

– підготовку спеціалістів, які володіють андрагогічними методиками, технологіями навчання дорослих.

Отже, найважливішим концептуальним кредо розвитку андрагогіки є розробка методологічних основ юридичної освіти дорослих як феномену, що неминуче забезпечить інноваційний розвиток суспільства.

Література

1. Баклицький І.О. Психологія праці: підручник / І.О. Баклицький. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 655 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития / С.И. Змеев // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 32–39.
4. Ничкало Н.Г. Развитие профессиональной освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України / редкол. В.Г. Кремень (голов. ред.) та ін. – Київ. – 2008. – Вип. 1 (58). – С. 57–69.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 17.09.2008 р. № 842 “Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення” [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.kmu.gov.ua.
6. Сущенко Т. І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т. І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – Червень. – С. 23–27.
7. Універсальний словник української мови. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 848 с.
8. Современный словарь по педагогике / Е.С. Рапацевич – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

СОЛОМІНА С.М., КЕЛЕМБЕТ Р.В.

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ДО ДІАЛОГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодні суспільство розглядає освіту як сферу інвестицій у людину, у краще майбутнє української держави. Вона покликана формувати особистість, здатну зайняти певну нішу соціального буття, особистість активну щодо світу, здатну оцінювати й обирати. У вирішенні цієї проблеми головна роль належить викладачеві ВНЗ, діяльність якого має бути спрямована на формування здатності до судження, самостійності та незалежності мислення, постійного інтересу до подій, що відбуваються. Для досягнення цих завдань викладачеві треба бути не лише гарним предметником, а й педагогом, що володіє мистецтвом діалогу.

Сучасні соціальні процеси показали множину соціальних втрат, що зумовлені дефіцитом творчих людей, тим самим актуалізувавши суспільну потребу у висококreatивній, вільній особистості, що саморозвивається, потребу в переорієнтації освіти на новій, істинно діалогічній основі. Визнання навчального діалогу та продуктивних форм педагогічного спілкування пріоритетними в освітній галузі сприяє становленню соціально-активної й компетентної особистості, а тому є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки та практики.

Діалог на локальному та глобальному рівнях є способом спілкування й розуміння, співіснування історично різних культур, засобом продуктивного мислення та розвитку особистості, а відтак – концептуальною основою нової освіти. Дослідження проблем діалогу надзвичайно різноаспектні. Сократ і Платон розглядали діалог як засіб пізнання, знаходження істини А. Дистервег вважав, що учень повинен говорити, постійно бути в діалозі, оскільки це змушує його думати. Ф. Шлейєрмахер розглядав діалог як засіб самосвідомості, самопізнання особистості; М. Бубер, К. Яксперс – як засіб духовного єднання людей і їх духовного просвітлення.

Л. Виготський, С. Рубінштейн, Л. Якубінський розглядають діалог як лінгвістичну форму спілкування, як соціальний чинник, що визначає характер мислення та свідомості. Діалог як форму навчання аналізують В. Андрієвська, Г. Балл, С. Курганов. Природно, що розвивальні можливості діалогу використані дидактами в обґрунтуванні теорії проблемного навчання (А. Алексюк, В. Біблер, І. Ільницька, В. Кудрявцев, О. Матюшкін, М. Махмутов, А. Фурман). Крім того, можливості діалогу як форми спілкування, стилю взаємодії, засобу взаємовпливу та взаєморозуміння висвітлюють Г. Андреєва, О. Бодальов, А. Домбрович, І. Зязюн. Психологічні аспекти діалогічної взаємодії обґрунтують О. Ковальов та Т. Флоренська. Діалог як чинник та засіб виховання розглядають О. Орлов, Л. Петровська. Рефлексивні можливості діалогу в становленні та саморозвитку особистості окреслені Л. Ломако, І. Семеновим, С. Степановим, Г. Сухобською. Підготовку вчителя до організації навчального діалогу у професійній діяльності розкрито в дисертаційному дослідженні І. Глазкової.

Мета статті – теоретично обґрунтувати структурні компоненти готовності викладача ВНЗ до організації діалогу в професійній діяльності на основі визначення його особливостей, типів і функцій; проаналізувати місце діалогу в практиці вищих навчальних закладів.

Діалог, що розглядається як мета, результат і зміст освіти, формує діалогічний підхід до навчання, діалогічну позицію вчителя, діалогічне ставлення до студентів, діалогічну ситуацію на заняттях. Залежно від ступеня свободи у виборі теми, мети та змісту розрізняють:

- навчальний (сократівський) діалог, у якому лише ведучий (викладач) визначає тему та спрямовує бесіду у відомому йому напрямі;
- пошуковий діалог, коли тема та мета задаються ззовні, а співрозмовники розпочинають діалог інтуїтивно, по черзі виконуючи роль ведучого;
- творчий діалог відбувається за умови, що співрозмовники самі обирають тему, визначають мету;
- виховний діалог спрямований на суб'єкту взаємодію вихователя та вихованця;
- перетворювальний діалог відбувається за ініціативою одного з учасників, котрий обирає теми, розробляє мету та структуру, а інший учасник приймає ці умови;
- конструктивний діалог – це така форма міжособистісного спілкування, що дає змогу шляхом взаємних зусиль знаходити рішення, що задовольняє дві сторони, та сприяє їх об'єднанню для подальшої спільної діяльності.

Аналіз літературних джерел дає змогу говорити і про таку типологію:

- критичний діалог (критичне осмислення змісту, гіпотетичність запропонованих рішень);
- рефлексивний діалог (наприклад, зворотний зв'язок між викладачем і студентами);
- конфліктний діалог (суперечливе ставлення особистості до себе та власної участі в розмові);
- автономний діалог (роздуми “про себе”, мовчазна участь у діалозі);
- самореалізуючий діалог (утвердження себе в очах інших, розкриття потенційних можливостей);
- смислотворчий діалог (пошук сенсу, системи цінностей);
- духовний діалог (глибоке розуміння предмета розмови та співрозмовника);

– пізнавальний діалог – це цілісна система запитань, моделей, позицій, уявлень, що дає змогу плідно розкрити багатомірність та багатоваріантність ідеї, різнобічно та цілісно обговорити ту чи іншу проблему, виявити нові грані предмета. Пізнавальний діалог відбувається між: людиною, яка пізнає (учнем, студентом), і людиною, яка володіє знаннями (учителем, викладачем); між колегами, котрі володіють певним рівнем знань; між людиною, науковцем та світом, культурою й природою. Зміст пізнавального діалогу може бути представлений такими компонентами: предмет обговорення, що містить певну невизначеність, звідси завдання діалогу – здійснити перехід невизначеності у визначеність; учасники діалогу, що перебувають у стані “спільного мислення”, кожен із них, виходячи зі своєї позиції, пропонує власний варіант судження, рішення, висловлює власну думку [6].

Сьогодні навчально-виховний процес навчальних закладів можна розглядати як сократівський діалог, коли педагог веде до задалегідь відомої йому мети. Із цього приводу існує якісно протилежна думка В. Сєдова [5], який вважає сократівський діалог дієвим виховним засобом, у процесі якого здійснюється розвиток особистості. За такої умови діалог є формою взаємодії людей через пізнання предмета та методом знаходження істини, тобто він забезпечує рівноправ'я партнерів.

Аналіз літературних джерел та педагогічної практики дає змогу стверджувати, що в сучасному освітньому просторі представлено дві моделі діалого-комунікації: екстенсивна та інтенсивна [4]. Перша являє собою механічне переміщення й нарощення інформації, яка при цьому не підлягає змінам. За такої моделі пристосовуватися змушений той, хто вчиться, а педагог чекає на зворотний зв'язок у вигляді “правильної відповіді”. Інтенсивна (креативна) модель діалогу визначається прагненням так подати навчальний матеріал, щоб стимулювати учнів думати.

Аналіз літератури дав нам змогу виділити функції діалогу: комунікативну (обмін поглядами, думками, позиціями, судженнями, їх узгодження); інформаційну (виникнення нового знання); когнітивну (наявність предмета пізнання); креативну (осмислення мотиваційної основи взаємодії, узгодження спільних зусиль); креативну (співтворчість); регуляторну (подолання джерел конфлікту); рефлексивну (саморегуляція, організація “діалогу із самим собою”).

Діалогічність передбачає, що одержувач повідомлення (студент) стає партнером, який може прийняти або відхилити повідомлення. Таким чином, викладач із транслятора знань перетворюється на старшого друга (партнера, що залучає до цінностей). Змістом педагогічної діяльності стає не монологічне інформування, а стимулювання студентів до діалогу. Освітні інститути повинні не лише передавати знання, а й вчити способів самовизначення, що забезпечується саме діалогічним простором навчання. У цьому контексті актуалізується проблема готовності викладача ВНЗ до втілення діалогу в професійній діяльності.

К. Дурай-Новакова розглядає професійну готовність як інтегральну властивість особистості та виділяє такі її компоненти: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операціонально-дієвий, мобілізаційно-настроювальний. Ми підтримуємо думку А. Троцько [7, с. 15] та Л. Кадченко [2, с. 98], які визначають готовність як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності та охоплює професійно-педагогічні погляди, переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися.

У педагогічній теорії знаходимо цікаві спроби теоретичного обґрунтування різних аспектів готовності до педагогічної діяльності. Так, Б. Бездухов та Є. Хамраєв розглядають готовність до роботи з ідейно-морального виховання учнів; Р. Пенькова – виконання виховних функцій класного керівника; С. Кашлев – до екологічного виховання, В. Морозов – до діалогічного навчання.

На основі аналізу літератури та власного досвіду ми дійшли висновку, що готовність викладача ВНЗ до діалогічної взаємодії включає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, особистісний, операційний та аналітико-рефлексивний.

Мотиваційний компонент є основою для реалізації інших етапів. Його значущість розкрита в працях Г. Воробйової, І. Нікуліна, Н. Усманової. Поняття мотивації є комплексним і включає мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення й інтереси [8].

Основними мотивами діалогічної взаємодії є: потреба організації спілкування на суб'єкт-суб'єктній основі (на принципах співробітництва і співтворчості, співпереживання; організація процесу навчання як вирішення навчально-пізнавальних проблем на основі творчого діалогу зі студентами); потреба діяти відповідно до етико-гуманістичних норм; ставлення до спілкування як до цінності; прагнення вдосконалити свою підготовку та майстерність.

Розглянемо когнітивний компонент, який передбачає сформованість системи знань. Система знань становить теорію, яка являє собою узагальнене відображення дійсності у формі взаємопов'язаних понять і законів. Викладач повинен знати: сутність і механізми спілкування; закони та принципи спілкування; види й функції спілкування; особливості педагогічного спілкування; закони та принципи організації навчального діалогу; методики організації навчального діалогу; способи розв'язання конфліктів; методи активізації пізнавальної активності студентів.

Ми склали перелік особистісних якостей викладача, що допомагають йому втілювати діалогічну взаємодію у свою професійну діяльність, тобто ті, що становлять особистісний компонент готовності, а саме: ввічливість, тактовність, вимогливість, відкритість, стриманість, партнерське ставлення до студентів.

Ю. Бабанський звертає увагу на готовність учителя до практичних дій, які виконуються свідомо на основі вже здобутих знань. Ефективність професійної діяльності значною мірою зумовлена рівнем розвитку вмінь, які становлять діяльнісний компонент. У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне виділити: уміння соціальної перцепції; уміння адекватно моделювати особистість студента, його психічний стан за зовнішніми ознаками; уміння “подати себе” в спілкуванні зі студентами; уміння мовного й немовного контакту зі студентами; “гностичні” уміння, пов'язані з усвідомленням, систематизацією та перенесенням інформації, уміння слухати й чути співрозмовника; вміння входити (виходити) у мовленнєвий контакт на основі принципів і правил етикету.

Важливою передумовою успішної діяльності індивіда, як відомо, є саморегуляція, організація “діалогу із самим собою”, що втілюється в аналітико-рефлексивному компоненті готовності до організації діалогу.

Рефлексія в широкому розумінні цього слова – принцип людського мислення, який характеризує самосвідомість людини, осмислення нею власних дій, учинків у процесі різноманітної діяльності та самопізнання [6, с. 340–341]. Вона знаходить своє відображення в явищі так званої нормальної двоїстої свідомості, коли індивід стосовно себе одночасно є і об'єктом рефлексії (Я-виконавець), і її суб'єктом (Я-контролер), який регулює власні дії.

Рефлексивні процеси неначе “пронизують” професіональну діяльність учителя, оскільки важливе значення для нього мають адекватне розуміння учнів, складників їхньої діяльності (думки, мотиви, вчинки, засоби тощо), організація самоаналізу та самооцінки власної педагогічної діяльності й самого себе як суб’єкта розвивальної взаємодії.

В. Якунін, Є. Лінов вважають, що процеси аналізу й прогнозування ефективності дій вчителя стосовно учнів і самого себе можуть будуватися на основі оцінки свого “ретроспективного Я” (те, яким бачить себе вчитель у минулому); “ідеального Я” (яким би хотів стати в майбутньому); “рефлексивного Я” (яким, на його думку, його бачать інші); “актуальне Я” (яким учитель бачить себе зараз) [9, с. 67].

Висновки. Таким чином, діалогічний спосіб організації навчального процесу виступає альтернативою традиційній парадигмі освіти.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці методичного забезпечення для студентів економічних спеціальностей для організації діалогу на заняттях з іноземної мови у ВНЗ.

Література

1. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К., 1999. – С. 335–337.
2. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.01 / Л.П. Кадченко. – Харьков : ХДГУ, 1992. – 169 с.
3. Петрова В.А. О двух моделях диалога в образовании / В.А. Петрова // Диалог в образовании : сборник материалов конференции. Серия : “Symposium”. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Вып. 22.
4. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Седов В.А. Педагогические возможности диалога в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.01 / В.А. Седов. – СПб., 2002. – 298 с.
6. Степихова В.Л. Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога / В.Л. Степихова // Диалог в образовании : сб. материалов конференции. Серия : “Symposium”. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Вып. 22.
7. Троцко А.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. н. : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / А.В. Троцко. – К. : Інститут ПППО, 1997. – 54 с.
8. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
9. Якунин В.А. Психология педагогической деятельности / В.А. Якунин, Е.И. Линов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 240 с.

СУЩЕНКО Л.О.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ПРОФЕСІЙНИХ ІННОВАЦІЙ

Трансформаційні зміни в суспільстві створили реальні передумови модернізації вітчизняної системи вищої освіти. Було запущено в дію механізм саморуху навчального закладу до найвищої мети й з’ясовано, що його джерела знаходяться саме у творчості викладачів, у їхній інноваційній діяльності, яка набула відображення в розробці та впровадженні елементів нового змісту освіти й новітніх освітніх технологій, зверненні до світового науково-педагогічного досвіду, маючи в кінцевому результаті зростання престижності вищої освіти та розширення її експортного потенціалу.

Викладач як суб’єкт педагогічного процесу є провідним елементом будь-яких перетворень, адже на його плечах лежить основний вантаж стратегії та повсякденних буднів проблем освіти. Процеси кардинальних перетворень освіти й