

6. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посібник для самостійної роботи студента / О. В. Яшенкова. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 304 с.

У статті розглянуто поняття «комунікація», виокремлено напрями професійної комунікації майбутніх працівників сфери документознавства та інформаційної діяльності. Увагу звернено на комунікативні бар'єри (логічний, лінгвістичний, стилістичний, фонетичний) та можливі шляхи їх подолання. Схарактеризовано складники професійного спілкування та показники продуктивності мовлення. Зазначено, що мовленнєва діяльність документознавця здійснюється в усній і письмовій (монологічній, діалогічній) формах, подано види та правила організації діалогу, а також типи монологу. Основними функціональними стилями професійного спілкування документознавця визнано офіційно-діловий і науковий.

Ключові слова: комунікація, усне і письмове мовлення, комунікативний бар'єр, монолог, діалог, офіційно-діловий стиль.

В статье рассмотрено понятие «коммуникация», выделены направления профессиональной коммуникации будущих специалистов сферы документоведения и информационной деятельности. Внимание уделено коммуникативным барьерам (логическим, лингвистическим, стилистическим, фонетическим) и возможным путям их устранения. Охарактеризованы составляющие профессионального общения и показатели продуктивности речи. Показано, что речевая деятельность документоведа происходит в устной и письменной (диалогической, монологической) формах, даны виды и правила организации диалога, а также типы монолога. Основными функциональными стилями профессионального общения документоведов признаны официально-деловой и научный.

Ключевые слова: коммуникация, устная и письменная речь, коммуникативный барьер, монолог, диалог, официально-деловой стиль.

In article the concept «communication» is considered, the direction of professional communication of future experts of the sphere of document science and information activities is allocated. The attention is paid to communicative barriers (logical, linguistic, stylistic, phonetic) and possible ways of their overcoming. The structure of professional communication and indicators of efficiency of the speech is described. Speech activity of document specialists happens in oral and written (a monologue, dialogue) forms, types and rules of the organization of dialogue and types of a monologue are presented. The main functional styles of professional communication of the document specialist is official and scientific.

Key words: communication, oral and written language, communicative barrier, monologue, dialogue, official style.

УДК 37.017.7:373.9

С.В. Федоренко
м. Київ, Україна

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі ствердження студентоцентрованого підходу у вищій школі обумовлене перенесенням у навчально-виховний процес ідей гуманістичної педагогіки, поширенням освітніх практик протягом усього життя та зміною запиту суб'єктів навчально-виховного процесу.

Практика застосування студентоцентрованого підходу в американських вищих навчальних закладах становить значний інтерес для педагогічної спільноти України у зв'язку з реформуванням вітчизняної вищої освіти, що передовсім передбачає її орієнтацію на потреби і запити студентів як її активних суб'єктів. Сьогодні вкрай важливо надати українським студентам можливості будувати власну освітню траєкторію, приймати ефективні й самостійні рішення, беручи при цьому на себе свідоме керування своєю учбовою діяльністю, оцінку її перебігу й результатів, а також відповідальність за її наслідки.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Різні аспекти студентоцентрованого

підходу до навчально-виховного процесу у вищій школі США висвітлено в працях Дж. Бекера, Ф. Бенсона, Е. Десі, А. Гарбау, Дж. Корнеліус-Уайта, Л. Тредуей, М. Уаймер та ін.

Зокрема, на думку М. Уаймер, студентоцентризований освітній процес залучає студентів до активного навчання; мотивує їхню відповідальність за навчальні досягнення; забезпечує співпрацю всіх учасників освітнього процесу та спонукає рефлексію набутих знань і досвіду [9, с. 15].

Разом з тим, як зазначає М. Уаймер, навчально-виховний процес, побудований у такий спосіб передбачає більшу самостійність студентів щодо ефективної організації власного освітнього процесу [9, с. 10]. Подібної думки дотримується Дж. Бекер, за ствердженням якого, саме запровадження студентоцентризованого освітнього процесу, в ході загальної підготовки на бакалавріаті в тому числі, дозволяє студентам обирати власну програму навчання, розвиваючи при цьому відповідальність за власний вибір та високий рівень самостійності студентів [1].

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення сутності студентоцентризованого підходу з огляду на американську педагогічну думку та розкриття основних форм і методів його практичної реалізації у вищій школі США.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Наголосимо, що студентоцентризований підхід орієнтований на задоволення особистісних потреб студентів, які є співтворцями навчально-виховного процесу як особистості, чия думка заслуговує на увагу. Викладачі при цьому виступають партнерами-фасилітаторами, що покликані забезпечити мотивацію студентів до навчально-виховної діяльності та рефлексію щодо використаних форм і методів педагогічного впливу [9, с. 95-97].

Указаним запитам студентоцентризованого підходу повною мірою відповідають ідеї навчальної автономії, що тлумачиться як здатність студентів брати на себе відповідальність за рішення, що стосуються всіх аспектів навчальної діяльності, а саме: вибір навчальних курсів задля складання індивідуальної програми навчання, а також методів та засобів засвоєння й обробки інформації; управління власним навчальним процесом (час, місце навчання тощо) та саморегуляція діяльності на основі розвинутої внутрішньої мотивації [6]. В такий спосіб студент стає активним суб'єктом навчально-виховного процесу, регулюючи його й усвідомлюючи мету та кінцеві результати навчання і розвитку, яких він має досягти.

У ході дослідження встановлено, що до провідних форм і методів практичної реалізації студентоцентризованого підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі США відносять такі методи активної співпраці, як сократівський метод та метод синдикату.

Сократівський метод реалізується через діалог або аналітичну дискусію з вирішення певної проблеми, в ході якої студенти обмінюються думками, висловлюють морально-етичні судження, «обґрунтовуючи й обстоюючи власні ставлення, цінності, знання і логіку мислення» [5, с. 14]. Цей метод передбачає досягнення трьох мети: морально-етичної (досягнення узгодженої колективної думки у вирішенні тієї чи іншої проблеми), стратегічної (пошуки істини, які трансформуються в нові для студентів знання) і тактичної (звернення до власного критичного мислення та відмова від стереотипів) [5].

Сократівський метод здебільшого реалізується за допомогою прийому «сократівських кіл», який використовується для успішного засвоєння студентами заздалегідь прочитаної інформації у будь-якій сфері знань. Прийом «сократівських кіл» ґрунтується на тому, що студенти вже володіють певним об'ємом знань з теми обговорення і заснований на переконанні, що студенти здобудуть глибші знання про предмет обговорення у процесі висловлення власних міркувань, аніж шляхом традиційного ознайомлення з матеріалом [5; 8]. За ствердженням М. Коупленда, участь студентів у «сократівських колах» заохочує їх до конструктивної співпраці з метою вибудовування смислу та визначення основної думки прочитаної інформації, а не орієнтує на точне відтворення контексту прочитаного» [5, с. 26].

У ході заняття з використанням цього прийому студенти мають утворити два концентричних кола – внутрішнє і зовнішнє. Студенти у внутрішньому колі зосереджені на аналізі прочитаного матеріалу шляхом послідовних запитань і відповідей. У цей час учасники

зовнішнього кола спостерігають за дискусією внутрішнього кола, не беручи в ній участі. Коли обговорення у внутрішньому колі закінчується, учасники зовнішнього кола висловлюють свої думки щодо конструктивності проведеної дискусії, надаючи оцінку внескам кожного студента в її загальний результат. «Кола» чергуються після кожної дискусії.

Слід зазначити, що існує декілька варіацій застосування прийому «сократівських кіл»:

– *«Акваріум»*. Студенти разом з викладачем утворюють два кола: зовнішній (спостерігачі) і внутрішній (активні учасники). Члени внутрішнього кола беруть активну участь в обговоренні запропонованого викладачем питання. Інші студенти спостерігають і виступають тоді, коли чия-небудь версія їх зацікавила; вони доповнюють, ставлять запитання, конкретизують. При цьому кожний «спостерігач» повинен стати поруч з активним учасником, який привернув його увагу своєю версією. Після обговорення однієї проблеми (питання) учасники міняються місцями (ті, хто стояв за межами кола, сідають у коло). Бажано, щоб усі студенти взяли участь у дискусії в колі [5].

– *«Тріада»*. Студенти розподіляються на групи по три особи в кожній, розташовуючись таким чином, що один учасник (так званий «пілот») знаходиться попереду двох інших («помічники пілота»), які займають місця за ним з обох сторін. Таким чином внутрішнє вузьке коло складається з «пілотів», які виступають основними спікерами, а зовнішнє – «помічники пілота», до яких «пілот» звертається задля консультації під час перерв в обговоренні. Перерви оголошуються викладачем-фасилітатором саме для того, щоб надати змогу глибше обговорити те чи інше питання у «тріаді». Іноді тріадам пропонується придумати нове питання, пов'язане з темою дискусії, яке ще не було розкрито. Після дискусії в межах кожної окремої «тріади» для наступного етапу обговорення місце «пілота», за згодою членів «тріади», може зайняти інший студент, який до цього був «помічником» [5].

– *«Паралельні групи»*. Студенти діляться на групи по 6-8 осіб, які розташовуються в аудиторії на віддаленій відстані одна від одної. Протягом 15-20 хв. в групі обговорюється проблема і виробляється спільна думка. Потім члени кожної групи вибирають представника, який буде в процесі дискусії відстоювати їхню позицію. Обрані представники груп збираються в центрі кола і отримують можливість висловити колективну думку групи, відстоюючи її позиції. Інші студенти кожної з груп стежать за ходом обговорення і тим, наскільки точно представник групи передає загальну позицію. Вони не можуть висловлювати власну думку, а мають можливість лише передавати в ході обговорення записки, в яких викладають свої міркування. Представники груп можуть взяти перерву, щоб проконсультуватися з іншими її членами. Панельне обговорення завершується через певний проміжок часу або після прийняття рішення. По закінченню дискусії представники груп проводять критичний аналіз обговорення. Остаточні рішення приймаються вже всіма студентами [7].

– *«Сократівський семінар»* є «формою структурованого дискурсу морально-етичних дилем, вирішення яких відбувається в ході конструктивної дискусії та забезпечує розвиток інтелектуальної, морально-етичної та емоційної сфер студентів» [8, с. 26]. Готуючись до заняття, студенти за завданням викладача мають заздалегідь ознайомитися з певним текстом – друкованим (поетичний, прозовий, публіцистичний, науковий тощо) або недрукованим (фотографії (репродукції картин у тому числі), скульптури, мапи, відеозапис) [8, с. 26].

Текст для аудиторного обговорення має характеризуватися: ідейно-ціннісним змістом; імпліцитною складністю та провокативністю ідейного наповнення; відповідністю цілям навчального куррикулума; різноаспектністю авторського замисла [7].

На думку професора університету Дж. Вашингтона Л. Тредуей, «викладач є фасилітатором сократівського семінару, який спрямовує освітній процес на розвиток у студентів глибинного розуміння того чи іншого тексту, формування в них поваги до різноманітних точок зору інших учасників та до процесуального перебігу заняття» [8, с. 28].

Метод синдикату передбачає розподіл групи на підгрупи (так звані, «синдикати») по 5-6 осіб у кожній. Він ґрунтується на пошуково-дослідницькій діяльності студентів у межах «синдикату», які на чолі з обраною «головою синдикату» працюють над вирішенням різних

аспектів однієї проблеми і, як підсумок, представляють спільний колективний звіт у письмовій або усній формі для загального обговорення [3].

Реалізація методу синдикату, на думку Дж. Коллієра і Р. Кларка [4], відбувається в шість етапів:

- *«етап формування»* – члени групи знайомляться один з одним (за потреби обирають «голову») і з поставленим завданням;
- *«етап штурму»* – фокусується на визначенні напрямів колективної пошукової діяльності для знаходження способів вирішення поставленого завдання. Цей етап може бути найбільш проблемним для групи і викладача, який, своєю чергою, має забезпечити позитивну динаміку діяльності в разі виникнення конфліктів між студентами;
- *«етап формування синдикату як спільноти»* – члени домовляються про цінності, стратегії, правила і табу «групової поведінки»;
- *«етап виконання»* – найбільш продуктивний етап групової роботи в плані її функціонування як цілісної системи;
- *«етап коригування»* – ґрунтується на уточненні підсумків обговорення з метою остаточного оформлення кінцевого результату в межах кожного «синдикату»;
- *«етап рефлексії та розпуску синдикату»* є етапом презентації колективних результатів усіх «синдикатів» та ретроспективного аналітичного осмислення колективної діяльності кожного «синдикату», за чим слідує «розпуск» його членів [4].

Виокремлюють такі основні форми організації навчально-пошукової діяльності студентів у межах синдикатного методу:

- *самодостатні синдикати* (використовується переважно на повторне закріплення вивченого матеріалу та раніше обговорених морально-етичних дилем у межах кожного «синдикату» без обрання «голови»; діяльність цих «синдикатів» не потребує зворотного зв'язку, тобто не передбачає підсумкового звітування);
- *синдикатні пари* (кожний утворений «синдикат» розбивається на пари, де два студенти обговорюють тему між собою без зворотного зв'язку з усією групою, але зі звітом у межах свого «синдикату»);
- *злиті синдикати (2-4-8)* (передбачається розщеплення групи спочатку на пари, що обговорюють задану тему або проблему протягом фіксованого часу (скажімо, 10 хв.), а потім об'єднуються з іншою парою, утворюючи групу з чотирьох осіб, яка продовжує розглядати ту ж саму тему або проблему; згодом, після ще 10 хв., група з чотирьох осіб зливається в групу з восьми осіб і надана тема або проблема обговорюється знову);
- *синдикати зворотного зв'язку* (група розбивається на «синдикати» по 5-8 учасників, де кожний «синдикат» працює зі своєю темою / проблемою і досягає певного результату; через установлений проміжок часу «синдикат» відправляє «посланця» до інших «синдикатів», щоб повідомити їм про свої результати, які можуть бути прийнятими або відкинутими іншим «синдикатом». Місія «посланця» полягає в донесенні підсумків обговорення свого «синдикату» якомога більшій кількості «синдикатів» або вона може бути зупинена після того, як надсилається перше повідомлення про її результативність [2].

Зрештою, зауважимо, що в ході роботи в «синдикаті» студенти поглиблюють власні знання, шукаючи особисту значущість у різних площинах тієї чи іншої проблеми. У синдикатних групах з метою вирішення поставленого завдання студенти вчаться активно слухати альтернативні аргументи своїх колег, стають відкритими до асиміляції конструктивних ідей інших у межах власної розумової сфери.

Висновки з поданого дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Підсумовуючи зазначене вище, констатуємо, що студентоцентризований підхід до організації навчально-виховного процесу у вищій школі США, де функцією викладача є фасилітація та створення умов, що надають можливість студентам висловити свою суб'єкту позицію, актуалізувати сенси власного «Я», сприяють набуттю знань, формуванню і розвитку вмінь, необхідних для прийняття рішень у процесі планування, оцінювання, корегування й

удосконалення своєї діяльності й особистісної готовності до прийняття цих рішень, повністю відповідає сутності й особливостям загальної підготовки і природі гуманітарної культури як соціокультурного феномену й особистісної характеристики. Саме за такої умови самостійна навчально-пізнавальна діяльність впливає на особистісне становлення кожного студента та передбачає осмислення й аналіз власного процесу пізнання, власних дій, а також цілеспрямоване й усвідомлене внесення необхідних змін для вдосконалення цього процесу.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні не окреслених у цій статті інтерактивних методів навчання в американській вищій школі, які забезпечують практичну реалізацію студентоцентрованого підходу.

Література:

1. Becker J. What a Liberal Arts What a Liberal Arts Education is Education is...and is Not [Electronic resource] / Jonathan Becker. – Mode of access : <http://iile.bard.edu/liberalarts/index.php?action=getfile&id=8123006>.
2. Buon T. Not another syndicate group. Making group work a worthwhile exercise / Tony Buon // Development and learning in organization. – 2004. – Vol. 18. – № 1. – P. 15-17.
3. Collier K. G. Peer-group learning in higher education: The development of higher order skills / K. G. Collier // Studies in Higher Education. – 1980. – Vol. 5. – № 1. – P. 55-62.
4. Collier G. Syndicate methods: two styles compared / Gerald Collier, Rufus Clarke // Higher Education. – 1986. – Vol. 15. – № 6. – P. 609-618.
5. Copeland M. Socratic Circles : Fostering Critical and Creative Thinking / Matt Copeland. – Portland, MN : Stenhouse Publishers, 2005. – 162 p.
6. Deci E. Why we do what we do: understanding self-motivation / Edward L. Deci; Richard Flaste. – New York : Penguin Books, 1996. – 240 p.
7. Mangrum J. Sharing Practice Through Socratic Seminars / Jennifer Mangrum // Phi Delta Kappan. 2010. – Vol. 91. – № 7. – P. 40-43.
8. Tredway L. Socratic Seminars: Engaging Students in Intellectual Discourse / Lynda Tredway // Educational Leadership. – 1995. – Vol. 53. – № 1. – P. 26-29.
9. Weimer M. Learner-centered teaching: Five key changes to practice / Marryellen Weimer. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2013. – 304 p.

У статті висвітлено студентоцентрований підхід до організації навчально-виховного процесу в ході загальної підготовки студентів бакалавріату в США з огляду на його гуманістичну зорієнтованість. Зазначено, що навчально-виховний процес, побудований на основі студентоцентрованості, вимагає від студентів відповідальності за здобуті знання і набутий досвід. У такий спосіб студенти стають активними суб'єктами навчально-виховного процесу, регулюючи його й усвідомлюючи мету та кінцеві результати навчання і розвитку, яких вони має досягти. Виокремлено основні форми та методи практичної реалізації студентоцентрованого підходу у вищій школі США як фактору формування гуманітарної культури студентів.

Ключові слова: вища школа США, гуманітарна культура студентів, загальна підготовка студентів, навчальна автономія, студентоцентрований підхід.

В статье освещен студентоцентрированный подход к организации учебно-воспитательного процесса в ходе общей подготовки студентов бакалавриата в США, учитывая его гуманистическую направленность. Отмечено, что учебно-воспитательный процесс, построенный на основе студентоцентрированности, требует от студентов ответственности за полученные знания и опыт. Таким образом студенты становятся активными субъектами учебно-воспитательного процесса, регулируя его и осознавая цели и конечные результаты обучения и развития, которых они должны достичь. Выделены основные формы и методы практической реализации студентоцентрированного подхода в высшей школе США как условия формирования гуманитарной культуры студентов.

Ключевые слова: высшая школа США, гуманитарная культура студентов, общая подготовка студентов, учебная автономия, студентоцентрированный подход.

Student-centered approach to the educational process in the general education of undergraduate students in the USA on the basis of its humanistic orientation is highlighted in the article. It is indicated that student-centered instruction requires students' responsibility for the acquired knowledge and gained experience. In this way students become active agents of the educational process adjusting it and realizing the goals and outcomes of learning and development they are expected to achieve. The main forms and methods of practical implementation of student-centered instruction in the US higher education as a condition of students' liberal culture shaping are determined.

Key words: the US higher education, students' liberal culture, general education of undergraduate students, learning autonomy, student-centered approach.

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052

В.А. Фрицюк
м. Вінниця, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Постановка проблеми. Необхідність орієнтації педагогічного процесу на індивідуальність студента, узгодження його особистісного досвіду зі змістом освіти вимагають переосмислення мети, завдань і методів професійної підготовки вчителів, конкретизації шляхів формування творчої особистості, створення умов для формування готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Визначення особистісних якостей майбутнього педагога, особливостей його професійної діяльності та розвитку, формування умінь професійного саморозвитку є одним з основних напрямків удосконалення педагогічної освіти. Підготовка майбутнього вчителя в сучасних умовах повинна будуватися як система умов із забезпечення його професійного розвитку і саморозвитку. Досягти цього можна шляхом формування готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку.

Аналіз попередніх досліджень. Проблему професійної підготовки вчителів всебічно висвітлено в працях В. Андрущенка, Є. Барбіної, Н. Волкової, С. Гончаренка, В. Гриньової, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Євтуха, Л. Кондрашової, В. Кременя, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, С. Сисоевої та ін. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі досліджували А. Алексюк, В. Луговий, О. Ярошенко та ін.

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя зайняв важливе місце серед актуальних проблем педагогіки і розглядається у працях Н. Кічук, Є. Клімова, А. Маркової, С. Смирнова, І. Харламова та ін. У наукових дослідженнях висвітлено проблеми професійного розвитку особистості (К. Чарнецькі), роль мистецтва у саморозвитку особистості (М. Ценко), професіоналізм педагогічної діяльності (І. Багаєва), визначення психолого-педагогічних факторів підвищення професіоналізму викладача вищої школи (В. Панчук), формування професійної готовності вчителя початкових класів (О. Івлієва), готовності педагога до пошукової діяльності в умовах післядипломної освіти (Є. Макагон). Також проблемі професійного саморозвитку присвячено дослідження: О. Воронової (самостійна навчальна діяльність як засіб саморозвитку); Л. Квашко (педагогічні умови особистісно-професійного саморозвитку учителя); О. Ткач (соціальна рефлексія учителя як умова і засіб його професійного саморозвитку); Т. Фалахєєва (андрологічна модель професійного саморозвитку особистості студента); Т. Степанової (теорія і практика професійного розвитку і саморозвитку вчителя фізики); О. Власової (підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійного саморозвитку); С. Бабіної (формування компетенції професійного саморозвитку студентів ВНЗ) та ін.

На жаль, у підготовці вчителів є ще багато неузгоджених питань, а в розробках її теоретичних основ є ще чимало невирішених проблем, зокрема, підготовці майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку приділено недостатньо уваги.

Як цілком слушно, на наш погляд, стверджує В. Семиченко [13, с. 46], нині темпи змін в суспільстві настільки стрімкі, що офіційна система професійного розвитку вже не може задовольнити зростаючих потреб ринку праці й самого фахівця, тому важливою умовою соціального й особистісного добробуту є неперервний професійний саморозвиток особистості, її прагнення постійно вдосконалюватися, підвищувати рівень професійної майстерності.