процесса. Такой, по нашему мнению, не самый удачный, но при этом остроактуальный вывод можно констатировать в начале XXI века в нашем государстве. Страна с самобытными образовательными традициями, с колоссальным педагогическим наследием, с глубинной фундаментализацией знаний, умений и навыков сегодня ставит в основу образовательной концепции ситуативную парадигму без обоснованности процессуального содержания.

Результаты исследования, проведенного Институтом образования при «РАО», показали современную социально-

образовательную ситуацию в Российской Федерации и обозначили следующие ее особенности [2]:

- прагматизация образовательных запросов взрослых и в связи с этим снижение уровня общекультурного компонента в содержании образования;
- дезориентация человека в мире ценностей и идеалов и в связи с этим снижение значимости гражданской и общественной культуры;
- пассивность образовательных потребностей людей, подавление, в том числе и средствами массовой коммуникации, духовных и творческих образовательных инициатив;
- снижение роли формального непрерывного образования и усиление роли информального, носящего неструктурированный характер и способствующего в этой связи образованию на уровне обыденного сознания и социальных стереотипов;
- потеря единого образовательного пространства, создающая искусственные барьеры на пути развития человека и тем самым несущая реальную угрозу культуре.

Таким образом, ученые делают вывод, что образование в современном социуме все в меньшей степени реализует свою основную функцию – развитие личности. Безусловно, отчасти данное положение дел складывается так в связи с осуществлением самого процесса социальной адаптации субъектов и общества в целом, который мы затронули ранее. Несмотря на значительное количество публикаций по данной проблематике, многие аспекты процесса адаптации остаются малоисследованными, особенно с позиции современных гуманистических подходов к образованию. «Нельзя не заметить существующее противоречие между фундаментально разработанными теоретическими концепциями личностно ориентированного образования и предметно ориентированными установками педагогической деятельности самого преподавателя» [1, с. 10]. Безусловным положительным же моментом в гуманистических подходах к образованию является создание единого образовательного пространства с единым рынком труда. Это влечет за собой развитие мобильности и, как следствие, сближение

различных образовательных систем, учебных программ и планов.

Кроме обозначенных аспектов необходимо актуализировать еще и тот важный момент, что институт образования является «профессионально ориентированным» для личности. Развитие происходит именно в глубине содержания профессиональных знаний, умений, навыков. Именно в данном аспекте образовательного процесса, по нашему мнению, происходит основной содержательный «крен». Адаптационные изменения социума видоизменили профессиональную структуру содержания образования. Произошел сдвиг «полюсов образования» от «профессионализма как компетентности личности» к «профессионализму как компетенции личности». Не в научной статье будет сказано, но в нашем Отечестве изменение нескольких букв в терминах приводит порой к эпохальным изменениям в содержании.

Термин «профессионализм» в образовании необходимо рассматривать с разных сторон, и, конечно, рассматривая объективную сторону получения личностью знаний, умений и навыков, нельзя забывать и о субъективной стороне – роли самого преподавателя. Мы, безусловно, понимаем, что рассмотрение подобного вопроса без детализации факторного анализа носит достаточно общий характер, однако прослеживающиеся сегодня тенденции, по нашему мнению, характерны для образовательного процесса на разных уровнях, а, соответственно, касаются преподавателей, служащих в разных организационных формах и учреждениях института образования.

Ни для кого не секрет, что профессия учителя – одна из наиболее сложных. Веками накопленная педагогическая теория, содержащая положения о том, как должно совершаться обучение и воспитание, зачастую не содержит конкретных и точных ответов на вопросы повседневной практики. Но как показывают психолого-педагогические исследования, деятельность учителя бывает эффективной, если он, обладая профессиональной компетентностью, способен воссоздавать процесс профессионального развития в аудитории. Данный симбиоз возможен только при

наличии двух составляющих: во-первых – профессиональной компетентности преподавателя в своем предмете, а во-вторых – профессиональной компетентности преподавателя как педагога. Сегодня, к сожалению, наличие обозначенных двух составляющих – это большая редкость. Данная проблема – системна. Рассмотрение и тем более изучение и анализ данной проблемы требуют структурно-функционального и системного подходов. А парадокс ситуации заключается в том, что вместо фундаментального анализа мы имеем ситуационный подход. Ситуация в образовании, ситуация в субъект-субъектных отношениях, ситуация в управлении образовательным процессом, ситуация на занятии и, как следствие, – ситуационная личность.

Преподаватель XXI века – это личность, которая зависит от ситуации. В редком исключении данная личность видит и понимает весь процесс. А ведь от личности преподавателя зависит многое в деле воспитания и обучения. Личность учителя формирует личность учащегося.

Сегодня в мировой и отечественной педагогике разрабатываются модели идеального преподавателя и его подготовки, предъявляются новые требования к облику «моделей» педагогов, к тому минимуму знаний, которым должен владеть практически каждый специалист.

Ведущими задачами педагога нового типа являются:

- «создание благоприятных условий для творческого развития и саморазвития личности обучающегося;
- учет возрастных и психофизиологических особенностей учащихся;
- коррекция сложного мира отношений учащихся;
- помощь ему в осознании основных социальных ценностей» [2].

Данные задачи, по нашему мнению, раскрывают следующие компоненты личности учителя XXI века, выделенные И. И. Казимирской:

- гносеологический: осмысление места и роли педагогической деятельности в образовании личности;

- аксиологический: осознание человека высшей ценностью жизни; осознание личности в единстве с окружающим миром, природой; признание самоценности каждого периода жизни человека; признание высшей целью образования саморазвитие личности и др.;
- творческий: организовать свою жизнь как пространство непрерывного общекультурного и профессионального самосовершенствования; способность строить учебный процесс как совместную творческую деятельность и др.;
- коммуникативный: способность мыслить и строить учебно-воспитательный процесс в системе диалога; способность понимать другого, находить компромиссы, уметь вести дискуссию и др.;
- этический: способность осознавать культурно-творческие функции образования, культуру взаимоотношений; осознание педагогического процесса как двухдоминантного, в котором осуществляется диалог поколений; способность формировать эстетические критерии оценки явлений [3, с. 47–50].

Какова же «модельная» личность учителя XXI века? Японский педагог Т. Киучи предлагает модель учителя, в которую включает ряд существенных, по его мнению, признаков и качеств: способность одновременно учить и воспитывать, прочное теоретическое педагогическое образование, высокая культура и осознание ценностей воспитания, свобода и ответственность, причастность к интеллектуальной элите.

Относительно элитарности образования можно вспомнить известного русского писателя, классика литературы Ф. М. Достоевского. В мгновения, проведенные в ожидании смерти перед казнью, он многое понял для себя, его жизнь после несостоявшейся казни в корне изменилась. В романе «Идиот» писатель опишет последние мгновения жизни осужденного к смерти, явно являющиеся автобиографическими. Осужденный в последние минуты существования смотрел на церковь, вершина которой «с позолоченной крышей сверкала на ярком солнце». Он «ужасно упорно смотрел на эту крышу и на лучи, от нее сверкавшие; оторваться не мог от лучей; ему казалось, что эти лучи –

его новая природа, что он через три минуты как-нибудь сольется с ними».

По нашему мнению, характеристика причастности к интеллектуальной элите достаточно четко и объемно в содержательном аспекте характеризует настоящее положение дел в существующем сегодня социальном институте образования. Ибо элитарность результата процесса образования невозможна без элитарности его субъектов.

Подводя итоги статьи, необходимо отметить, что наряду с тем, что сегодняшней образовательный процесс отличается адаптационными изменениями современного социума, что влечет за собой преобладание ситуационного подхода, также мы понимаем и то, что субъект данного образовательного процесса проходит определенные видоизменения как внутри профессионального становления, так и в содержательных аспектах своей деятельности.

Современный преподаватель никогда не должен забывать о том, что он работает в информационном обществе, в связи с чем его социальная роль никоим образом не может ограничиваться простой передачей профессиональных знаний, умений, навыков; учитель-профессионал становится проводником в мире информации, посредником между учеником и общечеловеческими ценностями, традициями и культурой как своего народа, так и других народностей.

Литература

1. Варламова А. Я. Школьная адаптация подростков / А. Я. Варламова. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2001. – 144 с.
2. Касаткина Н. Учитель XXI века [Электронный ресурс] / Н. Касаткина, Л. Качан. – Режим доступа: <http://zdd.1september.ru/2005/01/13.htm>
3. Казимирская И. И. Мышление учителя и пути его формирования / И. И. Казимирская. – Минск, 1992. – Ч. 2. – 146 с.

И. С. Нечитайло

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК РЕСУРС ДОСТИЖЕНИЯ ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

На сегодняшний день в системе образования все еще имеет место противоречие, существенно затрудняющее ее эффективное функционирование. Суть этого противоречия состоит в несоответствии результатов образования ожиданиям индивида, государства и общества, а другими словами, – в несоответствии качества образования требованиям, выдвигаемым современными социальными реалиями. Существует множество точек зрения в отношении того, что нужно делать, чтобы разрешить данное противоречие. Ученые разных стран мира и различных направлений научной мысли объединены стремлением найти оптимальные пути модернизации системы образования в ответ на вызовы современности.

Безусловно, отечественной системе образования приходится выживать в крайне тяжелых, неблагоприятных для нормального развития условиях. Среди таковых, как правило, выделяются следующие:

– «потребительское» отношение к бизнесу и человеку (в идеале, бизнес должен быть нацелен не столько на прибыль, сколько на заботу о человеке, как и экономическая политика государства);

– высокий уровень коррупции;

– высокий уровень агрессии и преступности;

– постоянно возрастающий разрыв между «бедными» и «богатыми» [1, с. 51–52].

Некоторые ученые убеждены в том, что только при условии устранения негативных факторов внешней по отношению к системе образования среды возможен ее выход из кризисного состояния. Однако есть и такие, которые настаивают на том, что полное устранение этих факторов, по крайней мере, на сегодняшний день, представляется маловероятным. А возрастание вероятности их устранения напрямую связано именно с эффективностью функционирования образования, от чего

зависит возрождение «социальности» современного социума [2, с. 28]. И даже те ученые, которые ведущую роль в гуманизации и гуманитаризации общества и образования отводят не самому образованию, а той социальной среде, в которой оно существует, все же утверждают, что эту среду составляют, прежде всего, люди, а стало быть, в первую очередь, должны измениться именно люди. Как говорил профессор Преображенский в повести М. Булгакова «Собачье сердце»: «Разруха не в клозетах, а в головах...». Развивая эту мысль и соглашаясь с мнением одного из российских ученых В. Н. Жукова, подчеркнем, что модернизация любого из современных социальных институтов невозможна без наведения порядка именно «в головах» [2, с. 29–30]. Вопрос: как это осуществить? Ответ: с помощью институтов социализации, важнейшим из которых на сегодняшний день является образование.

Полноценная реализация социализирующей функции образования обеспечивается за счет достижения его высокого качества. Единого мнения в отношении того, что же такое «качество образования», не существует. Такая неопределенность связана, прежде всего, с многозначностью самого термина «образование». Образование имеет множество ипостасей. Его можно рассматривать как социальную систему и социальный институт, как процесс социального взаимодействия, а также как результат деятельности человека, конкретных социальных общностей (организаций) и общества в целом. Тем не менее можно с уверенностью сказать, что о качестве образования следует судить по результатам достижения стоящих перед ним целей.

Переход от знаниево-предметной к личностно ориентированной, деятельностной образовательной парадигме знаменуется изменением целей образования. В современных условиях образование должно быть направлено на формирование различных способностей человека, делающих его готовым к социальному, профессиональному, политическому и личностному самоопределению в неоднородных, неоднозначных и, к тому же, постоянно изменяющихся условиях.

В последние годы произошло смещение целей образования: от простой передачи знаний, умений и навыков – к формированию самодостаточной личности, «полезной» для общества. Утвердился личностно ориентированный подход к определению этих целей. В соответствии с таким подходом конечной целью образования является всесторонне развитая личность, подготовленная не только к общественно полезному труду, но и к воспроизводству, сохранению и развитию духовной и материальной культуры общества. Данная цель задает векторы деятельности любого современного учебного заведения, независимо от его формы собственности, уровня и степени аккредитации. Следовательно, эта деятельность должна носить не только обучающий, но и воспитательный характер, о чем говорили и выдающиеся представители педагогической науки (И. Ф. Гербарт, И. Г. Песталоцци, В. А. Сухомлинский и др.), и классики социологической мысли (Э. Дюркгейм, Г. Спенсер и др.), что, в общем-то, не является новшеством и для современной отечественной социально-педагогической практики. Эта деятельность должна быть направлена на воспитание личности на основе личностно формирующего знания, базирующегося на постоянных, непреходящих ценностях, идеях гуманизма [3]. В соответствии с такой целевой направленностью качество образования определяется успехами человека, его получившего, в реализации собственного потенциала, в умении жить и работать с достоинством (причем как самостоятельно, так и в коллективе), в улучшении качества собственной жизни, в принятии рациональных и эффективных решений, в непрерывном образовании и постоянном самообучении [4]. Исходя из сказанного, приоритетным направлением деятельности современных учебных заведений является развитие познавательного потенциала личности. А качество образовательной деятельности учебного заведения определяется уровнем когнитивного развития его воспитанников. При этом имеется в виду развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, память, формирование понятий, воображение, логика и др.; формирование установок на смыслы, на понимание

социальной реальности, что предполагает расшифровку воспринимаемой информации о действительности и ее организацию для решения конкретных задач, принятия решений.

Несмотря на то что происходящие социальные трансформации влекут за собой смену образовательных парадигм, подходов, целей и задач, есть один факт, который остается неизменным и неоспоримым: качество образования напрямую зависит от качества преподавания. Основная задача, стоящая сегодня перед учебными заведениями, заключается в создании условий для активации внутренних резервов и саморазвития личности. Человек становится активным творческим субъектом самостоятельной деятельности благодаря помощи педагога (учителя, преподавателя), который учит умению приобретать знания, формирует принципы мышления и мировосприятия. В этом, на наш взгляд, заключается роль педагога не только как субъекта образовательного процесса, но и как субъекта социальных изменений, проявляется его субъектность как способность влиять на социальную реальность, активно участвовать в процессах ее воспроизводства и преобразования.

Образовательный процесс можно рассматривать как процесс коммуникации, обеспечивающий передачу, получение, фиксацию и закрепление существующих в обществе знаний, их интеграцию на всех уровнях социального взаимодействия. Именно в коммуникативном взаимодействии участников образовательного процесса осуществляется когнитивное развитие личности в стенах учебного заведения, обеспечивающееся посредством речевой деятельности, языка, дискурса.

Понятия дискурса и языка очень близки друг другу. Однако в понятии дискурса раскрывается способность языка влиять на социальную реальность, изменять ее. В общем смысле дискурс – речь, процесс языковой деятельности. В специальном, социогуманитарном смысле – социально обусловленная организация системы речи, а также определенные принципы, в соответствии с которыми реальность классифицируется и репрезентируется в те или иные периоды времени. Специальное значение слова «дискурс» впервые вводит Э. Бенвенист,

противопоставляя *discours* (речь, привязанная к говорящему) и *écrit* (речь, не привязанная к говорящему). Посредством дискурса осуществляется моделирование социальной реальности для индивида, в сознании индивида, происходит ее реконструкция, что находит выражение в индивидуальных практиках, в конечном итоге, имея реальные социальные последствия. Это касается и педагогического дискурса как важнейшей опосредующей структуры трансформации «внешнего» во «внутреннее», становления «социального Я» индивида. Осуществляется эта трансформация при помощи текстовых продуктов, текстов лекций, учебников и т. п., которые в устной и письменной форме предлагаются вниманию учеников и студентов. В частности, по мнению одного из известных английских ученых Б. Бернстайна, именно в этих текстах осуществляется передача установок на смыслы, а вместе с тем и определенных социальных установок [5, с. 13–22].

Педагогический дискурс обладает личностно развивающим потенциалом. Обеспечение условий активации внутренних резервов личности, ее успешного социально-профессионального становления во многом зависит именно от педагогического дискурса. В целом же, все представления о дискурсе можно свести к нескольким основным посылкам, вытекающим из его деятельностной природы и касающихся его направленности на конкретные цели [6, с. 160–164]. Следуя этим посылкам, педагогический дискурс может быть рассмотрен как средство:

- артикуляции идентичности [6, с. 36–37; 7, с. 275–296];
- артикуляции предубеждений (социально-классовых, статусных, расовых и др.);
- насаждения власти и идеологии [6, с. 40–43];
- трансляции культурных смыслов, норм, ценностей и т. п. [6, с. 44–46; 8, с. 143–144].

Исходя из этих посылок, можно говорить о социокультурных эффектах педагогического дискурса как в отношении отдельных индивидов и малых социальных групп, так и в отношении больших социальных общностей и общества в целом. Эти эффекты отражают способность педагогического дискурса влиять на

социальную реальность (способствуя воспроизводству культуры и/или социальной структуры, социальных неравенств и отношений) и подчеркивают субъектность педагога в процессе социальных трансформаций.

На наш взгляд, изучение педагогического дискурса, имеющего место в современном образовании, необходимо для совершенствования педагогических практик, операций и приемов, с целью обеспечения высокого качества образования. Именно педагогический дискурс является тем «невидимым объектом изучения, который может стать центральным в раз-решении многих проблем образования» [5, с. 11] и общества в целом.

Литература

1. Антипьев А. Г. Гуманизация и гуманитаризация образования / А. Г. Антипьев // Вестн. высш. шк. – 2010. – № 10. – С. 49–52.
2. Жуков В. Н. О некоторых причинах кризисных явлений в современном образовании / В. Н. Жуков // Вестн. высш. шк. – 2010. – № 10. – С. 27–30.
3. Цели образования (статья) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu-support.ru/?statya=252> .
4. Вальдман И. А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта [Электронный ресурс] / И. А. Вальдман. – Режим доступа: http://www.iuorao.ru/05-06-2010-00/79-2010-01-01-41#_ftn3 .
5. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.
6. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ. – Екатеринбург : Изд. Дом «Дискурс-Пи», 2006. – 177 с.
7. Chouliaraki L. Media Discourse and the Public Sphere / L. Chouliaraki // Discourse Theory in European Politics. Identity, Policy and Governance : Palgrave Macmillan Ltd. – 2005. – 320 p.
8. Fairclough N. Critical Discourse Analysis / N. Fairclough. – London : Longman, 1995. – 248 p.

О. С. Овакимян

ОЦЕНКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СТУДЕНТАМИ КАК ОТРАЖЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА (ОПЫТ НАРОДНОЙ УКРАИНСКОЙ АКАДЕМИИ)

Одним из ведущих факторов, влияющих на результативность учебного процесса в конкретном образовательном учреждении, является не только желание администрации и ее обоснованная управленческая деятельность, не только творчество новаторов-одиночек, а педагогически грамотная, слаженная и целенаправленная работа преподавательского коллектива, каждый член которого осознает свое профессиональное мастерство и, как следствие, свой профессиональный долг. В качестве основного ориентира деятельности вуза и, в том числе преподавателя, выступает желание достичь общей цели – подготовить такого выпускника, такого молодого специалиста, который умеет:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях;
- самостоятельно приобретать необходимые ему знания и применять их на практике для решения разнообразных задач;
- видеть возникающие в реальной действительности проблемы и, используя современные технологии, искать пути рационального их решения;
- генерировать новые идеи, творчески, креативно и критически мыслить;
- активно действовать, быть способным на поступок и ответственным за него;
- объективно оценивать себя в развивающемся мире в сочетании с постоянным поиском возможностей самореализации;
- ориентироваться на общечеловеческие ценности;
- быть коммуникабельным, уметь контактировать с представителями различных социальных групп, уметь работать с ними сообща в разных областях, различных ситуациях.

Перечисленные выше качества личности выпускника не формируются сами собой. Преподавателям необходимо регу-

лярно создавать такие ситуации, попадая в которые студенты осознавали бы необходимость воспитания их у себя.

Студент является активным участником совместной с педагогическим коллективом деятельности по получению высшего образования и имеет право участвовать в оценке образовательной деятельности.

Мнение студентов имеет существенное значение при оценке качества педагогической сферы деятельности преподавателей, так как именно студенты испытывают на себе ее воздействие и являются партнерами преподавателя в образовательном процессе.

Системы оценивания преподавателей студентами (student evaluation of faculty – SEF) широко распространены в западных университетах. В США они появились в 1920-х годах и сегодня применяются в американских вузах практически повсеместно. В последние годы большой интерес к системам оценивания преподавателей студентами наблюдается в Европе и странах Юго-Восточной Азии. Для Украины проведение такого рода оценивания не менее актуально. Внедрение данного инструмента происходит, с одной стороны, в рамках такого явления, как «новый менеджериализм» в управлении учебными заведениями, а с другой – на фоне создания централизованных систем оценивания качества образования.

Традицию проведения среди студентов анонимных опросов о качестве работы преподавателей в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» ввели более десяти лет назад, разработав собственную методику «Преподаватель глазами студента». Ежегодно в конце первого учебного семестра проводится очный анкетный опрос студентов 1–5 курсов дневной формы обучения. В качестве основного метода отбора выборочной совокупности используется метод основного массива, который предполагает опрос 60–70% респондентов от общего объема генеральной совокупности. Среди опрошенных – студенты факультетов «Бизнес-управление», «Социальный менеджмент» и «Референт-переводчик».

Обработка результатов анкетирования позволяет получить различные виды оценок по нескольким направлениям:

- статистическая оценка (обобщенное представление о качестве работы преподавателей НУА в целом).

- персональная оценка (оценочный балл каждого преподавателя и ранжирование преподавателей исходя из среднего балла по университету, в целом, и по факультетам, в частности. Наличие материалов опроса за несколько лет позволяет проследить динамику по отдельному преподавателю.

В понятие «учитель» еще с древности заложен особый смысл; от учителя ждали слова истины, наставления на правильный жизненный путь. И сегодня нет оснований видеть в педагоге только преподавателя учебной дисциплины, ничего не желающего знать, кроме своего предмета. Кем же, прежде всего, должен быть преподаватель для студента? Мнения студентов трех факультетов НУА незначительно отличаются друг от друга. Большинство респондентов считают, что преподаватель, прежде всего, должен быть источником знаний и информации, помощником и консультантом.

В рамках традиционного опроса студентам НУА предлагается поразмышлять над вопросом, что они ценят в преподавателе больше всего. Выстраивая иерархическую пирамиду, большинство студентов в пятерку важнейших качеств, которыми, по их мнению, должен обладать преподаватель, включают такие, как компетентность и профессионализм; умение заинтересовать предметом; коммуникабельность, умение находить общий язык со студентами; объективность в оценке знаний и творческий подход к преподаванию. Исследование показало, что студенты все-таки придают большее значение профессиональным качествам преподавателей, по сравнению с такими качествами, как обаяние, пунктуальность и доброжелательность, хотя последние играют отнюдь не второстепенную роль в формировании личности педагога.

Наряду с этим в анкете предлагается оценить по 5-балльной шкале степень проявления 10 качеств, которые наиболее ярко характеризуют преподавателей как профессионалов и как

личностей. Студенты проводили оценку степени проявления характеристик, которые представляются важными для эффективной педагогической деятельности. Среди них:

1. Умение ясно, логично, аргументированно и заинтересованно излагать материал.

2. Стимулирование творчества студентов в самостоятельной учебной и научно-исследовательской работе.

3. Целесообразность и эффективность применяемых преподавателем методов, способов и форм работы.

4. Способность устанавливать необходимый контакт со студентами, используя при этом адекватные способы общения и взаимодействия.

5. Объективное оценивание учебных достижений студентов, выдвижение четких и непротиворечивых требований к студентам во время занятий и контроль их выполнения;

6. Использование в объяснении учебного материала информации из различных отраслей знания и собственного жизненного и профессионального опыта.

7. Содействие росту образовательных достижений студентов, учет их интересов и возможностей.

8. Стимулирование самообразования, развитие творческих способностей и личностных качеств студентов.

9. Уважительное отношение к студентам, доброжелательность и тактичность в общении с ними.

10. Ориентирование студентов на использование изучаемого материала в будущей профессиональной деятельности.

Рейтинг преподавателя определяется на основе суммирования средних баллов по 10 оцениваемым характеристикам.

Замеры последних лет показали, что наиболее яркими качествами, характеризующим преподавателей как профессионалов и личностей, по мнению студентов, должны стать уважительное отношение к ним, доброжелательность и тактичность в общении со студентами; умение ясно, логично, аргументированно и заинтересованно излагать материал. В следующий по значимости блок характеристик вошли такие, как: способность установить необходимый контакт со студентами,

используя при этом адекватные способы общения и взаимодействия с ними; объективно оценить учебные достижения студентов, выдвинуть четкие и непротиворечивые требования к студентам во время занятий и проконтролировать их выполнение; использование в объяснении учебного материала информации из различных отраслей знания и собственного жизненного и профессионального опыта; ориентирование студентов на использование изучаемого материала в будущей профессиональной деятельности; целесообразность и эффективность применяемых преподавателем методов, способов и форм работы. Так, большинство участников опроса в 2011 году достаточно высоко оценивают соответствие преподавателей университета образу педагога (наивысшие оценки (от 5,0 до 4,5 баллов) по данной позиции получили 74% преподавателей, работающих в НУА).

Оценка качества образования в рамках исследования по предложенной в НУА методике «Преподаватель глазами студента» определяется наряду с мнением о соответствии преподавателей НУА профессиональным и личностным качествам педагога, позицией студентов в отношении оценки собственных знаний по учебным курсам и периодичностью посещения занятий.

Безусловно, оценка деятельности преподавателей должна стать сложным интегральным показателем, включающим в себя отражение целой совокупности факторов. В целом, организация и проведение опросов по методике «Преподаватель глазами студента», на наш взгляд, позволяет определить тенденции в деятельности вузовских преподавателей как за текущий учебный год, так и за более длительный период педагогической работы. Таким образом, система оценивания преподавателей студентами может рассматриваться в качестве одного из важнейших инструментов такого измерения, который наряду с обеспеченностью вуза ресурсами измерял бы результаты его деятельности в целом.

Литература

1. Андрущак Г. Системы оценивания преподавателей студентами: управленческие инновации в российских вузах [Электронный ресурс] / Г. Андрущак // *Вопр. экономики.* – 2007. – № 6. – С. 106–115. – Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1376/html/media19745/studoprosi.pdf. – Заглавие с экрана.
2. Гапон Н. Викладач очима студентів / Н. Гапон, М. Дубняк // *Вісн. Львів. ун-ту. Сер. Педагогіка.* – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 106–113.
3. Павлюткин И. В. Управление университетом в условиях новой рыночной ситуации / И. В. Павлюткин // *Вопр. образования.* – 2004. – № 3. – С. 57–65.
4. Швець Д. С. Соціологічні аспекти забезпечення якісних показників навчання студентів / Д. С. Швець, О. О. Турба // *Гуманітар. вісн. Запоріж. держ. інженерної академії.* – 2008. – Вип. 35. – С. 190–196.

Д. В. Подлесный

ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ПОЛИТОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В УКРАИНЕ И МИРЕ

В 2011 г. дисциплина «политология» вновь вошла в перечень предметов, обязательных для изучения в высшей школе. Соответствующее решение Министерства образования выглядит вполне логичным, поскольку этот предмет играет важную роль в формировании мировоззрения будущего специалиста, не только развивая его учебно-научные компетенции, но и способствуя формированию политической культуры и активной гражданской позиции. В то же время возвращение политологии статуса общеобязательного предмета накладывает дополнительную ответственность на преподавателя данной дисциплины и является поводом для разговора о проблемах ее изучения в отечественной высшей школе.

Вопросы относительно перспектив преподавания политологии в Украине неоднократно поднимались в докладах конференций и на страницах научных журналов [1; 2; 3]. Большинство ученых сходится во мнении, что отечественная

политология прошла этап становления и теперь нуждается в выходе на новый качественный уровень развития. В то же время в академической среде отсутствует единый взгляд на пути оптимизации преподавания этой дисциплины. В таких условиях возникает необходимость выработки комплекса требований к преподавателю политологии, которые должны, во-первых, соответствовать общим требованиям к представителям профессорско-преподавательского корпуса, а во-вторых, учитывать особенности предмета самой политологии как учебной дисциплины.

Главная цель преподавания политологии на неополитических факультетах состоит в подготовке студента к деятельности в современной социальной среде, одним из неотъемлемых компонентов которой является политический. При этом сложные и противоречивые тенденции современного мирового развития максимально усложняют реализацию данной цели и, более того, в какой-то степени отрицают некоторые базовые научно-педагогические постулаты отечественной политологии. Прежде всего, они ставят под вопрос тезис о западной демократии как эталоне политических трансформаций. Ведь на современном этапе наблюдается стремительное развитие и укрепление международных позиций ряда государств, политические режимы которых сложно причислить к демократическим (прежде всего, Китая), которое происходит на фоне системного кризиса США и Евросоюза. В существенной корректировке нуждается также и тезис о необходимости ориентирования студентов на активное участие в политической жизни. Ведь так называемые цветные революции на постсоветском пространстве проходили при активном политическом участии граждан и в то же время имели результаты, которые были далеки от ожидаемых и вызвали разочарование среди самих их участников. То есть необходимо говорить не только об активном участии граждан в политике, но и о необходимости взвешенного и осознанного отношения к ней. Ведь только рациональное политическое сознание может воспрепятствовать проявлениям пресловутой психологии толпы и выработке у индивида не только активной, но и конструктивной

гражданской позиции. Исходя из этого, изучение вузовского курса политологии обязано быть направленным на формирование целого ряда социально-личностных и общенаучных компетенций, ведущее место среди которых занимает способность объективно анализировать современные политические феномены и, исходя из этого, принимать оптимальные политические решения. Последнее выдвигает к преподавателю политологии целый ряд требований, которые лежат как в теоретико-методологической, так и в учебно-методической плоскости.

Во-первых, преподаватель политологии обязан иметь уровень теоретико-методологической подготовки, позволяющий не только ретранслировать основные политологические концепции, но и критически переосмысливать их, исходя из политической реальности. Этот тезис является тем более актуальным, что одной из ключевых проблем преподавания политологии в Украине является не критичное отношение части отечественной научно-педагогической общественности к ряду западных постулатов, некоторые из которых к тому же носят не столько научный, сколько политико-идеологический характер. Ключевыми категориями большинства отечественных учебников по политологии являются демократия, гражданское общество, правовое государство, представляемые как некий идеал, которого достигли (или почти достигли) страны Западной Европы и Северной Америки и к которому должна стремиться Украина. В данной парадигме легко прослеживается ведущая роль концепции «третьей волны демократизации» О. Тоффлера и С. Хантингтона, согласно которой построение демократического режима провозглашается глобальным процессом, а сама демократия фактически представляется самоцелью и неотъемлемым атрибутом современного общества. В то же время в украинских учебниках очень редко берется во внимание не менее популярная в зарубежной науке теория «множественных современностей» Ш. Эйзенштадта и Б. Виттока, которая говорит о возможности перехода к современному обществу вне западной модели. На наш взгляд, тезис о том, что «политические феномены в Украине необходимо изучать в сравнении

с аналогичными политическими феноменами в успешных, развитых странах» [1, с. 39], морально устарел. Ведь, как уже говорилось выше, современные тенденции мирового развития свидетельствуют об отсутствии эталона политических трансформаций. В таких условиях рассмотрение политических процессов в Украине должно происходить не в контексте их соответствия определенным идеальным моделям, а с точки зрения специфичности и самобытности отечественной политической системы, обусловленной историческими и социокультурными факторами (естественно, данный тезис не отрицает необходимости изучать особенности функционирования англо-американской и континентально-европейской политических систем). Соответственно, западные научные концепции должны использоваться не в качестве иллюстраций идеальных типов социального развития, а как один из способов объяснения политических явлений, происходящих в Украине и мире, то есть в качестве не цели, а средства. В данном случае актуальным является пример российской политологии, которая, по меткому замечанию известного политического эксперта А. Окары, «неплохо усвоив западноевропейские и англо-американские подходы и интерпретационный багаж, смогла выйти на новый уровень понимания политической реальности» [4].

Во-вторых, на преподавателя политологии ложится обязанность не только глубокого знания основных тенденций и событий политической жизни мирового сообщества, но и активного внедрения практического материала в учебный процесс. В то же время анализ содержания большинства отечественных учебников по дисциплине «Политология» позволяет говорить об утвердившемся принципе подачи материала, согласно которому основная часть учебного времени отводится на изложение общей теории. При этом последняя часто сводится лишь к раскрытию неких идеальных типов политических явлений, очень редко встречающихся на практике в чистом виде (типы лидерства по М. Веберу, типы политической культуры по Г. Алмонду и С. Вербе и т. д.). По подсчетам Ю. Мациевского, 75% объема отечественных учебников

отводится на пересказ сухой теории, тогда как оставшиеся 25% – на анализ особенностей развития соответствующих политических институтов, явлений и процессов в Украине [2, с. 62]. В таких условиях студент практически лишен возможности ознакомления с особенностями функционирования и развития политических систем ведущих стран мира, которое бы не только расширило его научный кругозор, но и способствовало лучшему усвоению теоретического материала. Таким образом, сегодня назрела необходимость внедрения в изучение общеобразовательного курса «Политология» практического материала, иллюстрирующего особенности протекания политических процессов не только в Украине, но и в мире. Один из путей решения этой проблемы может состоять в опоре на достижения такой политической дисциплины, как сравнительная политология, которая посвящена компаративному анализу политических систем современных государств. Тем более, что отечественная учебно-методическая практика уже знает такие примеры. Так, изданный в Харькове коллективный учебник «Политология» под редакцией Н. И. Сазонова содержит специальный раздел – «Сравнительная политика» [5].

Наконец, в-третьих, высокое значение политологии, которое она имеет, исходя из тенденций развития современного общества, выдвигает особые требования к педагогическому мастерству ее преподавателя. Ведь в отсутствии интереса к данному предмету со стороны студента (что особенно актуально для негуманитарных факультетов) политология не может выполнять своих мировоззренческих функций. Как совершенно справедливо отмечает И. В. Галактионова, для того, чтобы преподавать эту дисциплину, необходимо не только доскональное владение материалом, но и определенный уровень педагогического мастерства, умение владеть аудиторией, привести удачный пример, заинтересовать темой, мотивировать студента работать [6, с. 15]. При этом специфика предмета политологии ориентирует на использование диалоговых, проблемно-дискуссионных форм работы, навыками которых преподаватель обязан владеть в совершенстве.

Необходимо отметить, что воплощение в жизнь вышеперечисленных требований значительно усложняется вследствие наличия кадровой проблемы отечественной политологии, о которой говорит большинство авторов статей, посвященных современному состоянию политических наук в Украине. Данная проблема выглядит целиком закономерной с учетом того, что политология как самостоятельная научная и учебная дисциплина была легализована лишь с конца 1980-х годов. В эти же годы (а если точнее, с 1989 г.) начала формироваться и система подготовки научно-педагогических кадров в сфере политических наук. Сложно не согласиться с тем, что за последние 20 лет Украина достигла значительных успехов в сфере организации подготовки специалистов-политологов. Так, с 1995 по 2010 г. количество аспирантов и докторантов, обучающихся по политическим специальностям, возросло более чем в четыре раза [7, с. 18, 23]. В то же время, как совершенно справедливо отмечает О. Тягло, основу политологического сообщества Украины продолжают составлять специалисты с дипломами докторов и кандидатов философских, исторических и юридических наук [3, с. 9]. Естественно, научно-педагогическая практика знает массу примеров, когда лица, имеющие диплом по одной из гуманитарных наук, успешно работали в сфере других отраслей гуманитарного знания, и ставить под сомнение квалификацию преподавателя политологии (по крайней мере, работающего со студентами неполитических специальностей) только из-за того, что он не имеет базового политологического образования, как минимум, не совсем корректно. С другой стороны, ситуация, когда право преподавать политологию имеет любой человек, имеющий гуманитарное образование, также не является нормальной. На наш взгляд, сегодня в Украине назрел вопрос о формировании государственной системы повышения квалификации преподавателей политологии.

Таким образом, современная общественно-политическая ситуация, сложившаяся в Украине и мире, усложняет задачи вузовской политологии и выдвигает к преподавателю этой дисциплины целый ряд требований, которые касаются как

научно-теоретическою підготовки, так і педагогічного майстерства. При цьому дані вимоги часто йдуть врозрив з традиціями преподавання цього предмета, сложившимися в отечественній науково-педагогічній середі. Виходячи з цього, ми можемо повністю погодитися з думкою отечественного політолога О. Габрієляна, утверджуючого, що система преподавання політичної науки в Україні потребує комплексного реформування [8]. Вже від відповідності преподавателя політології вимогам, які висувують сучасні тенденції соціального розвитку, напряму залежат перспективи подальшого виконання політологією своїх навчальних і виховальних функцій.

Література

1. Матвієнків С. Становлення української політології в контексті трансформації суспільства / С. Матвієнків // Політична наука в Україні: стан і перспективи : матеріали Всеукр. наук. конф. – Львів : ЦПД, 2008. – С. 36–42.
2. Мацієвський Ю. Між функціоналізмом та нормативізмом: академічна політологія в Україні на початку ХХІ ст. / Ю. Мацієвський // Людина і політика. – 2004. – № 5. – С. 61–69.
3. Тягло О. Українська наука про політику. Спроба оцінки потенціалу // О. Тягло // Політ. менеджмент. – 2004. – № 1. – С. 3–19.
4. Окара А. М. Королева без королівства. Українські політологи перебувають у полоні ілюзій і політтехнологій / А. М. Окара // День. – 2003. – 7 черв.
5. Політологія / под ред. Н. І. Сазонова. – Х. : Фолио, 2001. – 830 с.
6. Галактіонова І. В. До питання про необхідність вивчення навчальної дисципліни «Політологія» як обов'язкової студентами вищих навчальних закладів / І. В. Галактіонова // Освіта регіону. – 2009. – № 4. – С. 13–18.
7. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. Статистичний збірник. – К. : ДП «Інформаційно-видавничий центр Держстату України», 2011. – 282 с.
8. Габрієлян О. Політична наука в Україні: стан і перспективи / О. Габрієлян // Політ. думка. – 2001. – № 4. – С. 47–56.

Е. А. Подольская

**СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ В КООРДИНАТАХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ И ПАРАДИГМ**

Центральной задачей образовательной политики в Украине в настоящее время является модернизация образования, то есть комплексное обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни. Фактически поставлена задача не просто обновления содержания, форм и методов обучения, а перехода на новую ступень развития, смены образовательной парадигмы в целом. В связи с этим возникает необходимость осмысления роли педагога в XXI веке в решении задач модернизации образования на основе использования потенциала разработанных педагогических концепций и сформированных образовательных парадигм.

В современной педагогической антропологии, герменевтике и экзистенциализме достаточно глубоко осмысливаются задачи философии образования и функции педагога в ходе их реализации. Поскольку суть философии образования усматривается в выявлении смысла образования, формировании нового образа человека, адекватного его существованию, то на первый план выходит проблема выявления потенциала существующих концепций образования. В широком смысле *концепция образования* представляет собой совокупность философских подходов, которые являются основой выбора задач и ценностей обучения и воспитания, содержания образования. Именно в зависимости от реализуемой в педагогической деятельности концепции педагог строит свою деятельность, нацеливает ее на определенный результат. Роль педагога по-разному видится в различных концепциях:

1. *Догматический реализм*: задача учебного заведения – воспитать рациональную личность с развитым интеллектом, обеспечить ее знанием неизменных фактов и вечных принципов. Объяснения педагогов построены по сократическому методу, эксплицитно передают традиционные ценности. Учебный план

строится классически: основой получения знаний выступает анализ литературы, все предметы являются обязательными, вариативность учебных планов, а также авторские программы не допускаются.

2. *Академический рационализм*: задача – содействовать интеллектуальному росту личности, развивать ее компетентность. Идеалом является гражданин, способный к совместному труду с целью достижения социальной эффективности. Основное внимание уделяется овладению основополагающими понятиями и принципами академических предметов. Педагог стремится дать всем ученикам глубокие, фундаментальные знания. В то же время происходит отбор способных и неспособных к усвоению знаний учащихся.

3. *Прогрессивистский прагматизм*: задача – усовершенствование демократических основ социальной жизни. В качестве общественного идеала выступает личность, способная к самореализации. Учебный план четко сориентирован на интересы обучаемых, отвечает на реальные жизненные вопросы, включая междисциплинарные знания. Основное внимание уделяется активному и интересному обучению. При этом считается, что знания способствуют усовершенствованию и развитию личности, что процесс обучения происходит не только в классе, но и в жизни. В ходе реализации этой концепции появляются факультативные предметы, гуманистические методы преподавания, альтернативное и свободное обучение.

4. *Социальный реконструкционизм*: цель – усовершенствование и преобразование общества, воспитание для трансформаций и социальных реформ. Основная задача при реализации данной концепции – обучать таким навыкам и знаниям, которые позволили бы выявлять проблемы, от которых страдает общество, и эффективно решать их. Активное обучение направлено, в основном, на современное и будущее общество, высоко ценятся курсы по прогнозированию, проектированию. Учитель выступает как агент социальных реформ и изменений, как руководитель проектов и лидер исследований. Он помогает ученикам осмыслить проблемы, которые возникают перед

человечеством. В учебном плане большое внимание уделяется общественным наукам и методам социального исследования, тенденциям современного и будущего развития, национальным и международным вопросам. В процессе обучения педагоги стремятся воплотить идеалы равенства и культурного плюрализма [3, с. 42–43].

В 90-х годах XX века определенный педагогический смысл приобрел термин «парадигма», под которой чаще всего понимают устоявшийся подход, определенный стандарт, образец решения образовательных и исследовательских задач. *Педагогическая парадигма* представляет собой стандартную совокупность педагогических установок и стереотипов, ценностей, технических средств, которые обеспечивают целостность педагогической деятельности, приоритетную концентрацию только на нескольких наиболее значимых целях, задачах, направлениях. Именно в зависимости от парадигмы, принятой педагогом, можно осмыслить цели и выделить ключевые характеристики каждого преподавателя. Как показывает анализ, в педагогической практике в современной Украине наиболее распространены следующие парадигмы:

– *парадигма «знания, умения, навыки»*, при которой ключевыми характеристиками преподавателя являются: знания предмета, методики преподавания, умения передавать практические навыки и объективно оценивать обучающихся;

– *когнитивная парадигма развивающего обучения*, при которой главной целью образования выступает развитие научно-теоретического (абстрактно-логического) мышления в ходе обучения на высоком уровне сложности задач;

– *гуманистическая парадигма*, согласно которой целью педагога является не формирование, а поддержка, не развитие, а содействие; успешное обучение базируется на внутренней мотивации студента, а не на принуждении;

– *прагматическая парадигма*, в соответствии с которой продуктивным является только то обучение и воспитание, которое предоставляет возможность получить материальную или социально-статусную пользу в будущей жизни; собственно,

познавательные, эстетические и другие высшие потребности в стереотипах общественного сознания воспринимаются как непрестижные;

– *парадигма объективного смысла* содержит в своей основе непредубежденный взгляд на вещи и мудрейшие традиции «народной педагогики»; ведущим в педагогическом процессе является воспитание, а обучение и развитие считаются только его составляющими [3, с. 44–45].

Каждая из перечисленных парадигм задает определенные целевые доминанты в деятельности педагога, ориентирует на конкретное сочетание целей и средств в конкретной педагогической ситуации. Парадигмальное изменение целей образования определяет новое понимание роли преподавателя, его функций, способностей и целей, которые предусматривают компетентность и мастерство, то есть личностно-профессиональные качества, продуктивность образовательного процесса.

Оценивая роль современного педагога, следует учитывать, что под влиянием экономических, политических и социокультурных трансформаций в украинском обществе за последние десятилетия была утеряна культурная роль образования как механизма формирования и трансляции целостного научного мировоззрения. Ее по сути заменили пересказом вырванного из контекста культуры конкретного знания. В результате такие причины техногенного характера, как технократизация общества и абсолютизация естественно-научного знания, привели к построению образования, в котором доминирует фундаментализм естественно-научных дисциплин. С учетом этого в последние годы мы имеем дело с продуктами не только экономического, но и духовного кризиса, ведь выпускники школ и вузов сегодня представляют собой, в лучшем случае, готовых потребителей материальных благ. Они не ставят перед собой никаких высоких целей, а ведь мудрейшие предупреждали: «Сведи к необходимости всю жизнь – и человек окажется животным». В сознании большинства современной молодежи не сформирована установка на ответственность за судьбу собственной семьи, общества, народа. Как следствие – крими-

нализация сознания, бесконтрольное расширение сети наркоторговли, молодежный алкоголизм, детская беспризорность и проституция, безработица и люмпенизация среди выпускников образовательных учреждений Украины различного уровня [2].

Основные смыслы и ценности в такой ситуации находятся в ситуации кризиса, а «кризис смысла» провоцирует, в свою очередь, кризис образования. Поэтому в ответ на вызовы времени необходимо заново переоткрывать смысл истории, который и сегодня видится в индивидуальных целях и практической деятельности людей, стремящихся, в первую очередь, приспособиться к жизни через борьбу за существование и овладение жизненными ресурсами, за достижение материального благополучия и максимальной прибыли [1].

И все же следует признать, что примат прагматики в образовании, присущий индустриальному обществу, не позволяет получить желаемый результат – предоставление новому поколению знаний и умений, необходимых для плодотворной профессиональной деятельности и полноценного, комфортного существования в социуме нового типа – постиндустриальном, информационном. Это обусловлено тем, что фактор эффективности – стержень прагматического подхода к образовательному процессу – ведет к невозможности в новых условиях прямого решения образованием своей основной задачи: предоставление человеку таких знаний, умений и навыков, которые позволят ему принимать эффективные решения в любых нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. В условиях нарастания информационно-коммуникативных технологий оказывается непродуктивным образовательный процесс, предусматривающий предоставление человеку односторонне-профессиональных (ориентированных исключительно на эффективность) знаний. Это обуславливает признание приоритетности образовательного процесса, направленного на формирование целостного человека. Отсюда вытекают идеи гуманизации и гуманитаризации всей образовательной среды, что позволяет выстраивать перспективы формирования «общества знаний».

Как показывает анализ реформирования образования в современной Украине, при формировании парадигмальных моделей образования используются следующие *подходы* [3, с. 43–44]:

1) *синергетический*, представляющий собой научное направление теории самоорганизации. Эта парадигма объединяет знания о природе и человеке, функционировании сложных систем; новой картине мира;

2) *компетентностный* подход, определяющий направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности;

3) *акмеологический* подход, определяющий направленность личности на раскрытие всех ее потенциальных возможностей и достижения вершин профессионального мастерства. Объектом акмеологии выступает зрелая личность, которая прогрессивно развивается и самореализуется в основном в профессиональных достижениях. Предметом акмеологии выступают процессы, психологические механизмы, условия и факторы, способствующие прогрессивному развитию зрелой личности и ее высоким профессиональным достижениям;

4) *интерактивный* подход, который основывается на принципах гуманизации, демократизации, дифференциации и индивидуализации. Интерактивное обучение представляет собой социально мотивированное партнерство, центром внимания которого является не процесс преподавания, а организованное творческое сотрудничество равноправных партнеров. Такое субъект-субъектное взаимодействие позволяет использовать принципы андрогогики, развития позитивной профессиональной «Я-концепции». Интерактивное обучение предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование методов, дающих возможности создания ситуаций успеха, риска, сомнения, противоречивости, сопереживания, анализа и самооценки своих действий, совместного решения проблем.

Парадигмальное изменение целей образования, в свою очередь, становится средством, основанием и результатом

межсубъектного взаимодействия. В методологическом плане очень важно учитывать, что под влиянием постмодернизма существенно изменяются повседневные отношения «учитель – ученик», качественно иные характеристики закладываются в понятие «современный преподаватель», а именно:

1. Учитель, который теперь не является воплощением Истины и Знаний, теряет свой институциональный авторитет, возникающий из самого факта признания роли наставника. Авторитет теперь приобретает *«личный» характер*. Учитель уже не воспринимается в роли «трансмиссионного паса», который несет ученикам абсолютную мудрость, истину и знания, требуя взамен уважения и послушания. Он не может теперь выступать и в роли «управляющего демократа», который манипулирует воспитанниками ради достижения заранее заданных целей. Он пытается создать условия для «образовательного диалога», где вместе с воспитанниками будет искать пути в сложном мире.

2. В ситуации, когда постмодернисты утверждают «отличия» и особенности, культуры и религии Запада теряют позицию стандарта, относительно которого все остальные культуры рассматриваются как «другие в смысле худшие». Такая же роль ожидает и ведущую в прошлом антропоцентристскую перспективу, в которой воплощением человечества рассматривался человек. Учитель не имеет права навязывать даже однородной ученической группе единый способ видения действительности. Постмодернизм открывает *путь к мультикультурному образованию*, диалогу культур, а также реализации полного равноправия женщин.

3. Переход на постмодернизационные подходы повышает *роль класса*. Отказ от жесткого интеллектуализма, энциклопедизма и традиционных форм обучения создает ученикам условия для получения общественной практики и жизненного опыта. Учитель должен быть открытым для ценностей и стиля жизни, которые привносят ученики (молодежная субкультура, музыка, сленг).

4. В данном контексте создаются возможности освобождения от «уз идентичности», которые возникают при принудительной социализации, и тогда человек сам создает мир, понимая, что то, что казалось естественным, универсальным, имеет локальный и исторический характер.

Представляется, что, в целом, постмодернистские идеи относительно системы образования выглядят достаточно противоречивыми, парадоксальными, неопределенными. Их можно воспринимать как переходное состояние, когда постмодернизм успешно разрушает стороны и элементы системы образования предыдущей эпохи, но не может предложить новую методологию преобразования мира вообще и модернизации образования в частности. Постмодернизм силен только в своем *критическом аспекте*, а не в продуктивном применении в опыте образовательных систем.

Конечно, нельзя не согласиться с постмодернистами в их позитивно-эвристических аспектах критики претензий философии и других социальных наук на «абсолютную истину», совершенство, безграничность использования предложений и выводов. Следует признать, что целесообразно было бы расширить и разнообразить образовательное пространство, дополнить примитивные однолинейные задания проблемными с множеством ответов и решений, поддерживать «нестандартность» и оригинальность мышления, богатство и разнообразие природного и культурного наследия и т. д.

Понятно, что воспитать креативного Профессионала на основе рельсово-авторитарной педагогики почти невозможно. Эта цель иногда достигается, но только благодаря закону индивидуального биологического разнообразия и в противовес авторитарно-модернистской педагогике [4]. Но в то же время нужно быть осторожным с переходом на полную свободу выбора студентами собственных «путей развития», культивированием сомнений и релятивизма на всех этапах обучения и воспитания. Это может быть полезно, но не для всех и не на всех уровнях образовательной системы. В противном случае легко сформиро-

вать нигилизм и полное отторжение от культуры и опыта наших предков, недоверие к точным наукам, увлеченность всеми религиями мира и сектантскими учениями.

В связи с этим необходимо, опираясь на современные педагогические концепции и парадигмы, используя потенциал постмодернистских идей в практике реформирования системы образования в Украине, акцентировать внимание на выявлении смысла образования, на признании приоритетности образовательного процесса, направленного на формирование целостного человека.

Парадигмальное изменение целей образования, в свою очередь, становится средством, основанием и результатом межсубъектного взаимодействия. В то же время система образования должна быть не только имманентной постиндустриальному обществу, но и иметь опережающий характер развития общества информационной эпохи. Необходимой является интеграция образования в культуру и одновременно – культуры в образование, в связи с чем в XXI веке существенно возрастает роль педагога как креативного субъекта образовательной деятельности.

Литература

1. Зіньковський Ю. Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми / Ю. Зіньковський, Г. Мірських // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 34–38.
2. Зуєв В. Криза освіти: український контекст / В. Зуєв, В. Зуєва // Вища освіта України. – 2010. – № 2. – С. 7–13.
3. Подольская Е. А. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие / Е. А. Подольская. – Х. : Изд-во НУА, 2011. – 316 с.
4. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Х. : Изд-во НУА, 2010.

Т. В. Подольская

РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ИННОВАЦИОННО-АКТИВНЫЙ СЦЕНАРИЙ

В условиях постоянных трансформаций в современной Украине образование представляет собой источник инновационного потенциала нации, важнейший элемент формирования человеческого капитала. Поэтому одной из стратегических целей образовательной политики в Украине является переход к устойчивому инновационному развитию всей системы образования, создание сети развивающегося инновационного образовательного пространства. В связи с этим необходимо воспитывать будущих специалистов в духе приоритета инновационного аспекта развития, где может осуществляться трансформация общественных ценностей в направлении приоритетности творческой работы.

В методологическом плане важно определить суть инноваций в педагогической практике, основные направления инновационной деятельности педагога, основные этапы разработки и реализации педагогических нововведений.

Под *инновациями* в образовании обычно понимают процесс совершенствования педагогических технологий, совокупность методов, приемов и средств обучения [4, с. 115]. Это один из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения.

Путь внедрения педагогической инновации достаточно сложный и продолжительный. Сначала формулируется философия инновации, которая потом конкретизируется в основных элементах учебного процесса. Инновации включают в себя следующие составляющие:

– *целевая* составляющая влияет на структуру и содержание учебного плана и программы как отдельной дисциплины, так и всего комплекса учебных дисциплин;

– *содержательная* составляющая влияет на содержание и структуру как отдельных учебных дисциплин, так и образование в целом;

– *процессуальная* составляющая влияет как на структуру учебно-познавательной деятельности студентов, так и на структуру профессиональной деятельности педагога;

– *технологическая* составляющая влияет как на структуру и содержание методических пособий, так и на всю и методическую работу;

– *оценочная* составляющая влияет на систему дидактических средств [4, с. 116].

Как отмечают исследователи и подтверждает педагогическая практика, инновации конкретизируются как в каждом конкретном компоненте учебно-воспитательного процесса (целевом, содержательном, процессуальном, технологическом, оценочном), так и в целостной конструкции этого процесса. При этом целостная конструкция инновационной системы имеет свой системообразующий фактор. В качестве примеров можно привести следующие: 1) исследовательская система – базируется на принципе индивидуализации обучения, самостоятельной исследовательской работы; 2) проектная система (метод проектов) – формирование компетенций, приобретение знаний и навыков в процессе планирования и выполнения практических заданий, подготовки кейсов и т. п.; 3) интегрированная (комплексная) – обучение по темам-комплексам, освоение смежных курсов; обучение в условиях сотрудничества базируется на совместной деятельности, взаимопонимании и гуманизме, единстве интересов и влечений; 4) вальдорфская система – обучение на антропософских основаниях, понимание развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов [2; 3].

В связи с этим все инновации в сфере образования можно классифицировать следующим образом:

1. *Внутрипредметные инновации*: инновации, реализуемые внутри предмета, что обусловлено спецификой его преподавания.

2. *Общеметодические инновации*: внедрение в педагогическую практику нетрадиционных педагогических технологий,

универсальных по своей природе, так как их использование возможно в любой предметной области.

3. *Административные инновации*: решения, принимаемые руководителями различных уровней, которые способствуют эффективному функционированию всех субъектов образовательной деятельности.

4. *Идеологические инновации*: вызванные обновлением сознания, веяниями времени; они составляют первооснову всех остальных инноваций.

Педагогическими инновациями могут быть педагогические идеи, процессы, средства; методы, формы, технологии, содержательные программы и т. п. Инновационные преобразования в педагогике могут проводиться по следующим направлениям: разработка концепций и стратегий развития образования и образовательных учреждений; совершенствование управления образовательными учреждениями и системой образования в целом; обновление содержания образования; формирование компетенций специалистов в ответ на вызовы современности; проектирование новых моделей образовательного процесса; разработка новых технологий обучения и воспитания; улучшение подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации; разработка здоровьесберегающих технологий обучения; мониторинг образовательного процесса и развития учащихся; разработка учебников и учебных пособий нового поколения и др. [1; 4].

Педагогические инновации обычно осуществляются по определенному алгоритму. Можно выделить такие *этапы разработки и реализации педагогических нововведений*:

1. Выявление потребности в нововведениях – разработка критериев и измерителей состояния педагогической системы, подлежащей реформированию.

2. Определение необходимости реформирования – всесторонняя проверка и оценка качества педагогической системы, подготовка специального инструментария.

3. Поиск образцов педагогических решений опережающего

характера, которые можно использовать для моделирования нововведений.

4. Анализ научных разработок, содержащих творческое решение актуальных педагогических проблем.

5. Проектирование инновационной модели педагогической системы в целом или ее отдельных частей.

6. Постановка задач, закрепление ответственных, поиск средств решения, установление форм контроля.

7. Расчет практической значимости и эффективности.

8. Построение алгоритма внедрения новшеств в практику – поиск участков для обновления или замены, моделирование нововведения, разработка программы эксперимента, мониторинг его результатов, внедрение необходимых корректив, итоговый контроль.

9. Переосмысление и обновление профессионального словаря, то есть внедрение в профессиональную лексику новых понятий.

10. Защита педагогической инновации от псевдоноваторов, поскольку лжеинновациями могут быть формальная смена вывесок образовательных учреждений, преподнесение подновленного старого как принципиально нового, копирование творческого метода педагога-новатора без его творческой переработки [4, с. 119].

К сожалению, в сфере образовательных услуг существуют определенные *барьеры* для инновационных процессов. В их качестве могут выступать такие явления: консерватизм определенной части педагогов (особую опасность имеет консерватизм администрации и органов управления); завышенные самооценки, следование принципу «У нас и так все хорошо»; отсутствие креативных сотрудников, творческих педагогов, экспериментаторов; дефицит финансовых средств для поддержания и стимулирования педагогических инноваций; неблагоприятная социально-психологическая атмосфера (зависть сотрудников, осуждение инициативы, злословие и т. п.) [1; 4].

В ходе внедрения инновационных технологий наиболее часто возникают следующие проблемы: 1) ригидность мышления;

2) неподготовленность к инновационной деятельности педагогических кадров, недостаток педагогических знаний и опыта; 3) необходимость формирования психологических качеств педагогов; 4) слабая и практически отсутствующая технически-информационная база; 5) невозможность прохождения специализированных курсов повышения квалификации в связи с недостаточным финансированием.

Среди возможных *путей решения проблем внедрения инноваций* свою эффективность подтвердили следующие:

- обобщение и распространение опыта педагогов, которые активно внедряют в практику инновации;
- доступность и возможность выхода в информационную сеть каждому педагогу учебного учреждения;
- компьютеризация учреждений дополнительного образования;
- формирование государственной поддержки и позитивного отношения населения к инновационным процессам в образовании.

Наиболее активные методы, интенсифицирующие образовательный процесс, чаще всего обозначаются термином *«спонтанные инновации»*. Они позволяют педагогу-инноватору достигнуть творческой обстановки при подготовке и в ходе проведения занятий, эффективно решать проблему целеполаганий обучения и воспитания. Очень значимым результатом применения спонтанных инноваций является создание условий и предпосылок формирования инновационного мышления у обучаемого, качественного познания теоретического материала и овладения креативностью в развитии практических навыков.

Факторами творческого саморазвития педагога-новатора могут выступать следующие:

I. *Психологические* – стремление к профессиональному росту, творческая инициатива, профессиональная компетентность, способность к самоанализу, интерес к педагогическим инновациям, высокий творческий потенциал, способность к видению и решению психологических проблем, способность к самоорганизации и самоуправлению, интеллектуальность,

высокий уровень общей культуры, осознание своих достоинств и недостатков.

II. *Профессионально-педагогические* – стремление к высоким результатам своего труда, творческий потенциал, интерес к новым идеям в области педагогики и психологии, способность к сотворчеству со студентами и коллегами, интерес к новым технологиям обучения и воспитания, умение перенимать и перерабатывать опыт других, педагогическое мастерство, склонность и стремление заниматься экспериментально-исследовательской работой.

III. *Организационно-педагогические* – стремление и возможность повышения квалификации, хорошая организация научно-исследовательской работы в образовательном учреждении [4, с. 121–122].

Педагогические инновации могут быть довольно успешными при использовании различных приемов, а именно: экспертная группа, педагогическая разминка, диалог, подготовка и прослушивание обзоров литературы по теме научных работ, генезис проблемы, анализ конспектов и т. п.

Таким образом, инновации в образовании, представляя собой процесс совершенствования педагогических технологий, совокупность методов, приемов и средств обучения, являются одним из существенных компонентов образовательной деятельности учебного заведения, претендующего на роль инновационного. Внедрение инноваций в образовательную практику реализуется при соблюдении следующих условий: во-первых, перевода сущности инноваций на общепринятый в педагогическом сообществе язык; во-вторых, психологической перестройки традиционного профессионального мышления педагогов; в-третьих, технологического и методического обеспечения внедрения инноваций в индивидуальной и коллективной педагогической работе.

Литература

1. Астахова В. И. Вузовский педагог XXI столетия: некоторые методологические подходы к проблемам подготовки и переподготовки /

В. И. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Т. 12. – Х. : Вид-во НУА, 2006. – С. 7–26.

2. Зеер Э. Ф. Институциональный подход к инновациям в образовании / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Э. Э. Сыманюк // Инновации в образовании. – 2010. – № 1. – С. 52–64.

3. Зіньковський Ю. Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми / Ю. Зіньковський, Г. Мірських // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 36–43.

4. Подольская Е. А. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие / Е. А. Подольская. – Х. : Изд-во НУА, 2011. – 316 с.

А. А. Полякова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

Образование как социально-педагогическая система в современном мире приобретает все большее значение, связанное с качеством обучения и воспитанием членов информационного общества.

В основе теории информационного общества (Д. Белл, О. Тоффлер, С. Масуда и др.) лежит представление о том, что современный научно-технический переворот в продуктивных силах общества и материальных основах жизни общества приведет к глобальной информатизации и компьютеризации общественной жизни в национальном, межнациональном и наднациональном плане. Это обуславливает создание, принятие и реализацию программ переквалификации и подготовки рабочей силы, общего образования [8].

Основу информационного общества составляют нематериальные ресурсы: человеческие ресурсы, интеллектуальный капитал, наука, образование, знания, информация, информационные технологии.

Переход к информационному обществу связан и с переходом к новой экономике – «экономике знаний» или «экономике, базирующейся на знаниях» (Ф. Махлуп), т. е. экономике,

в которой знания и информация являются главным ресурсом экономического роста.

Категория «знания» является многогранной и сложной. Знания рассматриваются как «особая форма духовного овладения результатами познавательной деятельности людей. Знания существуют в виде усвоения понятий, суждений, умозаключений, концепций, теорий, законов науки, а также зафиксированных образов явлений и предметов, в которых отображаются объективные закономерности развития природы и общества» [7, с. 151].

В образовательном контексте знания (knowledge) определяются как осмысленная и усвоенная субъектом научная информация, что является основой его осознанной, целенаправленной деятельности. Знания бывают эмпирическими (фактологическими) и теоретическими (концептуальными) [3].

Среди факторов, обусловивших новую роль знаний в современном обществе, выделяют следующие:

1. Увеличивающаяся сложность и высокая технологичность производственных процессов и продуктов в ведущих отраслях экономики.

2. Рост требований к знаниям и трудовым способностям людей, необходимым для выполнения сложных и комплексных производственных задач.

3. Растущая сложность задач оценки качества и степени пригодности товаров и услуг в условиях диверсифицированного ассортимента продукции.

4. Потребность в специализированных, уникальных навыках наряду со способностями общего характера.

5. Расширение масштабов использования и передачи информации, играющей все большую роль в экономической и общественной деятельности.

6. Вторжение в экономическую и социальную жизнь неопределенности (Дж. Ходжсон) [2, с. 30].

Изменения внешней среды задают необходимые векторы развития системы образования, что требует реконструкции внутренней среды учебного заведения, направленной на

формирование конкурентоспособного, компетентного, квалифицированного специалиста, способного работать в условиях экономики нового типа, неопределенности, устойчивого развития общества. В связи с чем меняются требования к результатам образования и обучения.

Процессы глобализации и интеграции современного общества вызвали необходимость сопоставимости результатов образования и обучения национальных образовательных систем, что привело к созданию Национальных рамок квалификаций. Национальная рамка квалификаций (National Qualifications Framework, NQF) представляет собой целостное международно-понятное описание национальной шкалы квалификаций в терминах компетентностей, через которое все квалификации и другие учебные достижения, в частности в высшем образовании, могут быть выражены и соотнесены между собой согласованным способом [3].

В соответствии с принятой в Украине Национальной рамкой квалификаций (Постановление КМ Украины «Об утверждении Национальной рамки квалификаций» от 23 ноября 2011 г. № 1341), результатами обучения являются компетентности (знание, понимание, умение, ценности, другие личные качества), которые приобретает и/или способно продемонстрировать лицо после завершения обучения [3].

На обеспечение нового формата результатов обучения должна быть направлена педагогическая деятельность преподавателя современного высшего учебного заведения.

Педагогическая деятельность – это особый вид социально-полезной деятельности взрослых людей, осознано направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, моральными, эстетическими целями [5; 6].

В структуре педагогической деятельности выделяют:

- 1) знание педагогом потребностей тенденций общественного развития, основных требований, которые ставятся перед человеком;

- 2) научные знания, умения, навыки, основы опыта, накоп-

ленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщённом виде передаются подрастающим поколениям;

3) собственно педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция;

4) высокая политическая, моральная, эстетичная культура [5].

В условиях информационного общества, новой экономики когнитивные (знаниевые, познавательные) составляющие педагогической деятельности приобретают особое значение, связанное с необходимостью их постоянного и интенсивного обновления.

Педагогическая деятельность в высшем учебном заведении определяется как деятельность, направленная на подготовку высококвалифицированного специалиста, способного найти своё место на рынке работы, активно включиться в политическую, общественно-полезную, культурную и другие сферы жизни общества [9].

Основными характеристиками педагогической деятельности являются её цель, объект, субъект, предмет, способы, средства, продукт (результат) (табл. 1).

Педагогическая деятельность преподавателя современного вуза является сложноорганизованной системой, включающей ряд деятельностей, составляющих основу ее эффективности: научно-исследовательскую, инновационную, проектную.

Обеспечивая процесс непрерывного образования субъектов, сам преподаватель находится в режиме непрерывного самообразования, саморазвития, самосовершенствования.

Как отмечает М. Фуллан, «системы не изменяются сами по себе, их изменяют люди» [10]. В период образовательных реформ изменение социально-педагогической системы высшего учебного заведения зависит от усилий всех участников образовательного процесса (руководителей, преподавателей, студентов) и, в частности, от качественных изменений личности и педагогической деятельности преподавателя.

Таблица 1

**Характеристика педагогической деятельности преподавателя
в высшем учебном заведении в контексте экономики знаний
(на основе [1; 4])**

Элементы	Сущность
Цель	Создание условий для удовлетворения образовательных потребностей учащихся, реализации внутреннего потенциала в учебных достижениях. Формирование конкурентоспособного, компетентного специалиста в соответствии с образовательным, образовательно-квалификационным уровнем. Формирование научного мировоззрения, развития личностных и профессионально значимых качеств студента. Обучение процессу получения и продуцирования знаний.
Объект	Педагогический процесс как целостная социально-педагогическая система. Студент как объект воздействия педагогической деятельности.
Предмет	Управление (самоуправление) учебным процессом в рамках подготовки специалиста по образовательно-квалификационным уровням, обучение на основе поиска, анализа необходимой информации, самостоятельного получения и продуцирования знаний, воспитание, развитие личности студента. Управление самостоятельной работой студента как приоритетом учебно-познавательной деятельности.
Субъекты	1. Сам преподаватель. 2. Студенты, слушатели.
Средства	Теоретические и эмпирические научные знания, учебно-методическое обеспечение (на бумажных и электронных носителях). Технические, компьютерные средства, обеспечивающие индивидуальную траекторию обучения студента.
Способы	Различные формы, методы, технологии обучения, приемы. Приоритетными из них являются: индивидуальные, групповые, кооперировано-групповые формы организации учебно-познавательной деятельности; методы проблемного изложения, исследовательские и эвристические; интерактивные, информационно-коммуникативные технологии, технологии проектного, контекстного обучения и др.
Продукт (реальный результат)	Сформированный уровень ключевых, профессиональных (общих, специальных) компетентностей (элементов компетентностей) на основе системы знаний, специфических видов деятельности (получения, обработки, сбережения, передачи информации, продуцирования новых знаний). Индивидуальный опыт студента (слушателя) во всей совокупности его аксиологических, морально-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих

Література

1. Кваліфікаційні вимоги. Вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. В 2 т. Т. 1 / [за наук. ред. Г. В. Єльнікової]. – Київ-Черкаси : Поліграфкнига, 2010. – 128 с.
2. Мильнер Б. З. Управление знаниями в корпорациях : учебное пособие / Б. З. Мильнер, З. П. Румянцева, В. Г. Смирнова, А. В. Блиникова ; под ред. д-ра экон. наук., проф. Б. З. Мильнера. – М. : Дело, 2006. – 304 с.
3. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.] ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
4. Полякова Г. А. Педагогіка : навчальний посібник / Г. А. Полякова, Т. А. Борова. – Х. : ІНЖЕК, 2011. – 374 с.
5. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [авт.-сост. В. А. Мижериков] ; под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.
6. Соціолого-педагогічний словник / [укл. С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.] ; за ред. В. В. Радула. – К. : «КксОб», 2004. – 304 с.
7. Управління людськими ресурсами: (понят-термінол. слов.) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Г. В. Щокіна, О. В. Антонюка, М. Ф. Головатого. – К. : МАУП, 2006. – 496 с.
8. Філософський словник соціальних термінів. – Х. : Корвін, 2002. – 672 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
10. Фулан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фулан. – Львів : Літопис. – 270 с.

**О. В. Полярус,
С. В. Мінка**

ВДОСКОНАЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ З УРАХУВАННЯМ НАСЛІДКІВ РАДІАЦІЙНИХ АВАРІЙ: РОЛЬ ВИКЛАДАЧА

Розвиток сучасних технологій ускладнює завдання захисту довкілля та екологічної безпеки людини. Екологічна криза сучасності та особливості новітніх технологій потребують

постійного удосконалення знань одиниць вимірювання, механізму дії шкідливих факторів, систем захисту людини та навколишнього середовища, що потребує від викладачів розуміння головних екологічних законів сучасності [1; 2; 3].

Збільшення кількості АЕС у розвинених країнах світу неминуче призводить до збільшення ядерних об'єктів, що забезпечують їх роботу. Для роботи однієї АЕС необхідно близько десяти додаткових об'єктів.

У зв'язку з цим все більша кількість людей зазнає і буде зазнавати впливу радіоактивного випромінювання у процесі роботи на атомних об'єктах або внаслідок проживання у районах, де відбувається розповсюдження радіоактивних відходів [4].

Двадцятип'ятирічний досвід аварії на Чорнобильській атомній станції показав, що радіоактивне забруднення екосистеми постраждалих районів зберігається і в 2011 році, і буде становити загрозу в найближчі десятиліття. Аварія на японській АЕС Фукусіма-1 у березні 2011 р. відкрила нову сторінку масштабних катастроф, пов'язаних з потраплянням значних кількостей радіонуклідів у довкілля. Безпосередньо у забрудненій зоні впливу зруйнованої АЕС перебуває понад 33 мільйони людей. У приміщеннях станції, за даними експертів на 20.10.2011 р., знаходиться 175 000 тонн радіоактивної води. Ситуація на АЕС, за прогнозами фахівців, стабільно важка. Аварія на японській електростанції Фукусіма-1 устала черговим етапом перевірки масових систем захисту населення в умовах радіаційної катастрофи.

Метою статті є аналіз шляхів підвищення ролі викладачів в удосконаленні екологічної освіти у вищих навчальних закладах в Україні з урахуванням наслідків радіаційних аварій.

Процес ліквідації аварії на японській АЕС Фукусіма-1 у 2011 р. повторює ситуацію навколо Чорнобильської АЕС у 1986 році. Можна відмітити низку схожих особливостей [2; 3]:

– аварія на японській АЕС Фукусіма-1 свідчить, що японські атомники у гонитві за прибутками недостатньо приділяли уваги питанням аварійного енергопостачання АЕС, навчанню персоналу діяти в аварійних ситуаціях;

- керівники японської компанії та персонал не знайшли правильного виходу з аварійної ситуації, що призвело до вибухів водню та руйнувань 1–4 реакторів;

- керівників компанії-власника Фукусіма-1 не притягли до кримінальної відповідальності за незадовільний стан систем аварійного захисту АЕС, некомпетентні управлінські рішення у перші дні аварії, а також за заниження масштабів аварії;

- радіоактивний пил у перші дні аварії після вибухів водню та руйнувань 1–4-го реакторів АЕС Фукусіма-1 покривав дороги, рослини, ґрунт у радіусі 100 км від реакторів. Також він потрапляв на одяг, взуття та до легень населення. Усе це у подальшому призвело до радіоактивного забруднення міст та селищ, погіршення стану здоров'я мешканців Японії;

- населення Японії у 2011 р., так само як і України у 1986 р., протягом декількох місяців не було забезпечено дозиметрами для контролю радіаційної обстановки, продуктами харчування, питною водою. Воно також не мало рекомендацій, як діяти в зоні радіаційного забруднення;

- керівників японського уряду (як і керівників колишнього СРСР) не притягли до кримінальної відповідальності за зменшення масштабів радіаційної аварії, за відсутність рішень з евакуації населення із зони в радіусі 100 км від АЕС, за відсутність науково обґрунтованих дій із захисту населення;

- конструктивні особливості японських реакторів посилили масштаб аварії, тому що на другому поверсі реакторів знаходяться басейни з водою та відпрацьоване ядерне паливо. Пошкодження оболонок відпрацьованого ядерного палива та самих басейнів призвело до витоку радіоактивних відходів із цих сховищ у 1–4-му реакторах;

- особливістю аварії на АЕС Фукусіма-1 стало розплавлення ядерного палива та поява так званого «коріуму», який містить сплав оболонок твелів, ядерного палива, графіту, бетону. Він проплавив корпуси 1–4-го реакторів та призвів до витікання води із зруйнованих реакторів. Таким чином, вода, що закачується до цих реакторів та басейнів, крізь тріщини та отвори корпусів стікає у нижні приміщення станції. Вода містить значну

кількість радіоактивних речовин, які при контакті зі шкірою людини призводять до появи радіоактивних опіків, що потребує подальшої ампутації певної частини тіла. Тільки у перші дні аварії 5 000 м³ такої води було злито у Тихий океан, крім того, значний об'єм радіоактивної води потрапив до довкілля;

- наявність значної кількості радіоактивної води прискорює корозію металевих та залізобетонних конструкцій станції, тому нові землетруси здатні спричинити нові руйнування пошкоджених реакторів;

- десятки людей, які працюють на японській станції, вже отримали різні дози опромінення, ще тисячі працівників протягом десятків років отримають пошкодження генетичного коду, що впливатиме на здоров'я їх майбутніх поколінь;

- при ліквідації наслідків аварії на АЕС Фукусіма-1 з'явилася значна кількість твердих радіоактивних відходів, які потребують будівництва для них нових сховищ, що збільшить вартість заходів із ліквідації аварії;

- приховування масштабів та наслідків аварії для довкілля та населення керівниками компанії та керівниками японського уряду в 2011 р. є спробою дезінформування світової спільноти та народу Японії та злочином перед народами усього регіону;

- студенти, школярі, випускники вищих навчальних закладів, які знаходилися у радіаційно-небезпечних районах поблизу зруйнованих АЕС, як у 1986 та 2011 роках, практично не володіли знаннями одиниць виміру, способів вимірювання та систем захисту від іонізуючих випромінювань. У ході аварії населення, як правило, не має дозиметрів та не вмє ними користуватися;

- у населених пунктах в радіусі ста кілометрів поблизу діючих радіаційно-небезпечних об'єктів відсутні спеціальні сховища, що здатні захистити людей системами фільтровентиляції, обладнанням для очистки питної води та іншими системами безпеки. Будівництво і експлуатація таких протирадіаційних укриттів вимагає залучення значних коштів, які не заплановані енергетичними компаніями;

- після аварій на ядерних об'єктах спостерігається ураження населення протягом десятиліть через харчові ланцюжки,

наприклад, ґрунт – рослина – тварини – людина, що призводить до значного зростання онкологічних захворювань [2; 3];

- радіоактивні елементи тривалий час мігрують усередині складових екологічної системи [5];

- потрапляння малих кількостей радіонуклідів з водою та продуктами буде знижувати імунітет населення [2; 3; 4];

- складний механізм захворювання населення постраждалих районів дозволяє уникнути відповідальності керівників енергетичних компаній;

- взаємодія радіоактивних хімічних елементів з поверхнею стін і покрівель будівель призводить до перетворення цих будівельних конструкцій на джерело радіоактивного випромінювання, внаслідок чого люди, які мешкають в зоні радіаційної аварії, втрачають не тільки здоров'я, але й житло;

- непридатні для використання території в зоні радіаційної аварії перетворюють країну на зону стихійного лиха на десятиліття. Це призводить до величезних економічних збитків. Таким чином, будь-яка АЕС перетворюється на бомбу, яка за кілька годин здатна знищити економіку і здоров'я населення цілої держави на десятиліття вперед.

Аналізуючи стан екологічної безпеки багатьох країн у районах екологічних катастроф, можна зробити висновок, що основна частина населення не спроможна до самопорятунку. Тому сучасні викладачі дисциплін «Екологія», «Екологічна безпека», «БЖД», «Охорона праці», «Цивільний захист» повинні готувати випускників вищих навчальних закладів як практиків, здатних врятувати населення в умовах небезпеки як у мирні, так і у воєнні часи. Особливість діяльності викладачів у XXI сторіччі при підготовці випускників вищих навчальних закладів повинна полягати в розробці системи практичних знань, яка дозволить їм діяти автономно у зонах підвищеного екологічного ризику, не покладаючись на комп'ютери та керівні вказівки інших фахівців за межами зони.

Основні висновки:

1. Існуючі моделі політичного устрою суспільства не забезпечують належного захисту населення у випадках аварії на АЕС.

2. Особливістю радіаційних аварій є бажання керівників енергетичних компаній і уряду приховувати їх масштаби та наслідки. Це призводить до дезінформації населення і збільшує кількість постраждалих людей.

3. Сучасні викладачі дисциплін «Екологія», «БЖД», «Охорона праці», «Цивільний захист» повинні готувати випускників вищих навчальних закладів як практиків, здатних врятувати населення в умовах небезпеки як у мирні, так і у воєнні часи.

4. Аварія на АЕС «Фукусіма-1» для багатьох країн стала поштовхом до розуміння того, що особливість діяльності викладачів у ХХІ столітті при підготовці випускників вищих навчальних закладів повинна полягати в розробці системи практичних знань, яка дозволить їм діяти автономно у зонах підвищеного екологічного ризику.

5. Реально знання радіаційної безпеки можна забезпечити шляхом вивчення її в середніх та вищих навчальних закладах. Але кількості годин у програмах дисциплін «Екологія», «Екологічна безпека», «БЖД», «Охорона праці», «Цивільний захист» в Україні вкрай замало для розуміння цих питань. Тому значно зростає роль та відповідальність викладача за рівень підготовки випускників.

6. Вимоги сучасної освітньої парадигми свідчать про необхідність розробки нових робочих програм з метою уникнення можливості повторення у темах занять та навчальних питаннях дисциплін – «Екологія», «Екологічна безпека», «БЖД», «Охорона праці», «Цивільний захист» в Україні.

Література

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1989. – 261 с.

2. Екологічна та радіаційна безпека : довід. / О. Г. Ольгінський, С. В. Мінка, О. В. Третяков, І. І. Попов, П. О. Тагаєв, О. В. Крайнюк ; за ред. О. Г. Ольгінського ; Нар. укр. акад. – Х. : Вид-во НУА, 2003. – 275 с.

3. Мінка С. В. Безпека життєдіяльності : навч.-метод. посіб. / С. В. Мінка, А. С. Мінка. – 2-ге вид., допов. – Х. : ХНАДУ, 2008. – 212 с.

4. Радиация. Дозы, эффекты, риск. – М. : Мир, 1998. – 79 с.

5. Пристер Б. С. Основы сельскохозяйственной радиологии / Б. С. Пристер. – К. : Урожай, 1991. – 471 с.

Г. Ф. Пономарьова

**ТВОРЧА СПІВПРАЦЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА
ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Проблема забезпечення ефективної професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, безумовно, пов'язана з утвердженням інноваційної освітньої моделі розвитку всієї системи освіти.

Простежуючи особливості розвитку окремих процесів в освіті, слід зазначити, що далеко не завжди в ній спостерігається орієнтація на особистісно професійний розвиток майбутніх учителів, що характеризує найбільш розвинені країни світу. У національній освітній системі все ще діє помітно виражений авторитарний стиль, замало творчості й активності студентів.

Дидактика вищої освіти недостатньо зробила для цілісного реформування підготовки фахівців згідно з новими принципами фундаментальності і варіативності, визначеними відповідно до ідей професійно орієнтованого, діяльнісного підходів. Діяльнісний підхід до реалізації Державного стандарту підготовки фахівців, з нашого погляду, вимагає уміння традиційну функцію студента – заучування – перетворити в одержання, яке ґрунтується на конкретній професійній співпраці викладача і студента. Завдання «вчити вчитися» має трансформуватися у завдання «вчити професійно працювати».

Нові обставини стимулюють усвідомлення необхідності змін у професійній підготовці майбутніх учителів. У працях відомих учених (В. Г. Кремень, О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, А. М. Бойко, В. І. Бондар, В. К. Буряк, М. Б. Євтух та інших) модернізацію педагогічної освіти розглядають як чинник, що планомірно оптимізує процес професійної підготовки вчителя нової доби [2, с. 6].

Ми переконані, що вітчизняна система вищої освіти потребує реалізації ідей педагогіки співробітництва. Сучасний педагог – це вчитель, викладач, вихователь, наставник, який оволодів педагогікою співробітництва і втілює її на практиці чітко і послідовно.

Ми не виключаємо, що дехто поставить під сумнів наші судження, особливо у світлі міркувань про об'єктивність запровадження дистанційної освіти, розширення меж для самостійної роботи студентів, запровадження індивідуально-дослідницьких завдань тощо. Однак ми переконані, що протиставлення чи взаємовиключення наше твердження не передбачає, оскільки мова йде не стільки про організаційно-технологічний бік навчально-виховного процесу у закладі освіти, а насамперед, про його характер та психолого-педагогічне підґрунтя.

У традиціях національної вищої школи залучення студента до здобуття знань здійснюється не безпосередньо, а переважно опосередковано, через особистість викладача, який забезпечує їх актуальність і сучасний зміст. З таким твердженням ми маємо погодитися навіть, якщо взяти до уваги, що в процесі навчання студент може самостійно долучитися до джерел, які дадуть йому сучасніші знання, аніж ті, які дає безпосередньо викладач або до яких він апелює чи посилає студента для самостійного опрацювання [3, с. 42].

Вищий навчальний заклад, перебуваючи в умовах, що склалися, має бути об'єктивно зорієнтований на таке навчання студента, яке б дало йому можливість сформувати в собі як фундаментальні основи системно структурованих знань за певним фахом, так і, що особливо важливо, набуті здатності самостійного пошуку новітньої інформації, максимально адаптованої до своєї реальної професійної діяльності, яка б не зависала хаотично в його свідомості, а з допомогою викладача логічно і системно знаходила ґрунт і місце в тій системі знань, яку він опанував у ВНЗ.

Викладач для студента завжди буде важливим як основний суб'єкт соціальної взаємодії і як носій актуальних систематизованих фундаментальних знань з певних навчальних дисциплін, високої моралі, сучасних культурних і життєвих цінностей, суспільних норм тощо. Іншими словами, для того щоб випускник ВНЗ міг з найменшими труднощами адаптуватися у своєму подальшому житті, самостійно здобувати конкретні актуальні знання і вирішувати конкретні професійні проблеми у практичній

діяльності, йому треба для набуття таких здатностей створити відповідні умови в його студентському житті. А такі здатності студент може набути тільки у стані активної творчої інтелектуальної та соціальної дії, коли він виступає у ролі не отримувача, споживача чи репродуктора чогось уже готового, а співавтора, продуцента, здобувача нового як результату мудро керованого внутрішньо особистісного та власного осмислення, почуттєвого переживання, визначення власного погляду [3, с. 41].

Дослідження засвідчують, що значна частина, від 50 до 85 відсотків, діяльності студентів здійснюється в репродуктивних нетворчих формах, а тому серед основних принципів нової теорії, яку ми намагаємося реалізувати у педагогічному процесі Харківської гуманітарно-педагогічної академії, є принцип креативності (від лат. – створення) – орієнтації та інноваційні процеси в педагогічній теорії та практиці, на формування творчої особистості.

Важливо так зорієнтувати навчальний процес, щоб студенти перебували в атмосфері творчості, тобто могли і бажали творити нове, залежно від свого рівня розвитку, бажань, стійкості інтересів, могли вибирати для себе форму прояву і участі у творчій діяльності, реалізуючи свою пізнавальну активність.

Безумовно, така постановка питання вимагає педагогічної підтримки з допомогою відповідної технології супроводу. Це, наприклад, консультування, яке будується за запитами самого студента. Завдання консультанта – надати допомогу студенту у вирішенні проблемної ситуації за його ініціативи, що дає можливість майбутньому учителеві чи вихователеві джерелом саме своєї діяльності відчувати відповідальність за її результат.

Особливість такого консультування полягає в тому, що педагог, навіть знаючи готове рішення проблеми лише пропонує студентові спосіб чи шлях до її вирішення. Ми переконані, що це і є рецепт відомої всім формули – навчити майбутніх педагогів учитися працювати.

Іншими словами, ми маємо максимально забезпечувати професійну спрямованість знань, відмовитися від стереотипів моносуб'єктивної педагогіки, розглядати педагогічну майстер-

ність як результат удосконалення студента в ході особистісно орієнтованого навчання.

Чим ширше діапазон участі студента у творчому процесі, тим реальніші можливості у викладача активізувати саморозвиток творчих потенцій студента, тим якісніше співробітництво, тим ефективніше процес навчання.

Психолого-педагогічні дослідження показують, що студенти з вираженою тенденцією до творчої діяльності складають від 18 до 27 %, із середніми творчими можливостями – від 55 до 69 %, з низькими – від 13 до 18%. Це говорить про те, що, по-перше, є можливість, а по-друге, необхідно розвивати творчі здібності майбутніх педагогів, оскільки вчитель – професія творча.

З'ясовано, що ефективність навчання, рівень професійної підготовки залежить і від характеру стосунків викладача зі студентами, від управління педагогічним процесом з боку творчого викладача.

До особливостей управління процесом професійної підготовки майбутнього спеціаліста у ВНЗ слід зарахувати:

1. Управління має бути глибоко демократичним, допускаються лише ті форми і методи, які дають можливість проявити творчі сили кожній особистості.

2. Управління має бути гнучким, тобто реагувати на «обставини, що змінюються».

3. Управління не терпить суб'єктивізму в оцінці ситуацій, результату.

4. Ефективність управління залежить від підготовки самого педагога – як професійної в цілому, так і безпосередньої до заняття.

Досвід професійної підготовки у Харківській гуманітарно-педагогічній академії переконує, що різні форми навчальної роботи є важливим засобом формування у студентів установки на творчу діяльність як запоруки формування їх професійної компетентності. Вирішальна роль у цьому належить вузівській лекції, про яку сказано і написано вже дуже багато, тому вважаємо за доцільне наголосити лише на тому, що сучасна лекція

нами розглядається передусім як важливий засіб формування потреби в самостійному творчому пошуку, для чого широко застосовується метод проблемного викладення знань і, зокрема, проблемних завдань і ситуацій професійної спрямованості. Під час лекції викладач пропонує студентам моделювати професійні ситуації, аналіз яких дає можливість краще усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність педагогічних дій [1, с. 63].

Ми виходимо з того, що робота є творчою саме завдяки поставленим перед студентом завданням. Змінивши характер навчальної роботи, забезпечивши зміни в методиці й організації на основі творчого підходу, викладач забезпечує, таким чином, умови для підготовки майбутніх педагогів до нестандартної діяльності. Дієвими способами, що спонукають студентів до цього в процесі аудиторних занять, ми вважаємо: визначення обсягу, змісту, характеру самостійної роботи з кожної теми; постановку проблемних питань; створення проблемних ситуацій, самостійне складання і розв'язання педагогічних завдань; аналіз фактів і прикладів, що потребує залучення знань із суміжних дисциплін; спеціальні завдання для вироблення навичок самостійної роботи тощо.

Усі ці завдання потребують від студентів інтенсивних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, переносу раніше одержаних знань у нові умови. А це, у свою чергу, потребує високої майстерності і професіоналізму викладача, який направляє і контролює усі процеси, що супроводжують його взаємодію зі студентами.

У тісному зв'язку з навчальною перебуває педагогічно регульована самостійна робота студентів, метою якої є формування в них навичок розумової праці. За завданням викладачів студенти виконують різні види самостійних робіт – за планом конспектують першоджерела, пишуть анотації на статті з педагогічної періодики, аналізують педагогічний досвід, роблять огляд педагогічної літератури, виконують практичні завдання на базі шкіл, дошкільних закладів, музеїв тощо. Результативність самостійної роботи забезпечується раціональною організацією й оптимізацією умов її виконання.

По-справжньому невичерпними і необмеженими для формування професійної компетентності майбутніх педагогів є творчі процеси, пов'язані з дослідно-експериментальною роботою студентів, зокрема під час курсового і дипломного дослідження, оскільки їх перебіг має глибоко особистісний, суто індивідуальний характер, залежить від зусиль і потенціалу конкретного студента і не має заздалегідь визначеного результату.

У ракурсі нашого дослідження особливу увагу привертає й проблема психологічного супроводу повноцінного професійного становлення.

Досвід Харківської гуманітарно-педагогічної академії дає можливість виділити два головні напрями його реалізації:

- 1) здійснення індивідуального підходу на етапах формування мотивації, диференціації змісту навчальних завдань і методів роботи, контролю навчальних досягнень, стимулювання тощо;

- 2) створення зовнішніх і внутрішніх умов для творчості, самоорганізації студентів, перш за все, завдяки творчому ставленню педагогів, їх інноваційним підходам до організації успішного навчання, науково-дослідної роботи, педагогічної практики, розвитку особистості.

Результатом ефективного психологічного супроводу є повноцінна реалізація психічного потенціалу особистості; формування психологічної компетентності щодо здійснення вибору рішень, подолання труднощів у професійному житті, про що зазначають дослідники Л. Василенко та І. Василенко, спираючись на проведені дослідження.

Одне із завдань викладача на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти себе, організовуючи і забезпечуючи корисну, важливу і привабливу пізнавальну діяльність. Студент не народжується суб'єктом діяльності, а стає ним під впливом виконання і навчання.

Саме викладачі мають допомогти студентові стати суб'єктом діяльності, в основі якої лежить саморух, самоутвердження, самовдосконалення.

Педагогічна взаємодія передбачає особистісний контакт викладача і студентів, який має наслідком взаємні зміни їх

діяльності, відносин, установок. Педагогічна взаємодія може виявлятися у вигляді спільного активного навчання викладача і студента, коли обидві сторони досягають взаємної згоди і солідарності в досягненні цілей кожного і цілей сумісної діяльності.

Особливістю педагогічної взаємодії всіх суб'єктів навчальної діяльності є також їх прямий або непрямий вплив один на одного, який сприяє взаємному зв'язку і спільному результату.

Література

1. Бугрій О. Підготовка майбутнього вчителя до творчої діяльності / О. Бугрій // Вища шк. Наук.-практ. вид. – 2003. – Квіт.-трав. – С. 62–69.
2. Євдокимов В. І. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції : навч. посіб. / В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, Л. Д. Покроєва, В. В. Луценко. – Х. : ХОНМБО, 2006. – 204 с.
3. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – 2005. – Берез. – С. 40–44.

Ж. Е. Потапова

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ

Германия традиционно является одним из лидеров европейского образования. Это родина автора идеи и создателя первого в истории детского сада Фридриха Фребеля (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782–1852), система которого и сегодня популярна в Германии; немецкая педагогика и методика школьного обучения получила свою оценку еще из уст Бисмарка, сказавшего, что франко-прусскую войну выиграл немецкий школьный учитель; германская университетская система в течение многих поколений была образцом высшего образования для всего мира. И в наши дни германское образование пользуется заслуженным авторитетом и уважением, поэтому неудивительно, что изучению специфики подготовки, труда и статуса немецких педагогов посвящены специальные исследо-

вания, активизированные потребностью создания европейского пространства образования в современном обществе и необходимостью учета опыта передовых стран. В данном случае речь пойдет о подготовке школьных учителей.

Подготовкой и вопросами трудоустройства учителей в Германии занимаются министерства на уровне земель, поэтому требования к поступающим, структура обучения, процедура трудоустройства и присвоение статуса чиновника в различных землях могут быть разными. Но во всех землях подготовка будущих учителей проходит 2 фазы: первая (6–8 семестров) включает изучение общеобразовательных предметов, теоретических курсов по специальности и педагогических дисциплин; вторая – стажировку, которая завершается экзаменом, после чего студент назначается на должность штатного преподавателя.

Учебная практика строится с постепенным усилением: от наблюдения за учащимися, составления характеристик, анкетирования, посещения семей, присутствия на уроках учителей, кончая тем, что студенты дают уроки, как обычные учителя [1].

Научно-теоретическая подготовка будущих учителей в Германии связана с особенностями обучающегося контингента. Немецкие ученые разработали пять моделей введения национально-регионального/этнокультурного компонента в содержание образования: межпредметная, модульная, монопредметная, комплексная и дополняющая [Becker, Weiss 1992: 37]. Межпредметная модель предполагает равномерное распределение соответствующего материала по всем учебным предметам. Вопросы национального и регионального своеобразия культуры рассматриваются здесь в русле общего содержания и рассредоточены по разным дисциплинам и темам. Модульная модель реализуется посредством включения в учебные дисциплины гуманитарного цикла специальных тем (модулей), которые отражают этнокультурное своеобразие других народов и стран. Монопредметная модель предполагает углубленное изучение этнических культур, языков, искусства при изучении

специально выделенных для этой цели учебных предметов, за счет вариативной части базисного плана. Комплексная модель реализуется в виде интегративных курсов, в которых отдельные аспекты национальной культуры могут быть представлены во взаимосвязи истории, литературы и других предметов. Дополняющая модель предполагает изучение национально-регионального/этнокультурного компонентов. Для успешной подготовки учителей в вузах в Германии существуют НИИ при университетах и академиях, осуществляющие мониторинг системы образования [2].

Программы и учебные планы отдельных федеральных земель разнятся настолько, что учителя, получившие диплом в вузе одной земли, согласно немецкому законодательству, не могут быть приняты на работу в школу другой федеральной земли [2].

В условиях модернизации образования особую актуальность приобретает внимание к вопросам акцентирования гуманистического направления в подготовке учителей. Основоположником гуманистической традиции в немецком педагогическом образовании считается Август Франке (August Hermann Francke, 1663–1727), знаменитый немецкий богослов и педагог. В своем сочинении «Краткое элементарное руководство как воспитывать детей к истинному благочестию и христианской мудрости» он доказывал, что подготовку учителей нужно осуществлять в духе гуманистических идей, чтобы они стали прежде всего воспитателями, а не преподавателями, относились к детям с любовью и пониманием. Благодаря ему в Германии появилось первое учебное заведение, занимавшееся подготовкой учителей на основе их нравственного и духовного совершенствования [3]. Эти идеи в дальнейшем были развиты педагогами-классиками, что хорошо показано в работе М. А. Засыпкиной [3], и являются актуальными сегодня, как показывает исследование В. М. Блинова [4]. Представители гуманистической педагогики убеждены, что для того, чтобы успешно обучать ребенка и воспитывать у него гуманные чувства, учителя должны обладать не только знанием своего

предмета, но, прежде всего, самым точным пониманием детей, их психики и поведения. Учителям нужны глубокие знания о людях, последовательное оптимистическое отношение к ученикам и их возможностям. Программа подготовки учителей должна учитывать помощь студентам в развитии такой точки зрения для их будущей деятельности и получение соответствующих знаний. Будущий педагог должен понимать, что целью его поведения в процессе обучения должно быть поощрение и расширение способностей учащихся быть самостоятельными, ответственными людьми, и эта цель определяет критерии поведения учителя.

Во-первых, оно должно быть открытым и восприимчивым к идеям, чувствам и поступкам учащихся. При этом учитель поддерживает и охотно рассматривает те вопросы, которые волнуют учащихся. Если поведение педагога сдерживающее, исключающее отзывчивость на запросы детей, то в таком случае не будет поддерживаться самостоятельное мышление учащихся, их инициативное действие и свободная самооценка.

Во-вторых, поведение учителя должно быть не только восприимчивым к идеям учащихся, оно должно также способствовать их активному размышлению над тем, что они делают, и самостоятельной оценке всего этого. Оно призвано помогать учащимся развивать те человеческие качества, которыми должен обладать каждый индивид.

В-третьих, гуманистическое поведение должно быть персональным, т. е. индивидуальным и уникальным по отношению к каждому ученику. Одно и то же поведение не может быть приемлемо для всех учащихся.

В-четвертых, поведение педагога должно быть истинным, подлинным, честным. Учителя должны быть глубоко заинтересованы жизнью ученика, и этот интерес и искренняя забота о них должны проявляться в поведении педагогов [4].

К подготовке учителей в Германии подходят ответственно. На государственном уровне разрабатывается система мер, направленных не только на обучение студентов в вузе, но и на их последующее образование: референдарият (работа выпуск-

ника вуза под руководством опытного учителя), регулярное повышение квалификации. Следует заметить, что выпускники вузов не получают дипломов непосредственно по окончании университета. В течение двух лет они являются учителями-практикантами, это предусматривает проведение уроков по предмету, участие в занятиях после работы, проводимых советником по предмету для молодых специалистов дважды в неделю. В случае успешного прохождения референдарията выпускники вузов получают диплом установленного образца о высшем образовании и могут работать в школе в качестве учителя. В педагогических, технических, художественных академиях, университетах, высших технических, педагогических, теологических и художественных школах существуют определенные особенности в подготовке специалистов, что позволяет дифференцировать квалификацию немецких учителей [2].

Специфика воспитательной и учебной работы требует от учителя непрерывного совершенствования своей квалификации, постоянного пополнения знаний, поэтому в Германии хорошо развита система повышения квалификации и переподготовки учителей, т. е. система непрерывного образования педагогических кадров.

Педагогическое образование Германии характеризуется интенсивным поиском обновления содержания и организационных форм процесса обучения. Цель – улучшение качества подготовки специалистов, приведение его в соответствие с современными реалиями общества. Подготовка педагогических кадров для школ является постоянным предметом изучения педагогической науки ФРГ, что находит свое подтверждение в многочисленных статьях и книгах современных немецких исследователей [5].

Создание европейского пространства высшего образования обусловило значительные изменения в процессе подготовки и повышения квалификации учителей в Германии: внедряется практика многоуровневой подготовки специалистов, объем учебной нагрузки измеряется с помощью европейской системы

зачетных единиц (ECTS), предоставляется возможность обучения в нескольких вузах, в том числе и зарубежных, по окончании обучения присваивается интернационально признанная академическая степень, кроме национальных документов об образовании, выдаются приложения к диплому общеевропейского образца; рекомендуется модульная организация содержания подготовки учителей, предусматривается включение европейского аспекта в содержание подготовки; реализуется концепция обучения в течение всей жизни, оказывается содействие участию педагогических кадров в международных программах. Вместе с тем сохраняются традиционные для подготовки учителей в Германии содержательные компоненты, включающие изучение двух предметов специализации, дидактики, предметов психолого-педагогического цикла и прохождение практики в школе [6].

Среди перспективных направлений развития педагогического образования выделяют:

- тенденции в организации управления процессом подготовки учителей (поиск оптимального соотношения между централизованным и децентрализованным управлением системой учреждений, осуществляющих подготовку педагогических кадров; создание новых структур в высших учебных заведениях (центров), деятельность которых направлена на оптимизацию процесса подготовки учителей в вузах);

- тенденции в организации процесса подготовки педагогических кадров (внедрение многоуровневой системы подготовки учителей; развитие и совершенствование существующей системы непрерывного педагогического образования как реализация концепции обучения в течение всей жизни; расширение номенклатуры педагогических специальностей, подготовка по которым осуществляется системой педагогического образования);

- тенденции изменения содержания образования будущих учителей (увеличение роли практической составляющей, включение европейского аспекта в содержание профессиональной подготовки учителей) [6].

Литература

1. Подготовка учителей в Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.de-web.ru/article/read/Podgotovka_uchitelej_v_Germanii.html
2. К вопросу о подготовке учителей в вузах Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://englishschool12.ru/publ/interesno_kazhdomu/interesno_kazhdomu/k_voprosu_o_podgotovke_uchitelej_v_vuzakh_germanii/57-1-0-3318
3. Засыпкина М. А. Гуманистические традиции подготовки учителей в Германии: персоналистический анализ [Электронный ресурс] / М. А. Засыпкина. – С. 99–103. – Режим доступа: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/zasypkina_94_99_103.pdf
4. Блинов В. М. Образ гуманистического учителя и сущность концепции его подготовки в Германии / В. М. Блинов // Проблемы соврем. образования. – 2011. – № 2. – С. 106–109.
5. Проблемы педагогического образования в современной Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://planetadisser.com/see/dis_244101.html
6. Мартынова О. В. Подготовка учителей в Германии в условиях создания европейского пространства высшего образования : автореф. дис. [Электронный ресурс] / О. В. Мартынова. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/podgotovka-uchitelei-v-germanii-v-usloviyakh-sozdaniya-evropeiskogo-prostranstva-vysshego-ob>

Г. П. Савош

ПЕДАГОГ – ТВОРЕЦЬ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ

ХХІ століття висуває до освіти нові вимоги. Сучасне або модернізоване суспільство диференційоване, урбанізоване, освічене, інформоване засобами масової інформації, з динамічною культурою, орієнтованою на розвиток та інновації. Соціальний тип особистості, притаманний такому суспільству характеризується раціоналізмом, індивідуалізмом, прагненнями до змін, мобільності, самовдосконалення. Тобто у такому суспільстві виховання набуває «суб'єкт-суб'єктного» характеру, значної індивідуалізації тощо. Життя за умов демократії ринку, новітніх науково-інформаційних технологій стає невідворотною

перспективою. Усе це робить своєрідний виклик освіті, зумовлює необхідність її радикальної модернізації, викликає потребу вдосконалення педагога та його ролі у сучасному суспільстві.

Принциповим для вирішення означеного кола проблем є, на наш погляд, виховна робота у навчальних закладах. Тому мета статті полягає у визначенні змісту виховної роботи у вищому навчальному закладі, її головних напрямів та завдань, що визначають ті особистісні риси, які мають бути сформовані у студентів за період їх навчання завдяки виховним впливам викладача.

На наш погляд, реалізація базових виховних завдань ґрунтується у вищих навчальних закладах на наукових засадах та реалізується, головним чином, шляхом спільної навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності педагогів і студентів, шляхом набуття останніми навичок, умінь самоорганізації, самовиховання тощо.

Це зводить виховну роботу у вищому навчальному закладі на вищий рівень, впливає на її сутність таким чином, що вона з процесу незавершеного перетворюється в процес, який має бути завершений разом із фаховою підготовкою спеціаліста. З іншого боку, це визначає й особливості виховної роботи у вищому навчальному закладі:

- підготовка національно свідомої науково-технічної інтелігенції; виховання спеціалістів економічного, інженерно-технічного профілю високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, інтелектуальної, емоційної, естетичної, фізичної та екологічної культури;
- формування у студентів вищої школи високих гуманістичних властивостей – людяності, поваги до старших, людської гідності, культури спілкування, цивілізованого співжиття;
- становлення у них чіткої громадянської позиції, прагнення до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання;
- формування у них потреби вести здоровий спосіб життя, позбуватися шкідливих звичок;
- виховання у студентів вищого навчального закладу бережливого, економного ставлення до державного майна та природи.

Інтелегентність та моральна стійкість є проявом високого інтелекту, культури та гуманізму при намаганні й здатності особистості реалізувати їх у кожній конкретній ситуації. Виховання їх передбачає ознайомлення з прикладами високої інтелегентності відомих діячів науки, освіти, культури під час навчального процесу, глибоке переконання у шкідливості аморальних вчинків.

Особливе місце в системі виховання у вищих навчальних закладах посідають суб'єкти освітнього процесу: педагоги, куратори, студенти, співробітники, адміністрація тощо. Педагог вищої школи, куратор академічної групи – довірена особа суспільства й держави, якій доручено бути наставником студентів у здобутті професіональних знань, збагаченні інтелектуальними, морально-етичними та естетичними здобутками людської цивілізації. Педагог зобов'язаний володіти різноманітними знаннями, високою культурою. Викладач вищої школи має бути педагогом, ученим, філософом, оратором, особистістю. Будь-яка характеристика не може охопити всі напрями діяльності педагога, 250 різновидностей якої визначено на сьогодні педагогічною наукою. Тому надзвичайно важливо ректорату, деканам факультетів, кафедрам добирати до складу педагогів вищої технічної школи не просто осіб, які мають високий освітній рівень, а котрі можуть і повинні стати для студентів взірцем порядного способу життя, поведінки, послідовності у досягненні шляхетних освітніх та виховних завдань. Не менш важливо, щоб педагог цілеспрямовано формував у студентів основні риси вихованої, культурної людини.

У процесі виховної роботи педагог, куратор керується державними інтересами й ідеалами, що мають загальнолюдський характер, і саме через них проводить оцінку різного роду ідеологічних концепцій, діяльності політичних партій, рухів та подій у світовому співтоваристві. Педагог, куратор повинен дотримуватися чинного законодавства.

Головними завданнями виховання при вивченні спеціальних дисциплін є формування високої професійної культури, дисциплінованості, організованості, заповзятливості та ініціативності

у повсякденній діяльності, готовності до копіткої праці, підвищеної вимогливості до себе, конкурентоспроможності. Великі виховні можливості у формуванні висококваліфікованих спеціалістів мають викладачі фахових навчальних предметів.

Специфіка їх впливу на виховання студентів ґрунтується на тісному зв'язку з реальним життям, що забезпечує формування виховних рис і властивостей студентів у щоденній практиці, гартує їх, виробляє необхідні для професійної діяльності навички, вміння.

Особливу роль у становленні гуманістичного світогляду, соціально-політичної орієнтації, моральності і культури студентів відіграють гуманітарні та соціально-політичні наукові дисципліни – історія, філософія, соціально-політична й економічна теорії, українознавчі дисципліни, національна та іноземна філологія. Пізнаючи ці й інші світоглядні науки на найвищому рівні світових академічних, здобутків, орієнтуючись на світоглядний і культурний інтелект науково-педагогічних кадрів, студент розвивається всебічно, включається у навчально-виховний процес.

Не менш важливе значення у розвитку інтелекту і світосприймання майбутнього спеціаліста мають загальнонаукові дисципліни – вища математика, фізика, хімія тощо. Опанування ними, запозичення світоглядного досвіду викладачів дає змогу студентам здобути необхідну наукову базу для вивчення професії.

Поряд з основним навчально-виховним процесом, що здійснюється у вищому навчальному закладі в процесі навчання й наукової роботи, де основне виховне навантаження беруть на себе викладачі та куратори академічних груп, виховання студентів відбувається і в позааудиторний час через музеї історії ВНЗ, бібліотеку, студентські клуби за інтересами, через діяльність органів студентського самоврядування тощо. Особливістю цієї ділянки виховної роботи є її планомірний та змістовний характер організації виховних заходів. Саме через них реалізуються природні та набуті потенції творчих можливостей студентів, створюються умови для їх розвитку.

Дисциплінованість і організованість виступають, на нашу думку, запорукою успіху формування особистості студента.

Вихованню національної самосвідомості та патріотизму належить важливе місце серед інших напрямів виховної роботи. Це зумовлено як складністю цього завдання, так і тим історичним періодом, який переживає наше суспільство – становлення й утвердження державності.

Виховання національної самосвідомості має бути науково обґрунтованим, відображати історичний досвід свого народу та поєднуватися з досвідом виховання, набутого людською цивілізацією. Результатом його має бути пізнання студентами технічного вищого навчального закладу національної культури, мови, звичаїв, виховання почуття приналежності до свого народу, гордості за його історію, культуру, здатність захищати інтереси держави.

Виховання демократизму передбачає глибоке вивчення студентами політологічної науки, соціології та усвідомлення того факту людської історії, що демократичні суспільства не лише створюють найкращі умови для життя та розвитку своїх громадян, а й досягли вершин соціально-економічного прогресу. Важливо, щоб студенти набували навичок демократичного розв'язання різноманітних проблем в органах студентського самоврядування, академічних групах, свідомо підпорядковували свою діяльність демократично прийнятим рішенням.

Формування високого професійного інтелекту і культури поведінки передбачає розв'язання науково-педагогічним колективом таких питань:

- чітка організація навчально-виховного процесу;
- наповнення навчання найвищими сучасними досягненнями світової науки і практики;
- досягнення старанності та зацікавленості студентів у навчанні;
- високий рівень знань студентів;
- висока виробнича майстерність;
- знання норм і правил культури поведінки.

Оскільки виховання і освіта – це ключові сфери розвитку особистості, суспільства та держави, то правові норми, які регулюють їх розвиток, мають стратегічне та принципове значення. Саме вони значною мірою детермінують характер і цілеспрямованість виховного процесу в сучасному суспільстві взагалі й у вищих навчальних закладах зокрема.

Література

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблеми формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – 1099 с.
2. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Белова ; Нар. укр. акад. – Х. : Вид-во НУА, 2004.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003.
4. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 253 с.
5. Ушинский К. Д. Сочинения / К. Д. Ушинский. – Т. 2. – М., 1948.

Г. Г. Силласте

МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОГО СТУДЕНТА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: ИЛИ НЕЗНАКОМЫЙ ЗНАКОМЫЙ СТУДЕНТ

Прописные истины в новых условиях.

Как известно, «воспитание» – термин старый, пришедший из тех далеких исторических документов, где понятие «воспитание» связывается с возложением ответственности на главу семьи. В вузе такой главой студенческой семьи» был и остается Преподаватель. От его авторитета и компетентности, коммуникабельности и интеллигентности, мобильности и патриотичности зависит очень многое в облике самого студенчества как будущей когорты молодых специалистов наших стран. Никто не станет спорить с тем, что студенчество является социально наиболее активной частью молодежи;

социальной силой, ориентированной на общественные преобразования, стремящейся к познанию действительности, активно участвующей в нововведениях и инновационных процессах. Различие лишь в том, в каких странах, в каких формах, какими методами и с какими последствиями развивается это участие.

Жить не активно для нашего студенчества становится социально непрестижным. Хотя, как известно, активность активности рознь.

Представляя Финансовый университет при Правительстве РФ (бывшая Финансовая академия), остановлюсь на формировании социальной активности личности студента – будущего финансиста и экономиста. ***Социальная активность студенчества*** – это целенаправленная деятельность молодых людей, ориентированная на преобразование объективных социальных условий и формирование социальных качеств собственной личности. Именно на социальную активность молодых рассчитана «Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации» (принята до 2016 г), стратегия развития самого Финансового университета при Правительстве РФ, миссия которого – «обеспечение многоуровневого образования, соответствующего международным стандартам качества высшего образования».

Точкой отсчета эффективности процесса формирования социальной активности студентов – будь они будущими «каупервудами» или «Эйнштейнами», «Циолковскими» или «Чкаловыми» – безусловно – был и остается учебно-образовательный процесс, ибо участвовать в социальных преобразованиях студенты могут только через образование, через рост своего профессионального уровня. Именно образование и умение стали приоритетными факторами развития модернизирующейся экономики, основанной на знаниях.

Отсюда отнюдь не праздный вопрос: кому предстоит заниматься социальными преобразованиями в обществе? Кто пришел в наши вузы с точки зрения запаса социальной

активности бывших школьных выпускников, а ныне университетских первокурсников?

Обращусь к результатам социологической диагностики, осуществляемой нашей кафедрой в режиме мониторинга много лет. А конкретно – к некоторым сюжетам исследования «Социальный облик и социальные ценности бакалавров Финуниверситета». Объект этого исследования – недавние выпускники школ российских регионов, поступившие в 2010 г. в бакалавриат экономики нашего университета. Иначе говоря, школьники, которые приобрели статус студента в год официального перехода российских вузов на систему уровневой подготовки кадров и приема вузами вместо традиционного отделения «специалитет» на малопонятный многим не только работодателям, но и самим родителям, детям и преподавателям «бакалавриат».

Не могу не заметить принципиальную особенность этого года. Я назвала бы его *годом прощания* (или даже *похорон*) *исторически сложившейся и многие столетия успешно развивавшейся через совершенство национальной российской системы высшего образования*. Все то, что было родным и привычным в национальной высшей школе на протяжении многих десятилетий, ушло в прошлое и вытеснено прозападными образцами бакалавриата и магистратуры. Или как говорят короче, «системой 4+2». Это не только другие сроки обучения (не пять-шесть лет как в российско-советском специалитете, а 4 года). Дальше – кто и на что окажется способным. Процесс коммерциализации высшего образования идет столь стремительно, что не учитывать роль и влияние институтов денег и собственности на дальнейшую судьбу высшей школы было бы большой ошибкой.

Итак, каков социологический портрет нынешних бакалавров экономики финуниверситета – представителей первого в России массового набора в бакалавриат?

Прежде всего отмечу, что переход на уровневую систему привел к смене социально-территориальной базы студентов

первого курса. Если в прошлые годы базовым студентом Финакадемии был выпускник столичных школ и Московской области, то сегодня студенческий социум явно расширился, демократизировался за счет доминанты студентов из российских регионов. Социальная база тоже изменилась.

При общем преобладающем количестве студентов – представителей российских семей среднего класса, выделяется слой молодежи – представителей региональной элиты. Для нее **фактор престижности вуза**, в котором будет обучаться сын или дочь, играл решающую роль в выборе Финансового университета, рейтинг которого многие годы держится на очень высоком уровне.

Социологически доказано, что знания передаются тем эффективнее, чем сильнее у студентов личная мотивация овладения ими.

Исследования показывают, что 80% бакалавров-2010 поступали в наш университет, руководствуясь соображениями социальной престижности вуза, известности его бренда. Это самый высокий уровень данного мотива за последние 10 лет. Вуз может этим гордиться.

Вторым по распространенности мотивом, неразрывно связанным с предыдущим, для 75% респондентов является «хорошее, качественное образование». Стимулом для 32–26% респондентов явились позитивные оценки сложившегося общественного мнения о финакадемии: «много слышали об академии хорошего», «квалифицированные преподаватели», «связи вуза с работодателями». Практически потерял свою социальную ценность (всего 8% респондентов) мотив преемственности, т. е. «желание пойти по стопам родителей».

Другие черты нового портрета студента бакалавриата: он молодеет. Ускоренное взросление в связи с понижением возраста поступления детей в школу преобразуется в плавное снижение возраста первокурсника бакалавриата. Это в своей массе – выходец из обеспеченных семей, не испытывающий серьезных материальных затруднений, стремящийся к самостоятельности, не тяготящийся процессом обучения, а напротив

стремящийся к нему, отличающийся сознательным выбором вуза, довольно высокой самооценкой(40% респондентов считают себя социально активными),и в то же время довольно самокритичный в оценке своих интеллектуальных качеств.

Интересный социальный штрих: более выраженная гуманитарная ориентация первокурсников по сравнению с предыдущими годами доминировавшего экономического эгоцентризма и заниженной оценки значимости гуманитарного знания. В новых студентах меркантилизм уступает место социально-культурной, духовной составляющей в подготовке студента. Так, 40% из них в школьные годы занимались в музыкальных, 50% – в спортивных (особенно среди московских абитуриентов), а 25% – в танцевальных школах и секциях. При этом абсолютное большинство учились вполне успешно, так как 80% из поступивших в университет окончили школы не ниже чем на «хорошо» и «отлично». Среди них 48% – отличники, а почти 49% окончили школу с медалью. Согласитесь, воодушевляющие штрихи к образовательному портрету начинающих бакалавров экономики.

Можно сказать, что в учебный процесс влилась молодежь, в своей преобладающей массе ориентированная на жизненный и деловой успех, для которой образование – не вынужденная обязанность или «принудилровка», а осознанная потребность, средство достижения деловой и профессиональной успешности. Инструментальная ценность образования прочно удерживает свои позиции.

Миссия современного Преподавателя: максимально содействовать формированию новой генерации экономической интеллигенции, помочь новообразованной когорте студентов-бакалавров не только динамично адаптироваться к институциональным требованиям развития вуза и вводимой структуре учебного процесса, его приоритетам, но, обучая студентов, измениться самому. Это значит самому сменить ряд устоявшихся подходов и принципов в оценке студента, принять за факт его повышенную требовательность к тому **что, как и кто преподает**, стремление к большей мере свободы выбора

и возможности самовыражения. Скажу прямо, эти новые черты современного студенчества (во всяком случае, нашего вуза) далеко не всегда с оптимизмом и пониманием воспринимаются профессорско-преподавательским составом.

Результаты исследования подтверждают, что наиболее значимым элементом учебного процесса для начинающих студентов является **уровень преподавания в вузе**. Причем определяющим критерием уровня преподавания первокурсники бакалавриата *считают свою удовлетворенность знаниями, получаемыми на практикумах, семинарах и лекциях*. Иначе говоря, ориентация на практические навыки, на возможность получить ответ на вопрос: «КАК?»

Вторым значимым критерием удовлетворенности обучением студенты считают **работу библиотеки**, третьим – **работу учебно-вспомогательного персонала**. Своего рода три составные части успешности вуза: кадры – информация – ее доступность. Эту триаду можно назвать тремя составляющими частями влияния на развитие социальной активности студентов не только в учебном процессе, но и во всей внутренней жизни Alma mater. Эти показатели можно идентифицировать в качестве знака NB! для каждого преподавателя и всего профессорско-преподавательского состава нашего университета.

Хотим мы того или не хотим, вузовское сообщество должно будет в ближайшие пять-десять лет качественно видоизмениться. Предполагаю, судя по демографической кривой воспроизводства студентов, что это будет не только качественное, но и количественное изменение, так как число штатных преподавателей будет сокращаться по объективным причинам. Они обусловлены процессом старения вузовских преподавателей, постепенным уходом из вузовской жизни в ближайшие пять лет преобладающей части пока еще работающей блестящей советской когорты профессуры – с одной стороны, и сокращением молодых людей – учащихся школ и соответственно студентов – с другой.

Одной из новых черт современного высшего образования является усиление образовательной и профессиональной

мобильности обучающихся, смена запросов на профессии рынками труда и занятости, профессий и образовательных услуг. На рынок *профессий* хочу обратить особое внимание. Образно говоря, мы сегодня имеем дело с уравнением, в котором все три неизвестные труд – занятость – профессия находятся в противоречии друг с другом. Решить это уравнение пока еще на всем протяжении перехода к рынку и возврата института частной собственности не удалось ни высшей школе, ни Министерству образования и науки РФ, ни работодателю. Это, как оказалось, – труднейшая для решения в условиях рыночной экономики задача, пока не приведенная ни к единому знаменателю (реальные потребности общества и экономики), ни к учету параметра стремления молодых специалистов иметь обязательное трудоустройство по окончании вуза, чтобы избежать угрозы молодежной безработицы; ни тем более к выработке государственного механизма согласования эгоистических интересов и завышенных запросов работодателей к уровню подготовки и трудоустройству современных «бакалавров» или «магистров».

Поэтому на рынке образовательных услуг профессий предлагается много, но зачастую не тех, в которых реально нуждается рынок экономического развития. Профессию студенты получают, но до 30% из них (среди экономистов и финансистов существенно меньше) из профессиональной сферы труда (профессиональной по диплому, по приобретенной профессии) уходят в другие сферы занятости, где трудоустройство проще и реальнее.

Тем не менее социальная престижность высшего образования высокая и будет в ближайшее десятилетие (во всяком случае до 2020 г.) сохраняться, так как олицетворяет собой наиболее надежную жизненную стратегию статусного определения молодых людей, достижения профессиональной мобильности, успешной самореализации, достойного уровня и качества жизни.

Но такие условия развития рынка профессионального труда требуют от профессорско-преподавательского состава не

только и не столько расширения собственного научного, теоретического, информационно-познавательного кругозора, сколько существенного изменения самой методики и техники преподавания и обучения, овладения новыми образовательными технологиями и методами усвоения материала студентами. На мой взгляд, это одна из наиболее сложных в вузовском сообществе внутренних задач. Еще великий А. С. Пушкин писал: «*Обычай – деспот меж людей*». Привычка к прошлым, устоявшимся методам и формам работы со студентами все чаще входит в противоречие со стремлением студента к занятиям в активном, интерактивном формате, позволяющем овладевать практическими навыками профессиональных видов деятельности.

Социальный фон воспитания студенчества и его доминанты.

Своего рода несущую конструкцию всей воспитательной работы в вузе составляют: *аудиторная работа, внеаудиторная*, отражающая включенность студентов в досуговое (постучебное) пространство и *межличностная (коммуникационная)* по каналам индивидуального воспитательного воздействия (обеспечение так называемого точечного влияния), и процесс *самовоспитания личности*.

Аудиторная воспитательная работа – наиболее сложная, хотя и самая массовая в вузовском сообществе. Вести ее приходится на специфическом социальном фоне, который определяет несколько особенностей:

1) *антивоспитательное воздействие внешней среды*, учитывая отсутствие барьеров между «можно и нельзя», «полезно и опасно», «этично и неэтично» в средствах массовой информации и коммуникации. Эрозия духовных ценностей в этой связи среди студентов, хотя и меньше, чем среди других групп молодежи, но, увы, не отсутствует. В целом социальный иммунитет молодежи в этой сфере воздействия слабый.

2) активно расширяется *коммерциализация высшего образования*, которое стало фактором социальной стратифи-

кации общества и углубляющегося социального неравенства молодежи;

3) неуклонно протекает *процесс конвергенции* (сближения вплоть до слияния) двух форм обучения в вузах: дневной и вечерней. Скорее всего, это приведет к отказу в ряде вузов от вечернего обучения и переориентация на неуклонное расширение дистанционного обучения;

4) углубляется социальный конфликт интересов вуза и работодателя, в который втягивается все большее количество студентов, стремящихся совмещать учебу и трудовую деятельность, независимо от формы обучения. Это касается студентов, но еще больше аспирантов и магистрантов

5) продолжается процесс *дефеминизации* студенчества финансово-экономических вузов и обучающихся в аспирантуре. В итоге впервые за многие десятилетия среди аспирантов ряда финансово-экономических направлений стало увеличиваться количество мужчин. Но считать это устойчивой тенденцией не следует, так как с сокращением срока службы в российской армии до 1 года, возможно возвратное движение – к усилению феминизации аспирантуры. В докторантуре этот процесс протекает значительно медленнее;

6) не снижается *асоциализация* существенной части молодежи, связанная с распространением в ее среде девиантных форм поведения, заражающих и студенческую среду (наркомания, пьянство, насилие, другие правонарушения);

7) не остановлен процесс *деатеизации* значительной части общества и молодежи (отказ от атеистических взглядов и признание себя «верующим человеком»);

8) вуз в условиях рыночной экономики отличается прямым наложением двух непосредственных и *конкурирующих между собой функций*: 1) трудовой включенности студента на рынке вторичной занятости и 2) образовательной. Так, на первом курсе студент – самый цельный, он практически не работает и не ищет работы на рынке труда. Это короткий период, когда студент всецело принадлежит вузу.

На втором курсе незначительная часть студентов начинает активные поиски работы. По профессии его принять еще не могут, и он ограничивается случайными заработками. Это первичная адаптация студента к сфере труда. Как правило (по результатам опроса общественного мнения студентов), заняты в сфере вторичной занятости до 12% второкурсников. На третьем курсе эта цифра увеличивается до 20–23%. На четвертом – не менее трети студентов лавируют между требованиями работодателя и вуза в лице прежде всего ведущих учебный процесс преподавателей.

На четвертом – активное освоение рынка труда и профессий, своеобразный «расцвет» вторичной занятости студентов (до 40–50%). На пятом – до 80%. Всего 2% студентов «даже не собираются сочетать учебу с работой». Это группа целиком ориентирована на учебу. В связи с мировым кризисом ситуация со вторичной занятостью студентов кардинально изменилась: большинство работавших студентов вернулось в аудитории. Осуждать или запрещать вторичную занятость студентов?

Признаем, что раннее приобщение студентов к трудовой сфере – это знамение времени. Объективная потребность, которую бесполезно запрещать. Студент вынужден сегодня подрабатывать и заранее приобретать трудовой и профессиональный опыт. Лучше объяснять студентам-«совместителям», как избежать конфликта интересов двух работодателей: базового (вуза) и рыночного работодателя, совмещая их требования с выполнением приоритетной образовательной программой вуза.

С учетом выделенных особенностей и поставленных университетом воспитательных задач кафедра откорректировала свою ранее действовавшую кафедральную «Концепцию воспитательной работы среди студентов», основу ее составляют три направления:

- работа индивидуальная с конкретными студентами;
- организация самостоятельной работы студентов в учебном процессе в контексте решения учебных и воспитательных задач, связанных с подготовкой будущих экономистов, финансистов, управленцев, информационных технологов;

– методы персонального социально-психологического воздействия преподавателя на студентов (в малой группе – на семинарах и практикумах, в «поточной» – на лекциях).

Проработав в советское время свыше 20 лет в качестве профессионального лектора и выступая в самых разноликих аудиториях страны и за рубежом, могу утверждать: залог успешности воспитательного воздействия преподавателя на аудиторию – его профессионализм и авторитет, складывающиеся из трех компонентов:

- 1) свободного владения своим предметом и умением связать теорию вопроса с реальной практикой;
- 2) методического мастерства;
3. владения организационным менеджментом работы с большой и малой аудиторией.

Усыпляющий аудиторию лектор никогда не сможет оказать на студентов позитивного воспитательного влияния. Как и построение учебного процесса на одних только классических по формату академических лекциях не подкрепит авторитета лектора и изучаемого предмета.

Поэтому с самого создания кафедры социологии и до настоящего времени ее научно-педагогический коллектив преподает социологические дисциплины на основе социально-прикладного модуля организации учебного процесса (два часа лекций и 4 часа семинарско-практических занятий). Такое распределение часов дает возможность усилить влияние педагога-ученого на развитие профессиональных компетенций, умений и практических навыков студентов в применении теоретических знаний для решения реальных социально-экономических проблем.

Какой тип студента формирует преподаватель и какого преподавателя предпочитает студент?

Воспитание студентов как будущих финансистов-экономистов в процессе обучения отличается рядом существенных особенностей. Во-первых, эффект воспитательного воздействия зависит не от отдельных преподавателей, а от совокупного воздействия всего коллектива профессорско-преподаватель-

ского состава, включенного в процесс обучения студента. Во-вторых, очень возросла роль методической подготовки преподавателей, профессионально подготовленных в своих специализированных областях научного знания, чего никак не скажешь о методическом профессионализме.

Преподаватель каждого направления – специалист в своей специализированно-профессиональной сфере. Его максимальное внимание в учебном процессе сосредоточено на донесении профильных знаний до студента. *«Какое воспитание? Какая воспитательная работа, когда я еле-еле в учебные часы с предметом укладываюсь!?»* – это частые возгласы вузовских преподавателей. Такое свойство педагога я определяю как «профильный изоляционизм».

Какой тип студента формирует преподаватель экономического университета?

Чаще всего смитовского (А. Смит) экономического человека, **явно** *homoeconomicus* – личность рациональную, эгоцентричную, хорошо ориентирующегося в мире знаний своей специальности, этакого рафинированного profi, которого мало что интересует за пределами своей профессии и ее отдачи. В сущности, это западный подход к подготовке кадров, который в социологии называют «инструментально-целевой». Это к настоящему времени самый распространенный и наименее трудозатратный для преподавателя метод работы со студенческой аудиторией.

Другой подход – интегративный. Его суть в том, чтобы независимо от преподаваемого предмета преподаватель находил бы формы воспитательного воздействия на сознание, поведение и ценностные ориентации студентов. И не потому, что повторяет часто слово «воспитание», а потому что не упускает из виду стратегическую установку работы со студенческой аудиторией: формировать личность социально ответственную за свои действия, за социальные последствия принимаемых финансово-экономических решений и обладающую широким мировоззренческим и научным кругозором.

Личность представителя российской экономической интеллигенции. Такие преподаватели формируют студента *типа homosociologicus* – человека социального, социологического.

Для такой социализации студента в учебном процессе требуются иные воспитательные методики и педагогические технологии, более разносторонняя, в т. ч. гуманитарная подготовка самого педагога. Да, такая работа со студенческой аудиторией трудозатратная. Она не прописывается нормами времени планирования и учета педагогической нагрузки преподавателя. Это работа инициативная и альтруистическая. Многие, но не все в профессорско-преподавательском корпусе считают ее своим профессиональным и гражданским долгом. Преподаватели такой когорты – это кадровое богатство любого вуза.

Можно выделить еще одну форму педагогического воздействия – «нейтральную». В таком случае отношения со студенческой аудиторией строятся на принципе должествования («так положено»). Это категория педагогов, формально придерживающихся нормативов учебного процесса в аудиторной работе со студентами, но не вкладывая души и дополнительного времени. Они скорее «выполняют» аудиторную работу, чем живут ею. Их воспитательное воздействие на студенческую аудиторию минимальное, но оставляющее след как образец формального отношения к делу (про нее еще говорят «зеркальное воздействие» или «воздействие без души»).

И еще одно замечание: воспитательное взаимодействие преподавателя и студента в учебно-образовательном процессе может быть либо *непосредственными* (в ходе учебных занятий, внеаудиторной научной работы и т. п.) либо *опосредованное* (когда нет прямого контакта со студентом). Например, общение со студентом посредством электронной почты. В силу специфики самого социального времени эта форма опосредованного (дистанционного) воспитательного воздействия широко используется преподавателями, активно применяющими компьютерные технологии. Но и в том и в другом случае между студентом и преподавателем формируются социальные

отношения, основой которых являются нормы и ценности, принятые в обществе и реализуемые в разных формах работы преподавателей с аудиторией.

Какой тип преподавателя сегодня в наибольшей мере привлекает студента? Обращусь к результатам социологической диагностики бакалавров:

- «очень квалифицированный, профессионал своего дела» – 8%
- «уважающий аудиторию, способный установить с ней контакт» – 51%
- «человек интеллигентный, широко образованный» – 36%
- «смело и творчески мыслящий» – 34%

Это доминирующие характеристики. Среди других качеств определенной части – студенчества импонирует преподаватель:

- «либеральный, спокойный, не слишком строгий» – 25%
- «преподающий на хорошем литературном языке» – 15%
- «умеющий и хорошо говорить, и со вкусом одеваться» – 10%
- «узкий специалист, хорошо знающий свое дело» – 9.6%

Обращает на себя внимание последняя строка шкалы привлекательности: «узкий специалист». Если сравнивать с данными опросов пяти-семилетней давности, то нужно отметить значительное сокращение уровня привлекательности для студентов этой категории преподавателей (данный показатель еще в 2000 г. фиксировался на уровне 25–32%).

Совершенно очевидно: вузовский студент меняется. Он все больше заинтересован во взаимодействии с профессионалами широкого кругозора, интеллигентными, умеющими работать с молодежью, уважительно относящимися к студенческой учебной аудитории, смело и творчески мыслящими.

Именно такой тип преподавателя сегодня востребован студенческим сообществом и нужен любому вузу. Такой педагог – специалист, способный сделать учебный процесс и свои учебные занятия ненавязчивой школой воспитания

ЛИЧНОСТИ будущего финансиста-экономиста, развития его социальной активности и нравственных принципов.

Историческая память – фундамент патриотизма.

Патриотическое воспитание в вузе – особая характеристика воспитательной практики, призванная сформировать чувство национальной гордости и верности Отечеству. Однако в эпоху глобализации, свободы перемещения и выбора страны профессиональной занятости, места жительства и получения образования идеология патриотизма непосредственно сталкивается со своим идеологическим, мировоззренческим антиподом : космополитизмом. Напомню, *космолитизм* (от греч. kosmopolites – космополит, гражданин мира) – идеология так называемого мирового гражданства. Космополитизм проповедует отказ от национальных традиций и культуры, патриотизма, отрицает государственный и национальный суверенитет.

Как сохранить и укрепить в студентах чувства патриота и национальной гордости, когда объективно много фактов, показывающих слабость отечественной экономики, ее недостаточную конкурентоспособность, отставание в развитии по сравнению со многими развитыми странами? Непростая задача. Давно известно: гордиться сильной страной много легче, чем слабой. Ни социальная мифология, ни приукрашивание реальности здесь не помогут, так как студенты – народ социально критический и инициативный, умеющий искать и находить информацию, сравнивать ее и приходиться к своим выводам, определяющим их гражданскую позицию. Остается один воспитательный путь: честный диалог с аудиторией, анализ сильных и слабых сторон жизни Отечества, способность гордиться ее великими делами, победами дедов и отцов, историей и достижениями своей страны.

І. О. Степанець

ВИКЛАДАЧІ І СТУДЕНТИ ЯК СУБ'ЄКТИ ЄДИНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Педагог – одна із найдавніших професій. У сучасному світі – це дуже складна професія, яка потребує глибоких і серйозних знань, повної самовіддачі сил і енергії, терпіння і мужності. Тільки віддані дітям, педагогічній професії люди стають справжніми педагогами.

Технологія праці вчителя, викладача останнім часом набуває принципово іншого характеру, при цьому масова практика фахової підготовки у вищій школі залишається технологічно недосконалою. Адже кардинальні зміни у педагогічному процесі, навчанні студентів відбуваються вкрай повільно. Безумовно, набагато важче бути організатором навчально-пізнавальної, самостійної роботи студентів, ніж залишатися «повідомлювачем» матеріалу, навіть здібним, талановитим.

Ми багато говоримо й мало робимо для зміни змісту й методів педагогічної роботи викладача ВНЗ і навчальної діяльності студента, а сучасному суспільству потрібні такі фахівці, які б розвивали свої творчі задатки, доповнюючи один одного в процесі навчально-виховної співтворчості, співдружності. І саме тут слід зазначити, що екстенсивний шлях розвитку освіти вже давно став гальмом поступу у цьому напрямі.

Важливо також зауважити, що навчання такої чисельності студентів, яка незмінно збільшується, потребує істотної кількості фахівців-викладачів. Очевидно й те, що можливості вибору осіб з необхідною для цього сукупністю якостей обмежені. Особливо це стосується педагогічних і науково-педагогічних працівників, які б заперечення цієї думки з боку представників інших професій не висловлювалися.

Ключові позиції оновлення вітчизняної вищої освіти і, зокрема педагогічної, – її прогресивний розвиток, демократизація, гуманізація, реалізм освітньої політики. Ідея прогресивного поступу, у свою чергу, має три основоположних аспекти.

Перший – інноваційний розвиток вищої освіти, докорінне поліпшення діяльності вищих навчальних закладів.

Це передбачає розв’язання низки найболючіших проблем, зокрема дійсного розгортання педагогічної творчості, пошуку. Їх динамізм і багатоваріантність забезпечується широкою мережею об’єктів дослідження – від авторських шкіл до експериментальних майданчиків та цілих регіонів.

Другий аспект ідеї – задоволення потреби модернізації освіти, викликаній суперечностями фахової підготовки майбутніх фахівців між потребами та інтересами в галузі технологічного озброєння засобами впливу на студента і нерозробленістю педагогічних технологій, спрямованих на формування їх професійних умінь.

Разом з тим є низка факторів, що стримують модернізацію професійної підготовки майбутніх педагогів.

По-перше, консерватизм системи освіти, яка завжди стримано сприймає будь-які нововведення і повільно перебудовується.

По-друге, недостатня кількість працівників вищої педагогічної школи, світогляд і фаховий рівень яких були би абсолютно адекватні сучасним реаліям, які створилися у зв’язку з приєднанням України до Болонського процесу.

По-третє, все ще недостатньо напрацьовано емпіричного матеріалу, необхідного для конкретних і чітких наукових узагальнень.

Третій аспект ідеї прогресивного поступу – забезпечення умов для вирішальної ролі ВНЗ у становленні особистості студента, у формуванні у нього прагнення і здатності до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, формування його суб’єктності.

У більшості європейських країн освіта розглядається як суспільна умова допомоги людині. В умовах ВНЗ цю функцію значною мірою перебирають на себе викладачі, які забезпечують професійну підготовку студентів.

Розглядаючи питання професійної підготовки педагогічних кадрів у зазначеному аспекті, слід наголосити, що сучасному

закладу освіти потрібен нестандартний педагог. Його рисами мають бути критичне мислення і пізнавальний інтерес. Він повинен бути готовим до критичного аналізу різних позицій, до оцінювання різноманітних педагогічних поглядів тощо. Відповідно, завданням викладача є підготовка фахівця з розвинутою потребою й здатністю діяти від власного імені. А отже від нього вимагається не лише майстерність, як демонстрація знань і вмінь студентам, а й виявлення професійної позиції, дотримання етики поведінки, компетентність у забезпеченні ефективної діяльності студентів на основі врахування індивідуальних й особистісних особливостей кожного.

Донедавна система освіти не сприяла виявленню та розвитку суб'єктності, навіть гальмувала її, обмежуючи ініціативу і творчу спонтанність особистості. Сучасні педагогічні дослідження (А. Белошицький, І. Бережан, Н. Боритко, О. Мацкалова та інші) саме навчання розглядають як механізм цілеспрямованого педагогічного управління процесом суб'єктного перетворення студента, як перехід від споглядальної та виконавської позицій на позицію активного суб'єкта діяльності. При цьому становлення суб'єктності студентів є процесом і результатом зростання їхньої самореалізації, самоствердження в соціокультурному, професійному середовищі ВНЗ.

Повертаючись до ідеї прогресивного розвитку вітчизняної вищої освіти, вважаємо за необхідне зазначити, що він може бути забезпечений і за умови демократизації та гуманізації усієї системи освіти. Саме демократизація та гуманізація виступають метою, засобом і гарантією незворотності прогресу, оскільки відкривають широкі можливості для викладача і студента у їх творчій взаємодії. Управлінську функцію щодо такої взаємопроникаючої співпраці, безумовно, реалізує викладач. Крім того, викладач керує професійною підготовкою студентів до педагогічної діяльності, виходячи зі створених ним же найсприятливіших для розвитку особистісних якостей, а не тільки для їх формування умов.

Відомий педагог Яків Чепіга, один із авторів концепції української національної школи, вказуючи на виключне значення

педагога і його роль у справі створення ефективної національної системи освіти, зазначав, що наставник «у своєму ідеальному ореолі посідає видатне місце в еволюційному рухові людської думки і в духовній творчості людськості взагалі» [2, с. 9].

Саме викладачі мають допомогти студентові стати суб'єктом діяльності, в основі якої лежить саморух. Вони покликані на всіх етапах становлення студента допомагати йому знайти себе, організовуючи і забезпечуючи корисну і захоплюючу пізнавальну діяльність.

Колектив науково-педагогічних працівників комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради переконаний, що педагогічна взаємодія передбачає глибокий особистісний контакт викладача і студентів, який має наслідком взаємні зміни їхньої діяльності, відносин, установок. Педагогічна взаємодія може виявлятися у вигляді спільного активного навчання викладача і студента, коли обидві сторони досягають взаємної згоди і солідарності в досягненні цілей кожного і цілей сумісної діяльності.

Особливістю педагогічної взаємодії всіх суб'єктів навчальної діяльності є також їх прямий або непрямий вплив, який сприяє взаємному зв'язку і спільному результату.

У цьому сенсі особливо актуальними стають педагогічні ідеї, що лежать в основі педагогіки співробітництва:

- навчання без примусу;
- ідея важкої мети;
- ідея вільного вибору;
- ідея самоаналізу тощо.

Гуманістично орієнтований педагогічний процес, як відомо, може бути тільки процесом педагогічної взаємодії суб'єктів, коли всі вони виступають як рівноправні, а саме взаємодія має як функціонально-рольову, так і особистісну сторони.

Професіоналізм викладача у роботі зі студентами – це готовність і вміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Викладач повинен розуміти, пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога і студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними. А «зрозуміти

внутрішній світ іншої людини, – як справедливо зауважив Ю. Кулюткін, – це значить зуміти поставити себе на місце іншої людини і бачити оточення немовби очима іншого... І ось що важливо: коли ми говоримо про взаєморозуміння, то передбачаємо, що партнери по спільній діяльності не просто відображають один одного, але й взаємно поділяють точку зору» [1, с. 53]. У сфері спілкування, взаємодії викладача зі студентами важливу роль відіграє активний стан або педагогічний оптимізм.

Окрім того, спільне активне навчання викладача і студента слід, безумовно, пов'язувати з формуванням позитивного ставлення студентів до навчання. З цією метою необхідно в системі залучати їх до навчальної праці, викликати почуття успіху, руху вперед, розвитку, що обумовлює спільну працю викладачів і студентів. На перше місце виходять доброзичливі стосунки педагога і вихованців.

Студенти навчаються більш активно у тих викладачів, з якими їх пов'язують дружні стосунки, яких вони цінують і поважають.

На жаль, інколи ми змушені констатувати, що замість захоплення студентів у навчальному процесі панує примус, який відбирає розумові, фізичні сили, підриває здоров'я, вбиваючи інтерес до навчання. У таких умовах підготовка висококваліфікованих фахівців неможлива.

Література

1. Кулюткін Ю. М. Психология обучения взрослых / Ю. М. Кулюткін. – М. : Просвещение, 1985. – С. 53.
2. Світло, 1913. – К. 8. – С. 9.

В. Ф. Сухина

КАКИМ МНЕ ВИДИТСЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ? (размышления на основе личного опыта)

Известно, что классическая парадигма образования предполагала субъект-объектные отношения, в которых в качестве субъекта образовательного процесса выступал педагог. Учащийся мыслился как объект целенаправленных воздействий

педагога, как объект, которым можно управлять благодаря внешним воздействиям в рамках современных технологий. Новые неклассические модели образования (личностно-ориентированное обучение, педагогика партнерства, ноосферное или опережающее образование и др.) основаны на субъект-субъектном подходе, предполагающем, что в педагогическое взаимодействие, основанное на ценностно-смысловом равенстве, вступают два субъекта – учитель и ученик. Такой подход уравнивает преподавателя и учащихся. С одной стороны, это можно приветствовать: преподаватель не «возвышается» над учащимися и на равных общается с учениками, оставив свой менторский тон. Однако, с другой стороны, вряд ли мы можем говорить при этом о равной ответственности за учебный процесс этих двух субъектов.

Поэтому правильнее было бы говорить о размытости границ субъект-субъектных отношений в современных моделях обучения: преподаватель выступает не только в качестве субъекта, но и в качестве объекта образовательного процесса (изучаемый учащимися); в свою очередь, учащиеся – это не столько объекты, сколько субъекты педагогического воздействия: от их активности, мотивированного участия в образовательном процессе зависит его качество. Следует заметить, что преподаватель как субъект образовательной деятельности формируется не в начале своей работы как педагога, а еще в процессе обучения, эволюционируя с объекта учебно-профессиональной деятельности.

Цель статьи – исследовать отношения преподаватель – учащийся в современной образовательной среде, исходя из основных принципов обучения, ориентируясь при этом на свой личный опыт и опыт некоторых моих коллег. В качестве учащихся имеются в виду как студенты, так и школьники, а преподаватели – работники всякой школы: средней, специализированной и высшей.

Одна из главных задач работы учебных заведений в настоящее время – привитие учащимся навыков самостоятельной работы. Это трудный период для учащихся, их родителей,

а также для самих педагогов. Не преодолен стереотип иждивенчества в отношении к информации, излагаемой учителем. Но все «изложить» невозможно. Главное – дать направление, наметить проблемные вопросы, показать подходы к их решению. Многое остается «за кадром». А то, что излагается – лишь информация, которая может стать, а может и не стать знанием, в зависимости от самого учащегося – захочет ли и сможет ли он ее переработать, усвоить и использовать в дальнейшем?

Говорят, что студенты самостоятельно работают в научных кружках. Создать кружок, наметить темы, порекомендовать литературу – все это можно сделать. Некоторые студенты в такой неформальной обстановке успешно репрезентуют себя, проявляя неожиданную активность. Завязывается диалог, т. е. не пассивное восприятие, покорное понимание другого бытия. По меткому замечанию М. Бубера, диалог является синонимом взаимного творчества, взаимного обогащения людей и конкретизацией, олицетворением интересубъектности. Кстати, не только в кружковой работе, но и на любом занятии (и даже на лекции) я предпочитаю диалоговую форму общения со студентами. В качестве руководителя кружка преподаватель проявляет себя и как субъект, и как объект групповой деятельности. Это же можно сказать относительно каждого активного участника кружковой работы. Однако в кружке самостоятельная работа реальна для единиц, а речь идет о массе, о всем уровне преподавания.

Вряд ли можно заставить студента работать самостоятельно административными мерами. Действовать можно по-другому – увлекая слушателей. Самостоятельная работа – это прежде всего самостоятельная мысль. Надо учить самостоятельно мыслить на лекциях и на семинарских (практических) занятиях. Творчески работать может только тот, кто мыслит. Поэтому задача преподавателя – разбудить мысль и «разговорить» наших молчунов. Важно, чтобы учащиеся научились самостоятельно трудиться без всякого указания со стороны преподавателя, тьютора, деканата.

Итак, чтобы разбудить самостоятельное мышление, надо заинтересовать слушателей, углубить чтение лекций, насытить их философией, историческими (и даже биографическими) сведениями. Без последнего генезис некоторой идеи может быть совершенно непонятен, и потому сама идея производит на слушателя впечатление случайной, искусственно придуманной, формально возникшей. История науки нужна для того, чтобы показать, что ученые – такие же люди, как и мы, «грешные», а то студенты говорят: «Это гении, а с нас не спрашивайте».

Среди множества принципов обучения остановлюсь на некоторых, наиболее актуальных, следование которым поможет лучше осветить роль преподавателя как субъекта и объекта образовательного процесса, в том числе в более эффективной организации самостоятельной работы учащихся. Это принципы:

- а) единства преподавания и воспитания;
- б) самосовершенствования;
- в) артистичности;
- г) научности обучения;
- д) духовности;
- е) внимания к каждой личности.

а) Педагогический процесс, по моему мнению, является в первую очередь воспитывающим процессом. С этим категорически не соглашались некоторые мои коллеги по университету им. В. Н. Каразина, с которыми у нас неоднократно возникали бурные дискуссии по этому вопросу. Глубоко осознать правоту этой мысли на практике мне помогла работа в Народной украинской академии, где воспитание и обучение – неотъемлемые аспекты образовательной среды. Воспитывающие действия на студента оказывают, с одной стороны, метод преподавания, с другой – весь учебный процесс в целом, т. е. его внутренняя установка, и, наконец, личность педагога.

Преподаватель воспитует учащихся прежде всего своим образом жизни, своим интеллектом, добротой, участливым отношением к людям, интеллигентностью, мягкостью, а затем

уже словом. Даже такой, казалось бы, незначительный штрих, как вытереть доску после звонка, если делались на ней записи, – тоже не мелочь.

Воспитание – процесс многоплановый. Не только учащиеся выступают объектами воспитательного воздействия. Образовательная среда оказывает влияние и на учащихся, и на преподавателей, а сами молодые люди, в свою очередь, влияют на себя, преподавателей, образовательную среду. Поэтому преподаватель выступает в этом процессе не только субъектом, но и объектом влияния со стороны учащихся, что-то в себе изменяя, совершенствуя себя. Вспомним Гельвеция: «Вся моя жизнь, – писал он, – была лишь длительным воспитательным процессом». По-видимому, многие из нас могли бы сказать то же самое и о себе. В условиях непрерывного образования воспитание следует рассматривать, на мой взгляд, как систему непрерывного совершенствования личности.

б) Как считал известный педагог А. С. Макаренко, преподаватель должен воспитывать, прежде всего, себя – предъявлять к себе строгие требования в отношении собственной дисциплины, честности, бескорыстности. Наконец, он должен любить свой предмет, свою работу и свою аудиторию и гореть перед нею живым пламенем научной страстности.

Указанное значение личности педагога налагает на него большую ответственность и требует усиленной и постоянной работы над собой. Педагог обязан очень много трудиться для совершенствования себя как преподавателя и как личности [2]. Для этого ему нужно все время изучать не только свой предмет, его историю и философию, но и совершенствовать технику своего преподавания. В этом отношении деятельность педагога очень близка к деятельности артиста.

в) В связи с этим уместно привести следующие слова К. С. Станиславского, относящиеся к артистам драматических театров: «Пусть объяснят мне, почему скрипач, играющий в оркестре первую или десятую скрипку, должен ежедневно, целыми часами делать экзерсисы (упражнения в музыке – *В.Ф.*)? Почему танцор ежедневно работает над каждым

мускулом своего тела? Почему художник, скульптор ежедневно пишет и лепит и пропущенный без работы день считает погибшим, а драматическому артисту можно ничего не делать, проводить день в кофейнях, среди милых дам, а по вечерам надеяться на подавание свыше и протекцию Аполлона?» [4]. Так и преподаватель не может надеяться на то, что он каждый раз будет «на подъеме» и все обойдется.

В проведении занятия нет мелочей. Все одинаково важно и имеет значение: как вы одеты, громко или тихо говорите, суетливы или спокойны. Большое значение имеет культура речи и слуховое воздействие в целом (высота и тембр голоса, дикция, интонация, паузы), а также мимика, жесты.

Лично для меня при подготовке к лекции важно все продумать заранее. Хотя далеко не все преподаватели тщательно готовятся к лекции. Некоторые предпочитают экспромт. Как-то мне довелось читать воспоминания об известном механике, основателе гидроаэродинамики Николае Егоровиче Жуковском. Говорят, он был так велик как ученый и настолько погружен в свои мысли, что нередко начинал читать слушателям совсем не то, что надо было, и только через какое-то время спохватывался: «Это какой курс? Ах, такой-то!».

Бывают разные ситуации – какие-то неприятности, неважное самочувствие, – но когда заходишь в студенческую аудиторию – все это забывается. Ты – как на сцене и начинаешь диалог со слушателями (и со зрителями). Как говорит Олег Басилашвили, «актер выходит на сцену во имя того, чтобы нравственные свои устои донести до сознания зрителей». Считаю, такую же мысль можно высказать и в отношении преподавателя.

В начале педагогической деятельности меня огорчала необходимость пользоваться конспектом. Коллеги советовали: надо учить текст лекции и проводить домашние репетиции – репетировать не только содержание, но и форму изложения. Со временем, когда появляется больше уверенности и ты можешь уже не только различать лица своих слушателей, но и размышлять вслух, достаточно использовать расширенный план, – но текст лекции лучше иметь при себе. И все же при

всем нашем актерстве у учителя должен быть свой стержень, который поможет ему оставаться самим собой в любой ситуации, преодолевать «уныние» нашей жизни и формировать у студентов «вкус к жизни» (Тейяр де Шарден). Творческому учителю близка позиция этого французского философа, ученого и католического теолога – «Больше действовать, чтобы полнее существовать».

г) В последнее время во всем мире резко активизировалось исследование соотношения науки и учебных предметов, в том числе и в связи с Болонским процессом. Это одна из важнейших современных тенденций развития мировой педагогической науки, которая должна учитываться и у нас, в Украине. В Народной украинской академии принцип научности в обучении (или сайентификация) – один из приоритетных в нашей теоретико-методологической и учебно-методической деятельности. Сайентификация учебного процесса предполагает:

- использование важнейших достоверных научных данных, их глубокое понимание – «видение» внутренней сути и связи с другими фактами;

- овладение научной теорией – знанием важнейших принципов науки и умением применять их к анализу конкретных эмпирических данных;

- ориентацию в закономерностях познавательной деятельности;

- разработку научных принципов теории и практики проектирования и конструирования учебных предметов, учебных планов, программ и учебников.

Хочу обратить внимание на достоверность научных фактов, а не использование сомнительной псевдонаучной информации, которая в условиях плюрализма мнений нередко публикуется на страницах нашей печати, с расчетом на сенсацию. Так как преподавание – процесс взаимодействия, преподаватель обязательно должен сам вести научную работу, а также требовать от студента ведения самостоятельной научной работы. Здесь налицо – размытость границ субъект-объектных отношений: ведущая роль в научном руководстве исследований

студента принадлежит преподавателю, студент выступает субъектом своих поисковых исследований и объектом для преподавателя: а что он может и чем ему помочь? Преподаватель также – и субъект, и объект (симметрично позиции студента). Одновременно оба они вступают в субъект-субъектные отношения как исследователи той или иной проблемы. Преподаватель не может замыкаться в формальных рамках своей дисциплины, из года в год давая студентам один и тот же материал. Регулярные занятия научными исследованиями самого преподавателя являются непременным условием «онаучивания» им учебного процесса.

д) В ряде философских текстов последнего времени ощущается поворот от привычных способов философствования, от сухой теоретической рассудочности к экзистенциальным, гуманитарно-ценностным проблемам жизненного мира человека. Это может способствовать выработке им духовной ориентации в поисках смысла жизни и своего назначения. Главное назначение образования в том, чтобы сделать человека существом духовным, научить заботе о другом человеке. Основные качества духовности человека – разум, рассудительность, добродетель, мужество, стремление к счастью. Духовность каждого способствует формированию народного духа. Дух народа – это не просто красивые слова. Без него народ мертв. Не оттого ли так тяжело нам сейчас, что угнетен дух народа? На слабость духа влияет «леность души» – безразличие к человеку, которое В. А. Сухомлинский называл болезнью. «Загляни себе в душу, нет ли в ней семени этой беды, – писал известный педагог. – Если есть, – вырви его... Одолей в себе эту болезнь. Учись видеть и чувствовать человека» [5, с. 193].

К сожалению, под лавиной жизненного прагматизма нарастает апатия учащихся к знаниям. До сих пор высшее образование не выполнило своей центральной задачи, которую сформулировал еще А. Эйнштейн – формирование нравственности.

е) Так же, как А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский ратовал за внимание к каждой личности и говорил, что никакое

педагогической действие не может быть одинаково хорошо во всех случаях жизни. Средство воздействия должно быть так же индивидуально, как индивидуален сам человек.

Лично я ощущаю на себе изменение отношения к студентам. Ранее оно было более академичным, отдаленным. Называть студента по имени было скорее исключением, а не правилом. Правда, до сих пор некоторые преподаватели (в основном, молодые) не учитывают этого важного фактора и в своих журналах ограничиваются лишь фамилиями студентов, не интересуясь их именами. Преподаватель как бы возвышается над студентом, допуская морализаторство, назидательный тон, критические нотации. Трудно обойтись без этого, но, думаю, надо менять себя.

Одно из необходимых качеств преподавателя – чувствовать время. Уважая своих учеников, надо стараться никогда не занимать перерыв. Его следует «свято» соблюдать. В этом также проявляется внимание к личности каждого учащегося. В целом успех преподавательской деятельности более вероятен, если любить свой предмет, свою работу и свою аудиторию. В фильме Павла Лунгина «Царь» митрополит Филипп Колычев – один из самых образованных и прогрессивных людей своего времени, талантливый изобретатель, философ, гуманист – призывал царя: «Яви любовь, государь! Яви любовь! Без любви вера наша тщетная...». Перефразируя эти слова в адрес учителя, можно сказать: «Яви любовь, учитель! Без любви работа наша тщетная».

Однако, по-видимому, любовь к своей профессии, которая становится образом жизни человека, – условие необходимое, но не достаточное для успеха. Преподавание и сам педагог должны соответствовать эпохе. Даже сейчас, в начале XXI века, еще живы классические основы образования и новые подходы пробивают себе дорогу не без трудностей. Возникает вопрос: «А надо ли нам полностью отказываться от классического наследия в области образования?». Дух «постмодернистского сомнения» бросает вызов некоторым нашим привычным подходам к образованию [3, с. 36–37]. Кстати, именно пост-

модернисты справедливо подчеркивали еще в конце XX века «необходимость анализа субъект-субъектных отношений как основной формы социальных связей в наступающем тысячелетии», в том числе и в образовании. Гипертрофирование, вслед за постмодернизмом, творческой активности субъекта процесса обучения, нередко ведет к изытанию рассмотрения учащихся как объектов образовательной деятельности. Поэтому анализ постмодернистских тенденций в современном образовании должен носить конструктивный характер, с сохранением тех принципов эпохи модерна (классического периода), которые поныне имеют ценность, и отбрасыванием того, что устарело, ушло в прошлое. Не исключая того, что на смену эпохе увлечения постмодернизмом придет эпоха неоклассики.

Литература

1. Грехнев В. С. Образование как социальный феномен и объект исследования / В. С. Грехнев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 2010. – № 6. – С. 66–78.
2. Макаренко А. С. Собрание сочинений : в 7 т. / А. С. Макаренко. – Т. 5. – М. : Изд-во Акад. пед. наук, 1958. – С. 148.
3. Образование, общество, культура : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. Ф. Сухиной. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – 252 с.
4. Станиславский К. С. Собрание сочинений : в 3 т. / К. С. Станиславский. – Т. 1. – М. : Искусство, 1954. – С. 403.
5. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / підгот. до вид. текст і написав вступ. статтю В. Ф. Шморгун. – К. : Рад. школа, 1978. – 263 с.

Ю. Л. Твердохвалова

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Формирование предпринимательской культуры – одна из приоритетных задач современной высшей школы. Необходимость ее решения обусловлена как внешними по отношению к образованию, социально-экономическими факторами, так

и нуждами самого образования. Высшие учебные заведения сегодня активно работают на рынке образовательных услуг, осуществляют совместные программы с бизнес-структурами. Однако мониторинг реального образовательного процесса привел нас к выводу о том, что формирование предпринимательской культуры у обучаемых в высшей школе в основном сводится к следующему: сведение образования к передаче и усвоению знаний, умений и навыков, то есть к обучению; отсутствие установки на развитие предпринимательских способностей и воспитание качеств, обеспечивающих конкурентоспособность личности в условиях рыночной экономики; отсутствие системы формирования предпринимательской культуры у будущих специалистов [2; 3].

В современном мире к человеку предъявляются очень высокие требования. Мы должны быстро реагировать на изменения окружающей среды, на лету схватывать информацию, находить нестандартные способы выхода из ситуации, уметь анализировать ситуацию и быстро принимать верное решение. Все это помогает не отстать от жизни и идти в ногу со временем. Размытость социально-экономических перспектив развития общества выдвигает на первый план вопрос подготовки не профессионалов узкого профиля, а мобильных, готовых к быстрой смене области профессиональной деятельности личностей, создающих при необходимости свою собственную профессиональную нишу, свое рабочее место. На сегодняшний день сформировался идеал «Успешного Человека» – человека обладающего большим потенциалом знаний, умений и навыков, которые он превращает в своего рода «рабочий капитал». Однако этот идеал предполагает, что профессионал, а тем более успешный профессионал – это не только конкретные знания и умения. Развитость социально-психологических компетенций личности – это основа, залог способности человека проявить свои преимущества перед потенциальными конкурентами, которых сегодня более чем достаточно. В связи с этим перспективными и актуальными оказываются образовательные программы по приобретению

и развитию студентами навыков и способностей, выходящих за рамки того набора, который необходим для освоения данной конкретной специальности. Важным аспектом такого развития можно назвать формирование предпринимательской культуры в образовательном учреждении.

Профессиональные знания и умения, формируемые высшей школой – лишь часть того человеческого и интеллектуального потенциала, который требуется современному специалисту в любой профессиональной сфере. Для эффективного осуществления профессиональной деятельности сегодня необходимы такие личностные компетенции, как умение работать в команде, творческий подход, умение предвидеть, находчивость, умение адаптироваться к переменам, способность анализировать вопросы и проблемы, помещать факты в более широкий контекст, вырабатывать навыки непрерывного обучения и многое другое.

Несмотря на то, что предпринимательство в современных условиях выходит на передний план, эффективные программы подготовки будущих управленцев к осуществлению предпринимательской деятельности отсутствуют. Из-за недостаточной разработанности методологических основ и технологии формирования предпринимательских способностей и качеств будущих менеджеров намечается как торможение в развитии предпринимательства в стране, так и напрасная трата сил человеком, который приступает к предпринимательской деятельности, не обладая нужными компетенциями [1].

Говоря о развитии предпринимательских способностей и качеств, мы подразумеваем начальный этап развития тех социально-психологических компетенций, которые в дальнейшем будут полезны для студентов при создании собственного бизнеса. К таким качествам относятся: умение работать в команде над решением общей задачи, выбирать соответствующую стратегию взаимодействия с партнерами, эффективно воспринимать и использовать информацию, толерантность к неопределённости, умение активизировать и использовать

собственные ресурсы, осознанное целеполагание, умение качественно и грамотно осуществлять самопрезентацию [5].

Обладают ли вышеперечисленными качествами сегодняшние студенты?

Результаты исследования, проведенного в рамках Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», показали, что для студентов выпускных курсов факультетов «Бизнес-управления» и «Социального менеджмента» являются характерными три специфических типа карьерной направленности: на управление; на победу над другими и преодоление препятствий; на создание нового, на организацию своего дела. Этим студентов отличает высокий уровень интернального контроля за событиями, которые происходят в производственной сфере, и эмоционально-положительными событиями и ситуациями, которые связаны с достижением поставленной цели. Эти характеристики направленности выступают основой формирования активных стратегий адаптации студентов в профессиональной сфере и выступают как психологические предпосылки построения студентами в будущем вертикальной, управленческой карьеры в рамках организации или собственного бизнеса.

Интересно отметить, что в иерархии карьерных ориентаций студентами ориентация на предпринимательство была названа одной из основных, наряду с ориентацией на стабильность места работы, независимость и интеграцию стилей жизни.

Факторный анализ подтвердил, что студенты Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» направлены, прежде всего, на предпринимательский тип карьеры, который связывают с ориентацией на собственное предпринимательство, автономией и независимостью в собственной профессиональной деятельности, а также балансом и интеграцией всех сфер собственной жизни.

Но, к сожалению, исследование выявило и ряд проблемных зон. Во-первых, студенты представляют управленческую деятельность однобоко, концентрируя внимание на достижении цели и выполнении производственных заданий. Гуманистическая

же составляющая работы руководителя любой организации, которая выражается в направленности на персонал, выражена значительно слабее. Дисбаланс направленности на задачу и персонал в структуре деятельности влечет в будущем проблему формирования эффективного стиля руководства, который бы гармонично объединил как внимание к сотрудникам, так и производственные цели.

Во-вторых, студенты видят свою карьеру как занятие различных управленческих должностей, но при этом карьерная ориентация на рост как профессионала не достигает необходимой степени выраженности. Это говорит о том, что они не считают управление видом деятельности, требующем профессиональных знаний, умений и навыков.

В-третьих, студенты имеют проблемную зону, связанную с постановкой конкретной и четкой цели. Поскольку направленность на цель, умение ставить задачи и оценивать полученные результаты формируется в процессе социализации, то этот результат отражает небольшой опыт студентов в данной сфере. Таким образом, характерная для студентов проблема необоснованности и неустойчивости целей отражает психосоциальную незрелость личности. Способность ставить четкие и понятные цели является профессионально значимой как для предпринимателей, руководителей организаций, так и для многих категорий персонала организаций. Таким образом, возникает противоречие между современными требованиями к подготовке специалистов и неразработанностью мероприятий и методов обучения в вузе, способствующих формированию умений целеполагания.

Обобщая результаты исследования, можно выделить ряд особенностей социально-психологических компетенций, которые в дальнейшем будут полезны студентам при создании собственного бизнеса. Это высокий уровень интернальности в целом и высокий уровень интернальности в сфере производственных отношений и достижений в частности; наличие выраженной карьерной ориентации на управление, независимость и предпринимательство, способность к интеграции деятельности

других людей; высокий уровень направленности на задачу в сочетании со средним либо высоким уровнем направленности на персонал в структуре деятельности; способность ставить реальные цели, направленность на их достижение, умение трезво оценивать результаты деятельности [6].

Ситуация, которая сложилась на рынке труда, требует от выпускника высшей школы адекватной оценки своего личностного потенциала и соотнесения с объективными требованиями той профессиональной сферы, где этот потенциал может быть реализован. Для тех студентов, которые ориентированы на создание собственного бизнеса и управленческую карьеру, особенно важно овладеть не только технологией построения карьеры, но и определить направления своего личностного развития.

Для этого в учебный процесс вуза необходимо ввести комплекс мероприятий: проведение психодиагностики студентов; введение в учебные планы факультативного курса «Психология и технология карьеры» для студентов старших курсов всех специальностей, целью которого будет являться формирование знаний, умений и психологической готовности к действиям, способствующим достижению успеха в профессиональной карьере; проведение работниками психологической службы или центров трудоустройства выпускников карьерного консультирования; разработка и ведение на протяжении всего периода обучения в вузе «Индивидуального плана профессионального роста студента», который включал бы следующие разделы: общие сведения о студенте; показатели профессионального развития студента; показатели личностного развития студента; личный карьерный план.

Подготовка студента к предпринимательству как педагогический процесс – это система, которая характеризуется взаимодействием его участников. Ведущая роль в организации учебной деятельности принадлежит преподавателю, так как он выступает в качестве организатора образовательной среды, регулятора и контролера ее взаимоотношений с каждым студентом. Поэтому подготовка к предпринимательской дея-

тельности как процесс предполагает совокупность последовательных взаимодействий педагога и обучающихся и управление ими со стороны первого, направленное на достижение студентами качественного уровня готовности к предпринимательству.

Решение проблемы формирования предпринимательской компетентности также может быть реализовано посредством привлечения студентов к самостоятельной предпринимательской деятельности в рамках создания малых студенческих предприятий, центров молодежного предпринимательства. Такая форма обучения даст студентам возможность приобрести навыки трудоустройства, организации и управления организацией, планирования, прогнозирования, работы в команде.

Литература

1. Спенсер Л. М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер ; пер. с англ. – М. : НИРРО, 2005. – 384 с.

2. Костина Н. Н. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе экономического обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Костина. – МаГУ, 2004. – 26 с.

3. Мизерова О. Г. Педагогическая модель формирования системы предпринимательской культуры у будущего специалиста торгово-экономического профиля / Н. Н. Мизерова // Проблемы современной экономики. – 2009. – № 2 (30). – С. 13–16.

4. Эбнер М. Предпринимательская ориентация в организации. Внутреннее предпринимательство / М. Эбнер, Г. Франк, К. Корунка, М. Люгер // Психология труда и организационная психология; т. 6 / Пер. с нем. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2010. – 284 с.

5. Белан Е. П. Формирование предпринимательской компетентности будущих менеджеров [Электронный ресурс] / Е. П. Белан. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94881.doc.htm

6. Твердохвалова Ю. Л. Психологічні особливості спрямованості особистості кар'єрно-орієнтованих студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Ю. Л. Твердохвалова. – Х., 2011. – 20 с.

Т. В. Топчий

**СОВРЕМЕННЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В УСЛОВИЯХ
НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ:
ВЫЗОВЫ СОЗНАНИЯ И ПРАКТИК**

Непрерывность является сегодня базовым принципом развития образования. При этом его эволюция характеризуется не только различным интересом к нему и дифференциацией степени признания, но и движением от практических потребностей к их теоретическому осмыслению и наоборот. В рамках этой эволюции появились различные подходы и интерпретации, достаточно подробно описанные в отечественной литературе [1, с. 8–36].

Непрерывное образование рассматривалось и как образование взрослых, и как возможность поменять профессию, и как совокупность образовательных ступеней и т. д. В целом, такие подходы отображали варианты образовательных потребностей, которые могли бы быть удовлетворены с помощью новой для XX века концептуальной идеи. Однако развитие нового принципа в образовании определяет и новые требования к субъектам образовательного пространства, которые можно охарактеризовать как своеобразный вызов их сознанию и практикам.

На сегодняшний день теоретические разработки проблемы развития непрерывного образования и его влияния на социальных субъектов стали активным инструментом практических решений в сфере образования. Систематизация их индикаторов уже носит международный характер и подвергается постоянному мониторингу. Однако, по нашему мнению, возможности применения таких индикаторов необходимо рассматривать в совокупности изучения факторов профессиональной деятельности преподавателя как главного субъекта реализации целей и задач образования.

Рассматривая данный вопрос, мы считаем необходимым обратиться к определению непрерывного образования, предложенному в докладе Европейской комиссии в 2002 году: «непрерывное образование – это совокупность целенаправ-

ленных действий (как формальных, так и неформальных), предпринимаемых субъектами непрерывно с целью совершенствования своих знаний, навыков и компетенций в рамках существующих институциональных возможностей» [2, с. 4].

Такое определение позволяет:

- рассмотреть непрерывное образование как систему целенаправленно реализуемых индивидами стратегий повышения своего образовательного уровня на протяжении всей жизни;
- изучить непрерывное образование как последовательность дискретных образовательных стадий, цепь уходов и возвращений в образовательную среду;
- перенести внимание со статичных элементов непрерывного образования (например, региональной сети институтов повышения квалификации) на динамичные ее элементы – различные тренинговые программы, краткосрочные курсы, корпоративные обучающие семинары и т. д. [3, с. 180].

Такой контекст рассмотрения непрерывного образования определяет и характер тех индикаторов, которые используются для его измерения, и характер практических решений, поиск которых становится необходимым для преподавателя для успешного ответа на вызовы непрерывности образования.

Как показывают публикации по данной проблематике, «для международных сопоставлений использованы индикаторы непрерывного образования населения, полученные в Обследовании рабочей силы стран Евросоюза (EU Labour force survey). Первый индикатор *lifelong learning (adult participation in education and training)* учитывается долю респондентов в возрасте 25–64 лет, участвовавших в формальном и дополнительном образовании за последние четыре недели, предшествовавшие опросу. Он входит в состав структурных индикаторов в системе основных показателей рынка труда. Этот показатель используется для расчета свободного индекса инновационного развития (*Summary innovation index, SII*)» [4, с. 179].

Данный индикатор постулирует обязательное участие преподавателя в различных формах образования. При этом формальность процесса образования и достижение формальных

статусных субституций сужается, в то время как дополнительное образование с различными вариативными компонентами содержательного процесса расширяется.

Позитивным моментом в реализации такой стратегии современным преподавателем является наличие большого количества курсов и других разнообразных образовательных структур.

Второй индикатор «служит обобщающим названием для большой группы показателей, полученных по результатам единовременного опроса, проведенного в рамках Обследования рабочей силы в 2003 г. путем включения в опросный лист специального модуля *life-long learning*. Интегральный показатель называется *participation in any learning activities* и учитывает удельный вес населения в возрасте 25–64 лет, участвовавшего в любых видах обучения за последние двенадцать месяцев» [4, с. 179].

Для преподавателя как для субъекта образовательного процесса данный индикатор является своего рода интегральной составляющей самооценки своего образования в условиях постоянного и динамичного развития образовательной среды. Инициатором процесса непрерывного образования при этом является сам преподаватель. Мы можем заметить, что чаще субъект инициирует именно неформальное образование, а это позволяет взглянуть на общий процесс *lifelong learning* совсем под другим углом зрения, а именно через призму самооценки собственной субъектности в процессе непрерывного образования.

Данный подход, по нашему мнению, намного расширяет рассмотрение проблематики функционирования преподавателя в системе непрерывного образования. Тем более, что предложенные два индикатора для международных исследований непрерывного образования вполне могут быть применимы и для Украины, практика такого использования уже была апробирована нашими российскими коллегами¹.

¹ Исследование «Георейтинг» было проведено в 2009 г. совместно с фондом «Общественное мнение» по национальной репрезентативной

Также при рассмотрении данного вопроса можно обратить внимание на опыт Высшей школы экономики, где измерение непрерывного образования проводилось как первым, так и вторым методом (см. таблицы 1, 2) [4, с. 180], а результаты измерений позволяют увидеть реальный спектр вариантов ответов на вызовы непрерывности образования для преподавателя.

При любых условиях труда современному преподавателю нужен коучинг, тренинги личностного роста или иные неформальные меры повышения не только профессиональной квалификации, но и личностного уровня. Очевидно и то, что использование разнообразных форм преподавателем в условиях непрерывности образования должно носить характер непрерывности, что выдвигает целую систему требований к нему как субъекту и объекту образовательного процесса. И именно в таком подходе становится бесспорным факт не только субъектности преподавателя, но и его объектности по отношению к непрерывному образовательному полю.

В заключение хотелось бы отметить, что, рассматривая описанные выше индикаторы и их преломление к субъекту образовательного процесса – преподавателю, необходимо помнить о том, что сам процесс непрерывности образования на протяжении всей жизни человека во многом зависит от качества еще одного очень важного процесса – преемственности. По нашему мнению в настоящее время рассмотрение такого вопроса должно перейти со стадии «принципа» к стадии «процесса». Ибо только осуществляя преемственность в процессе образования изо дня в день, преподаватель как

выборке населения субъектов Российской Федерации в возрасте 18–74 лет (опрошено по 500 человек в каждом субъекте Российской Федерации, общий объем выборки 43 500 человек, подвыборка респондентов в возрасте 25–64 лет составила 29 284 человека). Для расчета показателей в целом по России применялась процедура взвешивания, исходя из численности населения каждого субъекта РФ. Ошибка выборки не превышает 1%.

Таблица 1

Участие населения в формальном и дополнительном образовании за последние четыре недели, данные 2009 г.

(% от численности опрошенных в возрасте 25–64 лет)

Распределение ответов на вопрос: «Проходили ли Вы в течение последних четырех недель обучение для получения образования, повышения квалификации или иное обучение (включая курсы, семинары, стажировки, частные уроки)? Укажите все виды обучения, которые Вы проходили в последние четыре недели»

Профессиональные конференции, семинары, тренинги на регулярной основе (еженедельные, ежемесячные, ежегодные)	2,4
Единоновременные (разовые) профессиональные лекции, конференции, семинары, тренинги, летние школы, стажировки	2,0
Курсы повышения квалификации	4,3
Курсы для безработных	0,3
Профессиональные курсы для получения новой профессии	0,7
Курсы по обучению любым любительским занятиям, не связанным с вашей работой (курсы вождения автомобиля, языковые курсы, компьютерные курсы, обучение рисованию, музыке, вязанию и т. д.)	0,9
Частные уроки с преподавателем, инструктором	0,3
Обучение в общеобразовательном учреждении (школе, гимназии, лицее)	0,06
Обучение в профессиональном лицее, училище для получения начального профессионального образования	0,04
Обучение в техникуме, колледже для получения среднего профессионального (среднего специального) образования	0,2
Обучение в вузе (институте, университете, академии) для получения высшего образования	1,2
Аспирантура, ординатура, адъюнктура, докторантура и т.д.	0,1
Обучение для получения квалификации MBA (мастер делового администрирования)	0,1
В течение последних четырех недель нигде не обучался (не обучалась)	89,7
Показатели: участие в формальном и дополнительном образовании	10,3
Участие в формальном образовании	1,7
Участие в дополнительном образовании	8,9

Таблица 2

Участие населения в непрерывном образовании за последние двенадцать месяцев, данные 2008 г.
(% от численности опрошенных в возрасте 25–64 лет)

Распределение ответов на вопрос: «Проходили ли Вы в течение последних 12 месяцев обучение для получения образования?»	
Послевузовское	0,2
Высшее профессиональное	1,4
Среднее профессиональное	0,4
Начальное профессиональное	0,4
Среднее общее (полное)	0,4
Курсы повышения квалификации	5,4
Профессиональные конференции, семинары, тренинги на регулярной основе	1,4
Единовременные (разовые) профессиональные лекции, конференции, семинары, тренинги	3,2
Профессиональные курсы (для получения новой профессии)	1,6
Любительские курсы (домоводства, кройки и шитья, водительские и т.п.)	2,9
Второе высшее образование	0,5
МВА	0,0
Обучение безработных	0,0
Подготовительные курсы	0,3
Распределение ответов на вопрос: «Использовали ли вы в течение последних 12 месяцев какие-либо другие виды обучения или способы приобретения новых знаний и навыков (за исключением тех, которые являлись составной частью обучения в тех учебных заведениях или тех курсах, о которых мы уже говорили)?»	
Занимались самообразованием с использованием печатных материалов (профессиональных книг, журналов и т.п.)	12,8
Посещали заведения, ориентированные на передачу знаний (библиотеки, музеи, выставки, театры, кинотеатры и т.п.)	4,4
Слушали/смотрели учебные передачи по радио, ТВ	3,1
Обучались с использованием аудио- и видеозаписей, компьютеров и других технических средств	3,1
Проходили онлайн Интернет-обучение	2,1
Обучались под руководством наставников, коллег на своем рабочем месте	5,6

главный субъект сможет достичь основной цели – поистине непрерывного образования.

Литература

1. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине / Раздел 1. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – С. 8–36.
2. Обучение в течение всей жизни – требования и вызовы. Отчет о семинаре с участием представителей стран СНГ и Монголии. – Европейский фонд образования, 2002. – 46 с.
3. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты. – М. : МАКС Пресс, 2006. – 340 с.
4. Международные индикаторы участия населения в непрерывном образовании // Инновации в образовании. – 2010. – № 3. – С. 178–186.

Т. А. Удовицкая

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ: РИСКИ ВЗАИМНЫХ ОЖИДАНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПРАВИЛ ПРИЕМА В ВУЗ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Изменение роли преподавателя, требований к его профессиональным и личностным качествам в связи с глобализационными, информационными и другими трансформационными процессами в обществе не вызывает сомнений. Вместе с тем существенные изменения, которые претерпевает современная система высшего образования, не могли не отразиться на изменении деятельности преподавателей и их взаимодействия со студентами, контингент которых формируется в принципиально новых условиях приема в вузы.

Изучение данной проблемы методологически правильно построить на теоретических выводах немецкого социолога (ныне профессора Лондонского университета) У. Бека о взаимосвязи и взаимовлиянии модернизации и возникновения рисков, как следствий этого процесса [1].

Модернизационные процессы коснулись практических всех сторон функционирования системы высшего образования. Риски, возникающие в функционировании системы образования

и проявляющиеся в процессе профессиональной подготовки молодых людей, носят системный характер. Процессы модернизации этой системы актуализируют возникновение новых рисков, которые относятся к категории рисков социальных.

Российский социолог Кравченко С. А. определяет социальный риск как возникновение ситуации с неопределенностью, основанной на дихотомии реальной действительности и возможности и, как следствие, вероятности наступления объективно неблагоприятного последствия (результата) для социальных акторов (индивидуальных или коллективных), или вероятности обретения выгод и благ, на основании чего осуществляется выбор альтернативы действия (поведения). Таким образом, риском является целенаправленное поведение социального субъекта, осуществляемое в условиях неопределенности его исхода [3, с. 39].

Существующая система приема в высшие учебные заведения на основе результатов ВНО носит, безусловно, социально-справедливую направленность и открывает для абитуриентов широкие возможности выбора высшего учебного заведения, разных специальностей для обучения.

Но с другой стороны, эта система вносит элементы неопределенности в процесс профессионального выбора молодыми людьми и выбора учебного заведения, что отражается на дальнейшем процессе обучения и взаимодействия преподавателей и студентов в ходе профессиональной подготовки. Состояние неопределенности и неполной информированности части абитуриентов о сущности выбираемой специальности, специфике профессиональной подготовки в данном учебном заведении приводит к определенным рискам, выявить которые возможно путем анализа взаимных ожиданий преподавателей и студентов, которые лежат в основе формирования их социального поведения в процессе обучения.

Представляется целесообразным обозначить предполагаемые ожидания преподавателей и студентов, с которыми они начинают взаимодействовать в процессе профессиональной подготовки, особенно на первых курсах обучения.

К основным ожиданиям преподавателей можно отнести: наличие у студентов достаточного уровня подготовки по общеобразовательным предметам для обучения по выбранной специальности; определенная профессиональная ориентированность студентов; высокий уровень мотивации получения качественного профессионального образования; наличие навыков самостоятельной работы и обучения в соответствии с вузовскими формами; сформированность ряда личностных качеств, необходимых для обучения в вузе.

Ожидания студентов могут сводиться к следующим: бесконфликтное и беспроблемное включение в процесс обучения в вузе и адаптация к новой вузовской среде и новому социальному окружению (в первую очередь на микроуровне – студенческой группе); подтверждение правильности выбранной специальности в соответствии с личными предпочтениями и способностями (исключение риска «фальстарта»); наличие у вуза широких возможностей для реальной практической подготовки и реализации творческих способностей молодой личности (возможностей для интересной «студенческой жизни»).

Безусловно, эти ожидания объективно лежат в плоскостях разных интересов преподавателей и студентов (хотя априори они должны совпадать). И на основе анализа «пересечения» этих ожиданий можем говорить об определенных проблемах и рисках. К таким пересечениям можем отнести:

- ожидания беспроблемного включения студентов в процесс обучения в соответствии с формами и требованиями высшего учебного заведения на основании должной общеобразовательной подготовки и сформированности навыков самостоятельной работы;
- ориентированность студентов в сущности выбранной специальности для получения профессии и высокая мотивированность получения именно выбранной профессии;
- информированность студентов о специфике профессиональной подготовки и принципах корпоративной культуры в данном учебном заведении;

- сформированность личностных качеств, позволяющих успешно адаптироваться к вузовской среде и в дальнейшем обучаться в современном вузе.

Риски возникают именно тогда, когда при этих «пересечениях» выявляются крайне полярные ожидания. На наш взгляд, наиболее «рискогенными» являются ожидания, связанные с профессиональной ориентированностью. В этом случае мы можем говорить о риске «фальстарта» [5, с. 116] и, как следствие, отчисление из вузов, что, в свою очередь, влечет риски нестабильности студенческого контингента и учебной загруженности преподавателей.

В подтверждение этому можно привести результаты социологического исследования «Відповідність системи вступу до ВНЗ на основі ЗНО соціальному попиту громадян», проведенного в ноябре 2009 – январе 2010 года [4, с. 47–96]. Так, на это время порядка 70–80% выпускников имели четкую определенность по вопросу выбора учебного заведения, факультета, специальности. Цифра неопределившихся не так велика (30%), но в некоторых случаях это приводит как к деформации профессионального выбора у самих абитуриентов, так и вносит проблемы в формирование студенческого контингента вузов [4, с. 57]. Кроме этого, даже в период поступления у определенной части молодых людей окончательно не сформировался профессиональный выбор.

Подтверждением этому является и анализ «сценариев» подачи документов в вузы. Так, по результатам вышеупомянутого социологического исследования, среди опрошенных студентов 47% подавали документы в один вуз, на один факультет (специальность); 17% в один вуз, но на разные факультеты (специальности); 18% – в несколько вузов, но на схожие факультеты (специальности); 18% – в несколько вузов и на разные факультеты (специальности). В результате порядка 15% опрошенных студентов отметили, что обучаются там, куда удалось поступить [4, с. 58–61].

Выявление и анализ возможных рисков «ожиданий» в процессе взаимодействия «преподаватель – студент» позволит

выработать оптимальные меры по их снижению еще на стадии подготовки к поступлению в высшее учебное заведение, что в свою очередь, снизит риск «фальстарта» для молодых людей и сделает работу преподавателей по подготовке молодежи к профессиональной и трудовой деятельности более эффективной.

Литература

1. Бек У. Общество риска / У. Бек. – М., 2000. – 323 с.
2. Брюховецький В. Дослідження ефективності реорганізаційних кроків у процедурі вступу до ВНЗ України на прикладі Києво-Могилянської академії / В. Брюховецький // Вища освіта. – 2011. – № 7–8. – С. 38–51.
3. Кравченко С. А. Риски в нелінійному глоболокальному соціумі / С. А. Кравченко. – М., 2009. – 220 с.
4. Моніторинг якості системи вступу до ВНЗ як необхідна умова її вдосконалення // Вісн. ТІМО. – 2010. – № 2–4. – С. 2–96.
5. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. – М., 2003. – 229 с.

А. А. Харківська

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПЕДАГОГА

Модернізація вітчизняної освіти і її входження у загальноєвропейський освітній простір висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів.

У матеріалах МОН України зазначено, що зміни, які відбуваються в галузі загальної середньої освіти, потребують постійного фахового вдосконалення працюючих та належної підготовки майбутніх учителів.

Сьогодні європейські країни пропагують ідеї інноваційної освіти, що базується на восьми принципах, а саме: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати і думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою; усі люди мають потребу один в одному; справжня освіта може здійснюватися лише

в контексті реальних взаємин; усі люди мають потребу в підтримці і дружбі ровесників; для всіх учнів досягнення процесу скоріше в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, що не можуть; різноманітність підсилює усі сторони життя людини.

До розвитку інноваційної освіти та роботи в школах потрібно готувати сучасних учителів. Тому у межах розвитку інноваційної освіти у висновках та рекомендаціях міжнародної конференції з освіти «Inclusive education: the way of the future» (2008), організованої ЮНЕСКО, державним учасникам рекомендується [9]:

1. Підвищувати статус учителів та поліпшувати умови їх роботи, розробляти механізм залучення підходящих кандидатів і утримання в школі кваліфікованих вчителів, що відчують необхідність використання різних підходів під час навчання.

2. Готувати вчителів, забезпечуючи їх навичками і матеріалами, необхідними для роботи з різними групами та категоріями учнів і задоволення їх різноманітних освітніх потреб. Здійснювати роботу з учителями у процесі їх професійного розвитку в школі, вивчення питань інклюзивної освіти упродовж допрофесійної підготовки, викладання, що враховує рівень розвитку та сильні сторони кожного учня.

3. Підтримувати стратегічну роль третинної освіти в допрофесійному та професійному навчанні вчителів практиці інклюзивної освіти, зокрема шляхом надання необхідних ресурсів.

4. Заохочувати інноваційні дослідження у сфері процесів викладання та навчання, що стосуються інклюзивної освіти.

5. Навчити шкільних керівників умінню ефективно реагувати на різні потреби всіх учнів і сприяти інклюзивній освіті у своїх школах.

6. Брати до уваги необхідність захисту учнів, учителів і шкіл у конфліктних ситуаціях.

Як зазначає І. Зязюн, сучасний педагог повинен виконувати «не роль «фільтра» для пропускання через себе навчальної інформації», а бути «помічником в роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем». На думку науковця,

учитель «завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником. Поводирем у майбутнє. Він не може бути поза політикою, але володіючи особливим суспільним статусом, йому слід дотримуватися золотого світового правила демократії: «Політика лише до порогу школи». У виборі громадських і професійних орієнтирів йому допоможуть вищі національно-державні інтереси, зміст і природа освіти, її соціальне призначення [2, с. 17–18]. Л. Хомич наголошує, що на сучасному етапі динамічного розвитку суспільства ставляться принципово нові вимоги до педагогічних працівників, а вищій школі потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці майбутніх спеціалістів і так організувати навчально-виховний процес, щоб студенти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності.

В. Ковальчук вважає, що сучасний учитель передусім «має бути висококваліфікований і далекоглядний професіонал, свідомий та відданий патріот України, тонкий психолог, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями».

В. Будақ зазначає, що «сьогодні суспільству потрібен учитель самодостатній, індивідуально високорозвинений, щасливий, який вміє створювати гуманні стосунки з дітьми, колегами та батьками [1, с. 5], і «університетська педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу».

Н. Семченко наголошує на сформованості лідерських якостей як основних складових професійної компетентності сучасного педагога, адже «професійний розвиток майбутніх учителів у багатьох вимірах передбачає сьогодні насамперед переосмислення самого змісту освіти, його структури, форм організації з виходом на завдання формування лідерських якостей» [8, с. 1].

Учитель часто сенсом своєї праці вважав передачу школярам

певної суми знань, сьогодні він повинен створювати певну систему взаємовідносин з учнями, засновану на суб'єкт–суб'єктних стосунках. Це передбачає відношення вчителя до учня як до самоцінності і як до суб'єкта його власної навчальної діяльності. Тому основою професіоналізму майбутнього вчителя стає його суб'єктність, факторами якої є висока осмисленість життя, мотивація з гуманістичною спрямованістю і внутрішнім локусом контролю та позитивна, гнучка, відкрита Я-концепція.

Якщо проводити паралель (об'єктивно оцінювати) між традиційною та інноваційною освітою, то для характеристики традиційної освіти скористаємося метафорою британського філософа К. Поппера. Він використовував поняття «Теорія «bucket» (ємкості) науки» або теорія «bucket» свідомості» для характеристики доктрини, згідно з якою, «перш ніж мати можливість знати або говорити що-небудь про світ, ми повинні мати уявлення – чуттєвий досвід. Наше знання, наш досвід складаються або з накопичених спогадів, або з накопичених уявлень, засвоєних і класифікованих. Наша свідомість, наш розум нагадують контейнер – щось подібне до «bucket», в якому збираються уявлення і знання». «Уявлення – це ніби сирий матеріал, що стікає ззовні в bucket, де він піддається деякій (автоматичній) обробці, чомусь на зразок переварення, засвоєння або, можливо, систематичній класифікації, щоб урешті-решт перетворитися на щось не настільки вже відмінне від bucket «чистого вина досвіду», скажімо – у міцне вино [7, с. 320–321].

Як бачимо, традиційне навчання з відповідними методиками, орієнтоване на знання, уміння, навички, є не що інше, як «вливання у судину». Причому, якщо розглядати процес вливання загалом, то він побудований на індуктивній методології – йде поступове накопичення фактографічного матеріалу.

Узагальнюючи все вищезазначене, слід підкреслити, що у межах традиційної моделі – навчання носить репродуктивний характер, оскільки зміст навчання передається в готовому виді і підлягає відтворюючому засвоєнню. Від учителя вимагається добре знати свій предмет і володіти технікою організації навчальних занять.

Інноваційні технології навчання висувають до вчителя інші вимоги.

Інноваційні технології засновані на активному емоційно забарвленому спілкуванні учнів один з одним і з вчителем. Відмічаючи, що далеко не кожен учитель налаштований на інтенсивну міжособистісну взаємодію, не кожен має відповідний особово-професійний досвід, М. В. Кларін [3, с. 212–213] виділяє наступні, на його думку, найбільш значущі якості учителя, необхідні для роботи за інноваційними освітніми технологіями: уміння швидко орієнтуватися в навчальному процесі, що змінюються; залежно від поточних завдань спонукати учасників до спільного вироблення правил, зосередженого самостійного обговорення, жвавого обміну думками, стислого лаконічного підведення підсумків. Інакше кажучи – до гнучкості.

Терпляче вислуховування учня, зацікавлена увага; прагнення зрозуміти його точку зору; дійсний інтерес до його суджень, вражень – таких, які неможливо імітувати в «педагогічних цілях». Інакше кажучи – щирий інтерес до дитини.

Уміння при обговоренні вільно виражати свою точку зору, не пригнічуючи тих, хто при цьому присутній; переконувати інших учасників, не наполягаючи на своїй точці зору. Інакше кажучи – широта.

Спокійне сприйняття можливих помилок у фактах, логіці суджень, спонукання до прояснення і уточнення без прагнення обсмикнути, обірвати «очевидну нісенітницю», – яка б вона не була, це єдиний на даний момент прояв активності цієї дитини. Інакше кажучи – терпимість.

Уміння побачити за нескладним вираженням своїх ідей живу роботу думки, підтримати її, делікатно направляючи на пошук результатів, що, можливо, невідомі вам самому. Інакше кажучи – конструктивність, творче відношення до перебігу обговорення, проявів дитячої активності.

Позитивне відношення до усіх проявів особи дитини, неоціненне (зі знаком «плюс» або «мінус», «добре» або «погано») сприйняття думок, пристрастей, схильностей, почуттів. Інакше кажучи – доброзичливість, прийняття особи дитини.

Але здатність по-новому організувати урок і будувати свої стосунки з учнями не вичерпують тих вимог, що висуваються до вчителя інноваційними моделями освіти.

Як вважає Конопліна Н. В. [4], щоб формувати в учнів здатність до творчості, до дослідницько-пошукової роботи, учитель сам повинен мати ці здібності. У новій системі освіти він стає не носієм готових до запам'ятовування істин, а носієм способу розуміння дійсності і способу її перетворення.

З 2010/11 навчального року більшість старшокласників буде навчатися у профільній школі. Однією з умов упровадження профільного навчання є наявність кваліфікованих педагогічних кадрів, готових до якісних змін у професійній діяльності [6, с. 147–148].

Отже, спираючись на наукову літературу, можна умовно визначити, що вчитель профільної школи має бути не просто спеціалістом високого рівня, фахова підготовка якого відповідає профілю та спеціалізації діяльності навчального закладу, але й забезпечувати:

- організацію навчального процесу на основі особистісної орієнтації (проектування індивідуальних освітніх траєкторій, організацію змістовної допрофільної підготовки, проведення курсів за вибором);
- практичну спрямованість навчального процесу (впровадження проектно-дослідницьких і комунікативних методів);
- профільне самовизначення старшокласників, розвиток здібностей та формування компетентностей, необхідних для продовження навчання у відповідній галузі знань.

Як зазначається у матеріалах МОН України [6, с. 147–148], на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти вимоги до вмінь педагогічних працівників профільної школи повинні включати (див. рис. 1).

У попередньому підпункті ми вже зазначали, що сучасний учитель повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями і використовувати їх у професійній діяльності. Такі вимоги зумовлені тим, що на розвиток професійних якостей учителя в сучасних умовах впливає процес інформатизації



Рис. 1. Вимоги до вмінь педагогічних працівників профільної школи

системи освіти та запровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес. Учені Р. Гурін, М. Жалдак, Л. Макаренко, О. Суховірський, І. Соколова та ін. визначають такі основні завдання інформатизації освіти, як: формування інформаційної культури людини; забезпечення розвитку особистісних якостей людини, розкриття її творчого потенціалу; підвищення ефективності навчально-виховного процесу на підставі запровадження нових інформаційних технологій навчання, надання діяльності творчого, дослідницького характеру; інтенсифікація методичної роботи та наукових досліджень.

Л. Макаренко зазначає, що комп'ютерна грамотність є складовою професійної підготовки майбутнього вчителя. На її думку, причинами низького рівня підготовки студентів і вчителів до використання комп'ютера є відсутність стійкої мотивації до застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності, а також потреби займатися цією діяльністю, необізнаність та недооцінка можливостей використання інформаційних технологій у професійній діяльності вчителя; недостатня увага

вищих навчальних закладів до забезпечення майбутніх учителів відповідною матеріально-технічною та методичною базою; недосконалість чинних навчальних програм вищої школи, що не враховують специфіку роботи майбутніх учителів в умовах інформаційного суспільства [5, с. 8].

І. Соколова наголошує, що умовою успішної професійної діяльності вчителя є його професійна компетентність у галузі використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Дослідниця визначила компонентний склад змісту інформаційної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови (ІМ): знання та вміння. Знання структури та змісту інформаційної компетентності вчителя ІМ; психолого-фізіологічних основ сприйняття аудіовізуальної інформації людиною; інформаційних комп'ютерних технологій (програмоване комп'ютерне навчання та контроль, гіпертекст, гіпермедіа, мультимедіа, комп'ютерне моделювання); комунікаційно-інформаційні технології навчання (аудіо, відеокурси, відеотелевізійні курси, відеокомп'ютерні курси, CD-Rom, курси «електронна пошта», телекомунікації, відеоконференції, електронні конференції); інтерактивних технологій навчання; дидактичних умов використання інформаційних технологій в навчальному процесі, зокрема у процесі вивчення та навчання ІМ; специфіки дистанційного навчання та технологій організації самостійної роботи; особливостей організації самостійної роботи; особливостей організації та підтримки інформаційного середовища в закладах освіти. Уміння діяти відповідно до типових правил користування ПН, працювати в глобальній і локальній мережах Інтернет та з комп'ютерними програмами; використовувати сучасні джерела та засоби обробки інформації (електронні посібники, перекладачі, бази даних бібліотек, телевідеоконференції, електронної пошти, пошукових систем, і як результат – вибір необхідної галузі знань); уважно стежити за презентованою інформацією щодо сучасних технологій; орієнтуватися в потоці інформації; користуватися послугами, що надаються світовою комп'ютерною мережею Інтернет; використовувати мультимедійні засоби в процесі навчання ІМ або підвищення рівня професійної компетентності;

сприймати, використовувати адекватні матеріали для самостійного удосконалення мовних і мовленнєвих ВН; визначити необхідні джерела інформації під час застосування довідкових джерел мовами, що вивчаються, здатність знаходити і передавати (переробляти) нову інформацію; використовувати нові технології (знаходити інформацію в базах даних, гіпертекстах; оцінювати власний досвід використання ІТН; спостерігати за розвитком сучасних інформаційних технологій і брати в ньому участь як користувач; працювати в мережі Інтернет (формулювати пошуковий запит, знаходити необхідний документ, відсилати пошту, користуватися бібліотечними каталогами, довідковою інформацією, працювати з періодикою, брати участь у міжнародних телекомунікаційних конкурсах і проектах, публікувати результати власних досліджень).

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що нові ідеї і зразки освітньої діяльності повинні увійти до широкої практики, а це багато в чому залежить від їх прийняття педагогами, їх готовності і здатності змінювати свою діяльність, засвоювати нововведення, стаючи співтворцями нової практики.

Наявність варіативних моделей освіти вимагає, щоб педагог був здатний здійснювати обміркований вибір власних способів роботи. Він повинен володіти технологіями інноваційної діяльності: уміти аналізувати проблеми, планувати експеримент, аналізувати і оцінювати його результати, передавати накопичений досвід. Але впровадження багатьох нововведень вимагає спільної праці в колективі, і тому необхідно, щоб учителі і вихователі були здатні організовуватися не лише в освітній діяльності, але і в інноваційній.

Література

1. Будак В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В. Д. Будак // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : зб. ст. до традиційної IV Всеукр. наук.-практ. конф. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3–6
2. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

3. Кларин В. М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / В. М. Кларин. – М., 1994. – 257 с.
4. Коноплина Н. В. Системно-целое управление развитием педагогического вуза : дис. ... д-ра пед наук: 13.00.01 / Н. В. Коноплина. – Сургут, 2000. – 310 с.
5. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Л. Макаренко. – К., 2007. – 22 с.
6. Міністерство освіти і науки України Про підсумки розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти у 2008/2009 навчальному році та завдання на 2009/2010 навчальний рік : інформац.-аналіт. матеріали до підсумкової колегії Мін-ва освіти і науки України 26 серп. 2009 р.
7. Поппер К. Р. Объективное знание. Эволюционный поход / К. Р. Поппер. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 281 с.
8. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Семченко. – Х., 2005. – 20 с.
9. Conclusions and Recommendation of the 48th Session of the International Conference on Education (ICE) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lbe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Polic_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_5_Conclusions_english.pdf. – Назва з екрану.

Р. И. Чернолясов

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ XXI ВЕКА: ОСНОВНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Важность роли преподавателя в системе образования трудно переоценить. Несмотря на бурное развитие информационных технологий, именно преподаватель остается основным участником образовательного процесса: обеспечивает отбор необходимой информации, контролирует ход обучения, оценивает уровень подготовки учащихся.

Тема «Каким должен быть идеальный преподаватель дня сегодняшнего» является довольно актуальной и обсуждается повсеместно. Ведь каждый родитель знает, что вот эти пункты

из характера преподавателя лучше исключить, а вот эти, – наоборот, добавить. Еще не забыть это, это и вот это...

Казалось бы, характеристики, которым должен обладать человек, занимающий подобную должность, стандартны и никогда не меняются. Ответственность, воспитанность, объективность, высокоморальность. Хорошие ораторские навыки и лидерские качества. Справедливость и профессионализм. А также сотня-другая дополнительных требований, приближающих воображаемую личность к пределу человеческих возможностей.

Мне хотелось бы остановиться на трех основных профессиональных характеристиках, о которых не должен забывать современный преподаватель. Конечно же, они ни в коем случае не являются всеохватывающе универсальными, а, по моему мнению, лишь отражают объективные требования современного рынка труда. Ведь именно на эти требования и должна быть ориентирована система образования.

Рассмотрим специфику образовательной деятельности, основным участником которой выступает преподаватель.

Образовательная деятельность представляет собой единство трех основных образовательных процессов: обучения, просвещения и воспитания. Данные процессы зачастую не привязаны к формальной системе образования и могут осуществляться в рамках различных видов повседневной активности учащихся.

Охарактеризуем эти три категории по отдельности.

Обучение – это процессы целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; деятельность по формированию знаний, умений, навыков.

Просвещение, в свою очередь, – это процесс формирования у индивида умений и навыков эффективного обучения с помощью методов получения, обработки, хранения, анализа, защиты и передачи информации, которая впоследствии становится основой знаний человека.

Под воспитанием понимаются процессы социализации человека – выработки у него ценностных установок и ориен-

таций, передача социального опыта, формирование моделей социального и профессионального поведения.

Первая профессиональная характеристика, которой должен обладать преподаватель, – *научная деятельность как обязательный элемент просвещения.*

Сферы научной и образовательной деятельности неразрывно связаны между собой. Результаты данных видов активности пересекаются и динамически зависят друг от друга: инновации, которые являются результатом научных изысканий, поэтапно адаптируются и переходят в знания, знания становятся основой формирования умений и навыков, которые обеспечивают выработку различных хозяйственных решений и выступают катализатором более совершенных инновационных процессов, а те, в свою очередь, снова адаптируются в обществе через институт образования.

Наука и образование как социально-экономические институты обладают рядом общих функций:

- обеспечивают рост совокупных усилий отдельных субъектов хозяйствования (интегрируют участников экономических систем);
- обеспечивают равновесие экономических систем различных видов и уровней в долгосрочном периоде;

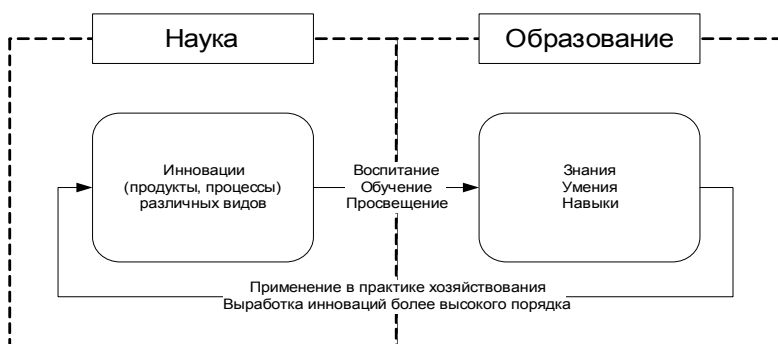


Рис. 1. Диалектическая взаимосвязь основных результатов функционирования научной сферы и сферы образования

- выполняют отбор наиболее эффективных инноваций, нивелируя негативные последствия самых разрушительных из них;
- за счет всего вышеперечисленного – снижают уровень неопределенности (энтропии) и оптимизируют риски хозяйственной деятельности.

Высокий уровень интеграции научной сферы и сферы образования приводит к тому, что человек, занимающийся образовательной деятельностью, не может игнорировать науку. Более того, он должен находиться на пике научных разработок своей специальности. Отслеживать все инновационные методики, внедрять их в учебный процесс и способствовать их развитию. Только в этом случае мы можем говорить о том, что знания, получаемые студентами, будут в полной мере соответствовать всем современным веяниям. И после получения дипломов обучаемые смогут стать полноценными участниками рынка труда, способными выполнять поставленные перед ними задачи максимально эффективно.

Следующая обязательная характеристика неразрывно связана с предыдущей – *непрерывное внедрение в учебный процесс наиболее прогрессивных информационных технологий.*

Общество XXI века очень часто называют информационным. Несколько характеристик, которые повсеместно указываются в качестве факторов, доказывающих справедливость этого утверждения:

- информация является основным, четвертым по счету, фактором производства в ряду производственных элементов – труд, земля и капитал – и превратилась в предмет массового потребления;
- формируются единое информационное пространство и глобальная информационная инфраструктура; как следствие, в мировой экономической системе возникает абстрактная надстройка в виде виртуальных финансовых и товарных рынков, которые оказывают существенное воздействие на реальные рыночные отношения;

- взаимодействие индивида с окружающей средой производится через «четвертый» фактор производства – информацию, которая заменяет объекты, используемые человеком на предшествующих стадиях развития – орудия труда и технику;
- в сфере рыночных отношений доминирующим становится информационный сегмент экономики.

Завершающей фазой становления информационного общества является создание возможностей для полного удовлетворения потребностей человека в информации любого вида, независимо от времени и местонахождения последнего. К достижению указанной цели стремятся все современные IT-компании.

Наращение информационной нагрузки, укрупнение информационных сетей и скорости информационного обмена требуют не только постоянного обновления собственных знаний, но также выдвигают гибкость мышления и творческий потенциал индивида на первое место в списке необходимых атрибутов при приеме на работу.

Задача системы образования (и, соответственно, профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений) – дать студентам такие навыки прикладной работы с информацией, которые позволят им максимально комфортно и быстро осуществлять управление комплексными информационными системами любого уровня сложности.

Необходимо очень четко осознавать, что информатика и компьютерная грамотность перестали быть отдельной отраслью знаний, связанной с некоторыми учебными дисциплинами лишь косвенно, а поэтапно эволюционировали в методический базис всех учебных предметов. Нравится нам это или нет, но современная действительность породила громадное количество возможностей для информационного обмена. Игнорировать новые способы передачи информации – значит сознательно противопоставлять себя текущей стадии общественного развития и препятствовать социально-техническому прогрессу.

Научная деятельность, осуществляемая с помощью современного компьютерно-информационного инструментария, развивает инновационный потенциал личности. Умение ориен-

тироваться в информационном пространстве и анализировать степень применимости найденных источников знаний, ответственность за результаты собственных наработок – все это обеспечивает выработку целостного видения окружающей действительности; понимания причинно-следственных связей между процессами, которые происходят в мире. Данные качества позволяют говорить о формировании экологической и социальной ответственности человека – характеристик, которые являются обязательным элементом трудового потенциала, независимо от специфики трудовой деятельности индивида.

И последняя профессиональная характеристика – *терпимость к новому поколению и его интересам.*

Воспитание выступает неотъемлемым элементом любого образовательного процесса. Даже когда преподаватель объясняет формулу, пишет что-то на доске, настраивает презентер или просто входит в аудиторию, – все эти действия носят воспитательный характер. Наша жизнь за пределами аудиторных часов тоже является частью воспитательного процесса. И несмотря на то что разрыв между поколением преподавателей и поколением обучаемых со временем лишь продолжает неуклонно возрастать, не стоит забывать, что толика терпения и попытки вникнуть в интересы тех, кто учится, возможно, когда-то вызовут такие же действия со стороны студентов.

Ведь если мы видим в характере наших подопечных качества, которые нам кажутся непривычными, то это не повод тут же пытаться искоренить их, а стимул задуматься о причинах различий. Возможно, обучение на основе взаимопонимания даст более продуктивные результаты, чем попытки изменить все в разрезе собственных представлений и ценностей.

Мы живем в условиях постоянно меняющейся социально-экономической среды. Профессиональные характеристики преподавателя в XXI веке еще неоднократно будут корректироваться и меняться. Да, некоторые из них останутся неизбылимыми и постоянными, а некоторые – трансформируются или исчезнут. Но, как мне кажется, описанные выше моменты

будут столь же актуальны спустя и 10, и 20 лет, как они стали актуальными для нас сегодня.

Литература

Каленюк І. С. Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку / І. С. Каленюк. – К. : ТОВ «Кадрі», 2001. – 326 с.

Н. Г. Чибисова

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА КАК СУБЪЕКТ ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ

Важным условием становления личности студента является взаимодействие его с преподавателем, воспитателем. В современном образовательном процессе все большее значение приобретает субъект-субъектное взаимодействие, в котором за каждым участником учебного процесса признается право и способность на собственное решение. Меняется роль студента, у которого все активнее развивается самостоятельность, активность; другой становится и роль преподавателя, который превращается в куратора, помощника, тьютора, коучера; претерпевает изменения и сама природа образовательной среды: она наполняется духом сотрудничества и сотворчества.

В деятельности преподавателя можно выделить две стороны: одна связана непосредственно с содержанием материала учебной дисциплины, с ее сущностной основой, которая сама по себе может содействовать развитию культуры студента и ориентировать его на развитие таких ценностей и качеств, как гражданственность, толерантность, гуманное отношение к действительности и к каждому человеку; другая сторона связана с методами и средствами, которые преподаватель использует в учебном процессе, именно от их внедрения и будет зависеть развитие интереса студентов к процессу учебы и, как следствие, развитие потребностей, связанных с приобщением к культуре, формированием способностей, ценностных ориентаций.

На первом этапе учебы преподаватель вводит студентов в мир культуры, знакомит с новым знанием. Студенты призваны усвоить это знание, при этом у них должны сформироваться потребности в получении нового знания. Далее задача преподавателя усложняется: он может помочь студентам выработать разноаспектное ценностное отношение к действительности, вовлечь молодых людей в различные виды деятельности, с которых и начнется процесс усвоения нравственных правил поведения, норм, выработка определенных отношений, а потом сформируются и ценностные ориентации, творческие потребности.

Таким образом, во время учебной деятельности преподаватель призван развивать у студентов критическое мышление, коллективную деятельность, учить общению, формировать навыки принятия ответственных решений, а также развивать ценностные основы культуры личности.

Основным воспитательным механизмом, в котором развивается взаимодействие между преподавателем и студентом, является педагогика партнерства, которая способствует проявлению отношений на принципах уважения, равноправия, толерантности, взаимозаинтересованности в решении учебных проблем и т. д.

Педагогика партнерства – это определенное субъект-субъектное взаимодействие, которое стимулирует развитие внутреннего потенциала и учителя, и ученика. Такому взаимодействию должны способствовать оба субъекта.

Преподаватель вуза, прежде всего, призван быть профессионально готовым к такому сотрудничеству: владеть глубокими и всесторонними знаниями, профессиональной и общей культурой. Он призван владеть как новыми технологиями, так и быть духовно богатым человеком. В учебном процессе проявляется личность преподавателя, его культура, именно она и стимулирует процесс привлечения студентов к миру его ценностей. Культура преподавателя будет помогать «входить» студентам в существующий мир и создавать свой.

Современному высшему учебному заведению требуется

преподаватель со структурой ценностей, которые соответствуют новым реалиям действительности. Это должен быть мобильный человек, способный к саморазвитию и самоопределению в ситуации, которая постоянно изменяется, открытый к социальному заказу образования (субъект, который понимает свое профессиональное назначение, воспринимает педагогическую деятельность в качестве важного приоритета, состоятельный и готовый к постоянному переобучению и возобновлению знаний, умений и навыков относительно организации учебной деятельности и развитию своей духовной культуры.

Именно в таком преподавателе нуждаются и современные студенты. Данную позицию подтверждает социологическое исследование, проведенное в 2009 году кафедрой социологии Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева, результаты которого свидетельствуют о том, что студентов интересуют такие качества преподавателя, как «знание своего предмета», «умение учить студентов думать», «умение связать учебный материал с будущей профессией» [1, с. 92]. Студенты рассматривают высшее образование как инвестиции в свое профессиональное будущее, а преподаватели, по их мнению, прежде всего должны помочь им овладеть необходимыми профессиональными знаниями. Подход довольно прагматичный и технократичный. Такая же позиция присуща и украинским студентам.

В то же время студенты среди главных качеств преподавателей называют не только профессиональные качества, но и общекультурные, такие, как нравственность и порядочность [1, с. 93]. Студенты полагают, что личность преподавателя способна оказывать влияние на их духовный мир. Так, опираясь на приведенное выше социологическое исследование, можно отметить, что 15% опрошенных студентов считают, что большая часть преподавателей влияет на формирование их духовных ценностей; половина (52%) испытывают такое влияние, но от незначительной части преподавателей. Среди формируемых под влиянием преподавателей ценностей студенты в открытом вопросе, прежде всего, отметили: уважение, поряд-

дочность, доброту, стремление к самосовершенствованию [1, с. 93]. Как видим, несмотря на давление технократизма и коммерциализации на высшее образование, личность преподавателя сохраняет особое значение и оказывает влияние на становление ценностного мира современной студенческой молодежи.

Очевидно, наступило время при аттестации преподавателей в определенной степени учитывать не только их профессиональный, но и культурный уровень – знание литературы и искусства, истории, психологии, педагогики, умения эффективно проводить социальную работу со студентами. Ведь нередко настоящий интерес к исследуемым дисциплинам у студентов оказывается благодаря личности самого преподавателя, его увлеченности, эрудиции, широты мышления.

Преподаватель должен быть интересным для студентов, отвечать современным требованиям, а для этого ему необходимо постоянно учиться, повышать свою квалификацию, развивать внутренний мир. Но здесь сегодня возникает огромное количество проблем: у преподавателей нет средств, чтобы покупать книги, ходить в театры и на концерты, во многих городах Украины работа в библиотеке стала платной и т. д., а заработная плата выдается не всегда регулярно. Проблемы в социальной и экономической сферах порождают и проблемы в сфере образования, а следовательно, и в вопросах формирования ценностей студенческой молодежи.

В то же время современные условия породили массу новых форм усовершенствования педагогического мастерства, которые могут использоваться преподавателями для повышения своей квалификации: это и платные семинары, тренинги, курсы, учебные занятия, которые проводят ведущие отечественные и зарубежные специалисты, стажировки за рубежом и т. д. Однако все эти формы требуют дополнительных материальных расходов, потому вузы недостаточно активно их используют.

Осознание значимости приоритета педагогического образования и становления современной личности преподавателя должно происходить не только на уровне вуза, но и на уровне региона, государства. В этой связи важно:

– поднять престиж профессии преподавателя, создать все условия, как материальные, так и моральные, для его творческой деятельности, создать такую социокультурную среду вуза, региона, государства, которая предоставит преподавателю возможности для всестороннего развития;

– объединить усилия украинских ученых и педагогов в создании новых учебных программ и учебников, обращаясь, в первую очередь, к культурным достижениям своего народа и мировых культур;

– возродить систему повышения квалификации, стажировок, переподготовки работников сферы образования. Последнее следует особенно учитывать, поскольку социальные институты призваны помочь преподавателям перестроиться, осознать нововведения и реализовать их в своей педагогической деятельности;

– способствовать дальнейшему совершенствованию культуры самого преподавателя и его ценностных основ, его самовоспитанию и саморазвитию;

– изучать, обобщать, оценивать и распространять международный опыт и, прежде всего, стран ближнего зарубежья, использовать инновационные подходы в сфере образования. Это касается и содержания образования, и технологий, способов и методов преподавания учебных дисциплин. Мастерство преподавателя требует постоянного профессионального и культурного совершенствования, потому что он готовит будущую интеллектуальную элиту Украины, способствует ее ценностному развитию.

Литература

1. Лапшина И. А. Востребованность духовной культуры вузовского преподавателя / И. А. Лапшина // Социол. исслед. – 2011. – № 6 (326). – С. 89–93.

2. Чибісова Н. Г. Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України / Н. Г. Чибісова. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 256 с.

З. И. Шилкунова

КРИЗИС ПРОФЕССИИ – КРИЗИС СУБЪЕКТНОСТИ

Идея саморазвития человека, полтора века пробивающая себе дорогу усилиями М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, В. С. Библера, В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили, В. В. Розанова и др., наконец-то становится центральной в условиях реформы образования. Внедрение идеи саморазвития в самую сложно поддающуюся каким-либо реформам систему, каковой является система образования, актуализирует проблему субъектности. Ведь именно субъектность рассматривается как особая форма активности субъекта, направленная на саморазвитие (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.). Очевидно, что основным фактором обеспечения саморазвития учащегося является субъектность педагога. Сегодня именно стремление к саморазвитию личности учителя является базовой составляющей профессиональной компетентности педагога.

Изучение сущности, особенностей, условий и компонентов личностного и профессионального саморазвития учителя в современных условиях развития образования ведется на основе концепций взаимодействия субъектов образовательного процесса (И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, Г. А. Цукерман и др.); развития субъективной реальности (В. И. Слободчиков); профессионального развития учителя (Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, Л. М. Митина); исследования психологического содержания развития субъектности человека на этапах зрелого возраста (М. В. Ермолаева, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман); теории развивающего образования (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.); психологических положений о субъектно-организованном самосознании учителя (Л. И. Божович, И. В. Вачков, Л. М. Митина и др.), проявляющимся в его саморазвитии, самостоятельности и самотворчестве.

Накопленный сегодня богатый научный материал позволяет ответить на вопрос: «Каким должен быть учитель XXI века?»,

но не дает ответа на вопросы: «Почему он до сих пор не такой? Что происходит сегодня с учителем? В каком контексте он проявляет свою субъектность?»

Никого не удивит мысль о том, что контекстом развития является сегодня системный кризис. Это касается, безусловно, каждого человека, проживающего на постсоветском пространстве, однако для учителя он усиливается еще и кризисом профессии. В чем выражен сегодня кризис профессии учителя?

В отсутствии четкого образа выпускника школы. Еще Э. Фромм в 1964 году говорил о том, что «XX век блистает отсутствием... образа достойного человека в достойном обществе, каким он должен быть» [5, с. 84]. В 1992-м ему вторит, а, точнее, продолжает многоголосным эхом Г. Л. Ильин: «много ли проку в непрерывном образовании, если образованием потерян образец, представление о том, что такое образованный человек, если отсутствует смыслообразующий элемент системы образования?» [4, с. 118]. Что может на это сегодня возразить учитель в условиях модернизации, обновляющихся стандартов образования и призывов о необходимости в учителе нового типа?

Многоуровневый процесс модернизации целей, содержания и структуры образования осуществляется в режиме поиска. Школа и учитель руководствуются лишь концептуальными подходами и общими целевыми ориентирами в виде обобщенных критериев нового качества образования и стандартов уровня образования. При этом практически отсутствуют научно обоснованные критерии диагностики эффективности системы. Зачастую учитель, привыкший ориентироваться в своей повседневной работе на строго заданные критерии оценивания успеваемости учащихся, как основного критерия качества образования, или на апробированный готовый, детально разработанный компонент образовательного процесса или даже образовательную систему, но также теоретически и технологически детально проработанную (например, система Л. В. Занкова, система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и др.), попадает в текущем процессе в условия полной неопределенности как относительно содержания своей профессиональной деятель-

ности, так и ее результативности, что вызывает его профессиональную тревожность. Еще большую тревожность вызывает несоответствие целевых установок с формами и содержанием контроля. Так, декларируемыми целями являются способность учащихся к преобразующей деятельности, творческий подход, а содержанием контрольных заданий выступают автоматизированные навыки, которые необходимо продемонстрировать в строго отведенное время; декларируется приоритет поисковой и исследовательской работы, а контролируется способность запоминания большого количества фактического материала и т. д.

На современном этапе развития школы во всех взаимосвязях учителя с компонентами и субъектами образовательного процесса присутствует неопределенность. Учитель берет на себя ответственность за отбор и преобразование содержания, форм, методов, которые соответствовали бы инновационным концепциям образования.

Инновационные процессы, которые стали реальностью сегодняшней жизни школы, являются еще одним фактором, вызывающим профессиональную тревожность учителя. Каждая школа борется за право называть себя инновационной или использующей инновационные подходы, технологии или хотя бы методы. Руководители школ пытаются выделить инновации в управлении, завучи – в организации учебного и воспитательного процессов, учителя – в методах, формах и приемах работы. В погоне за количеством инноваций зачастую теряется понимание их сущности, осознание того, что они не «бабочки-однодневки». Ведь понятие «инновация» относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к «таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория новизны относится не только (и не столько!) ко времени, сколько к качественным чертам изменений. Инновационными являются модели, которые преобразуют характер обучения в отношении таких его существенных и инструментально значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения» [3, с. 5].

Если же школа включена в истинный инновационный процесс, который чаще всего осуществляется в поисковом режиме, тревожность учителя обусловлена противоречием практического характера.

Инновационные изменения в образовании – демократизация, усиление личностной и практической направленности, активизация самостоятельной, творческой, смыслообразующей деятельности учащихся – являются объективной необходимостью, и основная часть учителей испытывает потребность в этих изменениях. Однако закономерно возрастает деструктивная тревожность людей, включенных в инновационный процесс, в связи с необходимостью собственных изменений (своей позиции, взглядов, ценностей, знаний, умений, личностных качеств), что затрудняет практическую реализацию инноваций, а это обстоятельство, в свою очередь, снова усиливает тревожность учителя.

Эра информационных технологий поставила под сомнение ценность учителя в образовательном процессе. Стоит ввести в поисковую систему фразу: «Заменит ли компьютер учителя?», как появляется более пяти миллионов ответов. И смысл не в том, кто за кого голосует, а в том, что мысль о такой возможности появилась в человеческом сознании, и это не способствует повышению авторитета учителя. Безусловно, по сравнению с компьютером, учитель, как и любой другой человек, утратил первенство владения информацией. Более того, многие учителя в силу разных причин уступают учащимся в навыках работы с компьютерами. Но неужели ценность учителя только в первенстве обладания информацией и виртуозном владении компьютером? Конечно, нет. «Необходимость личности учителя в процессе обучения и формирования личности ученика обусловлена иерархичностью знания и самого процесса познания. На уровне витальной информированности приемлемы любые технологические информационные устройства, здесь роль личности учителя сводится к составителю программ. На уровне формирования целостной осмысленной системы знаний личностный фактор становится более значимым. На

уровне высших ценностных компонентов знания, т. е. формирования смысложизненных ориентаций ученика, потребность в личностном, творческом участии учителя еще более возрастает» [2, с. 5]. В условиях развития ИКТ еще более возрастает роль учителя как организатора взаимодействия ребенка с информационной средой, как человека, обучающего не получать информацию, а работать с ней.

О кризисе профессии учителя говорят и данные, согласно которым 85% учителей испытывают устойчивый стресс, 52% – страдают постоянными невротами и обладают высокими показателями ситуативной тревожности. Психологическое неблагополучие проявляется в виде различных заболеваний психосоматического генеза, невротических и преневротических образований, вызывает хронические реакции беспокойства, страха, гнева, приводит к постоянному предвосхищению отрицательных событий, «черно-белому» мышлению, собиранию негативной информации о себе и мире [1, с. 5].

Кризис – это всегда стимул к развитию, к проявлению активности, реализации субъектности. Поиск выхода из кризиса учительства – задача государства, педагогического сообщества, самого учителя. Важным моментом в этом поиске является позиция учебного заведения. Во многом от управленческой стратегии образовательного учреждения, от созданной в нем культурно-образовательной среды зависит уровень развития субъектности учителей. Возможно, инновационная стратегия управления учебным заведением и является одним из выходов из кризиса профессии учителя и из кризиса учительской субъектности. И хотя темой данной статьи не является анализ инноваций в управленческих стратегиях образовательного учреждения, выделим ряд характеристик управленческого аспекта культурно-образовательной среды, способствующих развитию субъектности учителя:

1. Руководство образовательным учреждением глубоко осознает сущность инновационных процессов и различие между инновациями и нововведениями.

2. Процесс развития субъектности учителя является одним

из ведущих объектов управления персоналом в многоуровневой системе управления образовательным учреждением.

3. Управление развитием культурно-образовательной среды учебного заведения ориентировано на максимальное использование полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса, который предполагает взаимодействие и взаимодополнение моносубъектных и полисубъектных форм активности.

4. Разработана критериально-оценочная база управления субъектностью учителя.

5. Определены компоненты ресурсной поддержки управления развитием, их структура и содержание.

6. Осуществляется развитие технологической готовности учителей к использованию инноваций в образовательном процессе.

7. Организована работа с учителями по использованию педагогических инноваций на основе диагностики индивидуального стиля деятельности учителя.

Таким образом, проблема кризиса субъектности учителя является актуальной и многогранной. Ее решение должно стать одной из центральных задач в процессе модернизации образования.

Литература

1. Гульчевская Н. Е. Особенности профессиональной тревожности учителя в условиях образовательных инноваций : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Н. Е. Гульчевская. – Ростов н/Д, 2004. – 232 с.

2. Каланчина И. Н. Социально-философский анализ роли личности учителя в современном образовании : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / И. Н. Каланчина. – Барнаул, 2004. – 174 с.

3. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.

4. Проблемы психологии образования : сб. ст. / под ред. А. А. Вербицкого. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 131 с.

5. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Мн. : Коллегиум, 1992. – 253 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кравчук Павлина Феодосьевна

доктор философских наук, профессор,
директор Научно-образовательного межвузовского
центра социальной теории и инновационных технологий
ЮЗГУ (Россия)

e-mail: kravchuk_kstu@rambler.ru

Красуля Марина Александровна

кандидат технических наук, доцент,
заведующая кафедрой физического воспитания
и спорта Народной украинской академии

e-mail: pivot09@mail.ru

Маренич Виктория Михайловна

начальник Управления по делам прессы и информации
Харьковской областной государственной
администрации

e-mail: vik_mar70@mail.ru

Мачулина Ирина Ивановна

кандидат социологических наук, доцент кафедры
социологии Днепропетровского государственного
технического университета

e-mail: irama3009@rambler.ru

Милославская Елена Владимировна

кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры общей и прикладной
психологии Народной украинской академии

e-mail: daim@inbox.ru

Минка Сергей Викторович

кандидат технических наук,
доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин
Народной украинской академии

e-mail: sergminka@mail.ru

Мушинская Ольга Валерьевна

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Народной украинской академии

e-mail: muska_ogo@mail.ru

Назаркин Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры электрического и городского транспорта Украинской инженерно-педагогической академии

e-mail: vic_nazarkina@mail.ru

Назаркина Виктория Николаевна

кандидат фармацевтических наук, доцент кафедры организации и экономики фармации Национального фармацевтического университета Украины

e-mail: vic_nazarkina@mail.ru

Назарко Ольга Ивановна

преподаватель кафедры социологии Народной украинской академии

e-mail: nazarko-oi@mail.ru

Недогонов Дмитрий Владимирович

кандидат социологических наук, преподаватель кафедры социологии Народной украинской академии

e-mail: nedogonov@mail.ru

Нечитайло Ирина Сергеевна

кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры социологии Народной украинской академии

e-mail: nechit@ukr.net

Овакимян Ольга Сергеевна

кандидат социологических наук,
доцент кафедры социологии
Народной украинской академии
e-mail: olik.ovakimyan@rambler.ru

Подлесный Дмитрий Вадимович

кандидат исторических наук, старший преподаватель
кафедры философии и гуманитарных дисциплин
Народной украинской академии
e-mail: kim_khar@mail.ru

Подольская Елизавета Ананьевна

доктор социологических наук, профессор, заведующая
кафедрой философии и гуманитарных дисциплин
Народной украинской академии
e-mail: e.podolskaya@qmail.com

Подольская Татьяна Васильевна

кандидат философских наук, старший преподаватель
кафедры философии и гуманитарных дисциплин
Народной украинской академии
e-mail: t_podolskaya@mail.ru

Полякова Анна Анатольевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социологии и психологии управления
Харьковского национального экономического
университета
e-mail: polyakovaaa@mail.ru

Полярус Александр Васильевич

доктор технических наук, профессор,
заведующий кафедрой метрологии и безопасности
жизнедеятельности Харьковского национального
автомобильно-дорожного университета
e-mail: rector@khadi.kharkov.ua

Пономарева Галина Федоровна

кандидат педагогических наук, профессор, ректор
Харьковской гуманитарно-педагогической академии
e-mail: hgpi@kharkov.com

Потапова Жанна Евгеньевна

кандидат филологических наук,
профессор кафедры германской и романской филологии
Народной украинской академии
e-mail: zapotapo@i.ua

Савош Галина Петровна

кандидат социологических наук,
доцент кафедры философии и политологии
Днепропетровской строительной академии
e-mail: savmv@s.ua

Силласте Галина Георгиевна

заслуженный деятель науки Российской Федерации,
доктор философских наук, профессор,
заведующая кафедрой социологии Финансового
университета при Правительстве Российской
Федерации, Почетный профессор НУА
e-mail: galinasillaste@yandex.ru

Степанец Иван Алексеевич

кандидат педагогических наук, доцент,
проректор по научной работе
Харьковской гуманитарно-педагогической академии
e-mail: i_o_stepanets@mail.ru

Сухина Валентина Феофановна

доктор философских наук,
профессор кафедры философии и гуманитарных
дисциплин Народной украинской академии
e-mail: vfs40@mail.ru

Твердохвалова Юлия Леонидовна

кандидат психологических наук, преподаватель
кафедры общей и прикладной психологии Народной
украинской академии

e-mail: yuliya_tverdohva@mail.ru

Топчий Татьяна Васильевна

кандидат социологических наук,
доцент кафедры социологии
Народной украинской академии,
глава администрации Фрунзенского района
Харьковского городского совета

e-mail: frik@kharkivoda.gov.ua

Удовицкая Татьяна Анатольевна

кандидат исторических наук,
доцент кафедры социологии
Народной украинской академии

e-mail: tudovitska@yandex.ua

Усаченко Лариса Михайловна

доктор наук по государственному управлению,
профессор кафедры государственного управления
НУБиП Кабинета Министров Украины

e-mail: zhanna_kubrak@ukr.net

Фесенко Геннадий Иванович

старший преподаватель кафедры электрического
и городского транспорта Украинской инженерно-
педагогической академии

Харьковская Алла Анатольевна

кандидат физико-математических наук, доцент,
проректор по научно-педагогической работе
Харьковской гуманитарно-педагогической академии

e-mail: kharkivska@rambler.ru

Чернолясов Роман Иванович

преподаватель кафедры экономической теории и права
Народной украинской академии

e-mail: chernoliasov@mail.ru

Чибисова Наталья Григорьевна

кандидат философских наук, профессор, проректор по
научно-педагогической работе и воспитанию Народной
украинской академии

e-mail: rector@nua.kharkov.ua

Шилкунова Зоя Игоревна

кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой начального образования
Народной украинской академии

e-mail: no@nua.kharkov.ua

СОДЕРЖАНИЕ

Сообщения и участие в дискуссии	3
<i>Кравчук П. Ф.</i> Преподаватель как субъект развития инновационного потенциала будущего специалиста	3
<i>Красуля М. А.</i> Модель преподавателя физического воспитания	12
<i>Маренич В. М.</i> Коммуникативная компетентность преподавателя как ресурс формирования современного специалиста	17
<i>Мачуліна І. І.</i> Викладач вищої школи в умовах модернізації освіти: побудова теоретичної моделі	23
<i>Милославская Е. В.</i> Коммуникативная компетентность преподавателя как фактор эффективности профессионально-педагогической деятельности	29
<i>Мушинская О. В.</i> Психологические особенности личности в структуре педагогических способностей преподавателя	35
<i>Назаркін О. А., Фесенко Г. І.</i> Роль викладача у підвищенні якості професійно-технічної освіти	43
<i>Назаркіна В. М.</i> Трансформація функцій викладача в ході реалізації особистісно-діяльнісного підходу в сучасній освіті	49
<i>Назарко О. І., Усаченко Л. М.</i> Особистість вчителя як суб'єкта забезпечення якості загальної середньої освіти	56
<i>Недогонов Д. В.</i> «Образование в ситуации» или образовательный процесс XXI века: ориентиры для преподавателя	67
<i>Нечитайло И. С.</i> Педагогический дискурс как ресурс достижения высокого качества образования	74
<i>Овакимян О. С.</i> Оценка преподавателей студентами как отражение качества жизнедеятельности вуза (опыт Народной украинской академии)	80
<i>Подлесный Д. В.</i> Требования к преподавателю политологии в контексте современных политических трансформаций в Украине и мире	85

<i>Подольская Е. А.</i> Современный педагог в координатах педагогических концепций и парадигм	92
<i>Подольская Т. В.</i> Роль современного преподавателя: инновационно-активный сценарий	101
<i>Полякова А. А.</i> Педагогическая деятельность преподавателя вуза в условиях развития экономики знаний	107
<i>Полярус О. В., Мінка С. В.</i> Вдосконалення екологічної освіти у вищих навчальних закладах України з урахуванням наслідків радіаційних аварій: роль викладача	112
<i>Пономарьова Г. Ф.</i> Творча співпраця викладача і студента як запорука якісної підготовки майбутніх педагогів	118
<i>Потапова Ж. Е.</i> Актуальные вопросы подготовки преподавательских кадров в Германии	124
<i>Савош Г. П.</i> Педагог – творець освіти ХХІ століття	130
<i>Силласте Г. Г.</i> Мастерство преподавателя в воспитании социально активного студента нового поколения: или незнакомый знакомый студент	135
<i>Степанець І. О.</i> Викладачі і студенти як суб'єкти єдиного педагогічного процесу	150
<i>Сухина В. Ф.</i> Каким мне видится преподаватель? (размышления на основе личного опыта)	154
<i>Твердохвалова Ю. Л.</i> Роль образовательной среды и преподавателей вуза в формировании предпринимательской культуры студентов	163
<i>Топчий Т. В.</i> Современный преподаватель в условиях непрерывности образования: вызовы сознания и практик	170
<i>Удовицкая Т. А.</i> Преподаватель – студент: риски взаимных ожиданий в контексте изменения правил приема в вуз (к постановке проблемы)	176
<i>Харківська А. А.</i> Сучасні вимоги до педагога	180
<i>Чернолясов Р. И.</i> Преподаватель ХХІ века: основные профессиональные характеристики	189
<i>Чибисова Н. Г.</i> Преподаватель вуза как субъект ценностей культуры	195
<i>Шилкунова З. И.</i> Кризис профессии – кризис субъектности	200
Сведения об авторах	206

Наукове видання

**ВИКЛАДАЧ ЯК СУБ'ЄКТ
ТА ОБ'ЄКТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.
СТОЛІТТЯ XXI**

Матеріали
Міжнародної науково-практичної конференції

1 лютого 2012 р.

Частина II

Відповідальна за випуск *К. Г. Михайльова*
Редактори: *Л. А. Кармаза, Н. В. Ковшарь*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 28.01.2012. Формат 60 × 84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. друк. арк. 12,55. Обл.-вид. арк. 10,2.
Тираж 300 пр. Зам. № 13/12.

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27