

ДИНАМІКА СЕРЕДОВИЩЕУТВОРЕННЯ У ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У представленій статті розглянуто приклад реалізації середовищного підходу у контекстному навчанні майбутнього вчителя початкових класів. Подано дефініційний аналіз понять «середовище», «рефлексивно-контекстне середовище», «середовище утворення». З'ясовано особливості та динаміку процесу формування рефлексивно-контекстного освітнього середовища відповідно етапам технології контекстного навчання, що збігаються з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю. Виокремлено фази середовищеутворення (адаптація до умов середовища, його активне відтворення, активний вплив на середовище та самостійне його створення).

Ключові слова: професійно зорієнтоване освітнє середовище; рефлексивно-контекстне середовище; середовище; середовищеутворення; технологія контекстного навчання.

Постановка проблеми. Реалізація середовищного підходу (Ю. Мануйлов) є перспективним напрямом сучасної вищої освіти. Оскільки, саме в освітньому середовищі ВНЗ відбувається професіоналізація майбутнього фахівця. Це положення обґрунтовано у концепції середовищного зорієнтованого навчання (С. Сергєєв), у форматі якої освітнє середовище розглядається як умова входження людини в культуру, як джерело самонавчання й саморозвитку майбутнього вчителя. Отже, середовищний підхід зміщує акценти із взаємодії педагога та студента на взаємодію майбутнього педагога з освітнім середовищем, що є актуальним у контексті сучасного процесу модернізації освіти. Варто відзначити, що у представленому дослідженні реалізація середовищного підходу пов'язана з феноменом рефлексивно-контекстного освітнього середовища, сутність якого ретельно розглянуто в попередніх працях (Желанова В. В., 2012). Проте постає потреба розглянути саме процес середовищеутворення, що має свої специфічні особливості відповідно до результативної (формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога) та процесуальної (моделювання професійного контексту) мети технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження «середовищної» проблематики представлені такими науковими напрямками: загальнофілософське трактування середовища (В. Корнетов, В. Лепський, І. Тон); обґрунтування теорії середовищного (Ю. Мануйлов), полісередовищного (М. Федорова) підходів у освіті, а також концепції середовищного зорієнтованого навчання (Ю. Мануйлов, Т. Менг, С. Сергєєв); розгляд таких семантичних конструктів освітнього середовища як: акмеологічне середовище (А. Деркач, І. Соловійов), професійне середовище (А. Маркова), професійно зорієнтоване освітнє середовище (А. Петухова), професійно-креативне середовище (З. Курлянд), інформаційно-освітнє

середовище (Л. Панченко); обґрунтування феномену контекстного середовища (О. Щербаківа); дослідження різних аспектів проблеми рефлексивного середовища, а саме: феномену рефлексивно-освітнього середовища (А. Бізязєва), рефлексивно-емпатійного середовища (О. Фаст), рефлексивно-активного середовища інноваційного розвитку (В. Лепський); інноваційно-рефлексивного середовища (М. Марусинець); рефлексивно-освітнього середовища як умови культурного самовизначення студента (О. Малахова). Проблематика досліджень феномену педагогічної технології представлена такими найбільш поширеними напрямками: концептуальні засади технологічного підходу (А. Алексюк, В. Беспалько, П. Гусак, М. Кларін, О. Мороз, Г. Селевко); практичні аспекти технологічного підходу і в шкільній, і в професійній освіті (С. Бондар, О. Падалка, Л. Піроженко, О. Пометун, С. Сисоєва); упровадження педагогічних технологій у систему професійної освіти (П. Гусак, О. Євдокимов, І. Манькусь, І. Смолюк); обґрунтування технології контекстного навчання (А. Вербицький); технологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів (Л. Коваль, О. Комар, О. Мірошніченко, Н. Побірченко). Проте при такій високій зацікавленості різними аспектами середовищного й технологічного підходу, питання щодо створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища залишається поза увагою науковців.

Метою статті є аналіз процесу середовищеутворення в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Розгляд динаміки середовищеутворення у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів логічно почати з визначення базових понять статті. Отже, у ході їх теоретичного опрацювання нами було встановлено, що *середовище* є динамічною системою умов у межах певного простору, в якому відбувається діяльність людини, що є одночасно продуктом і творцем свого

середовища; професійно зорієнтоване освітнє середовище – багаторівневою педагогічно організованою системою умов та можливостей, що забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ, а також сприяють ефективності процесу трансформації навчальної діяльності в професійну; «рефлексивно-контекстне середовище», як вид професійно зорієнтованого освітнього середовища, є багаторівневою педагогічно організованою системою умов та можливостей, а також засобом освіти, які забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ і сприяють ефективності процесу формування сукупності рефлексивних конструктів. *Технологію контекстного навчання* ми визначаємо як систему функціонування всіх його компонентів, алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на формування рефлексивних конструктів засобом моделювання у процесі фахової підготовки предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Грунтуючись на окреслених позиціях, зосередимося на розгляді логіки процесу *середовищеутворення*, який ми розуміємо як організований, цілеспрямований процес створення середовища для розв'язання завдань формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів у технології контекстного навчання засобами моделювання контексту професійної діяльності.

Беручи до уваги відомий постулат, що формування безпосередньо пов'язане з процесами адаптації та соціалізації, ми наполягаємо, що процес формування рефлексивно-контекстного середовища буде складатися з фази адаптації майбутнього фахівця до умов середовища та фази його активного відтворення, впливу на середовище. Варто також відзначити, що у процесі середовищеутворення принциповим є урахування таких характеристик середовища, як імерсивність, присутність, інтерактивність. Зауважимо, що саме ці якості середовища виділено в студіях відомого дослідника середовищно зорієнтованої освіти С. Сергеева (Сергеев С. Ф., 2006). Розглянемо їх докладніше.

Імерсивність (англ. *immersion* – занурення). Це нібито ілюзія знаходження та взаємодії із середовищем, що наближається до реального. Отже, імерсивність у форматі реалізації середовищного підходу в технології контекстного навчання проявляється в максимальному наближенні умов середовища до майбутньої професійної діяльності. Присутність – суто суб'єктивне поняття, що в загальному розумінні відбиває досвід людини знаходитися в одному місці навколишнього середовища, у той же час фізично знаходитися в іншому місці. Тобто присутність у рефлексивно-контекстному середовищі полягає у відчутті присутності в професійному середовищі при безпосередньо-

му фізичному знаходженні в навчальній аудиторії. Інтерактивність – ступінь, до якої можлива участь користувачів у зміні й формуванні змісту середовища. У форматі рефлексивно-контекстного освітнього середовища інтерактивність реалізується у відносинах особистості й середовища, які є суб'єктами у ставленні один до одного, що надає можливість середовищу розширюватися та збагачуватися, тим самим утворюючи професійний контекст становлення майбутніх учителів початкових класів.

Отже, розглянемо як відбувається середовищеутворення відповідно до певних етапів технології контекстного навчання.

- Навчальна діяльність академічного типу, семіотична навчальна модель, перший етап (адаптаційно-технологічний) технології контекстного навчання (I-й курс навчання у ВНЗ). Цей період навчання збігається з фазою адаптації до умов зазначеного середовища, коли студент починає співвідносити свої можливості та потреби з можливостями середовища й між ними виникають протиріччя. Завданнями цього етапу є: 1) формування мотивів розуміння призначення професії в суспільстві, професійних інтересів, професійних очікувань, реалізація спонукальної функції мотивації; 2) формування рефлексії як базового особистісного утворення; 3) формування ситуативних смислових утворень, а саме особистісних смислів, смислової установки до майбутньої професійної діяльності; 4) формування суб'єктності як особистісного конструкту, що полягає в стимулюванні потреб у розвитку своєї суб'єктності, у самопізнанні, з'ясуванні свого суб'єктного потенціалу.

Середовищеутворення в цей період пов'язане з реалізацією об'єктивних умов середовища, тобто з актуалізацією мотиваційного, рефлексивного, смислового, суб'єктного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін, якими на цьому етапі є «Вступ до фаху», «Педагогіка» (інтегрований курс), розділ «Загальні основи педагогіки», а також з контекстуалізацією навчального матеріалу.

Зазначимо, що основу навчальної діяльності академічного типу становить передача й засвоєння інформації. Одиницею роботи студента є перцептивні та мовленнєві дії щодо сприйняття, засвоєння, переробки та відтворення навчальної інформації. Проте у форматі розробленої технології ми пропонуємо вже на початковому етапі навчання використати певні форми організації контекстного навчання, у яких задається професійно-особистісний контекст професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. При цьому знання перестають бути абстрактними й накладаються на «канву професійної діяльності» (термінологія А. Вербицького). Такими є лекції контекстного типу, позааудиторні завдання рефлексивної спрямованості (малюнок «Мій портрет у променях сонця», «Самоопис»; аутоесе «Щоб я хотів у собі змінити?»), які

базуються на методі інтроспекції (інтроспекція від лат. *introspecto* – дивлюся всередину), що полягає в спостереженні за власними почуттями, думками й т. ін., тобто є самоспостереженням. Щодо інтерпретації «іншого» вважаємо доцільним у процесі навчальної діяльності академічного типу використати аналіз педагогічних ситуацій, але не як самостійну організаційну форму контекстного навчання, а як метод навчання. Прикладом можуть бути ситуації-антиподи, які ілюструють «позитивного» й «негативного» вчителя. У процесі аналізу таких ситуацій студенти констатують сформованість або відсутність певних професійно важливих якостей вчителя, а також співвідносять свій «Я-образ» професіонала з професійним «Я» іншого вчителя. Додамо, що такі «ситуації-антиподи» надають студенту кілька альтернатив, тобто можливість здійснити вибір на підставі своїх смислових переваг. До того ж зміна альтернатив є поширеною смислотехнікою (Ф. Василюк, Н. Мироненкова).

Отже, студент у межах навчальної діяльності академічного типу адаптується до умов рефлексивно-контекстного середовища, є його об'єктом, тобто їхні відносини в системі «середовище – студент» визначаються як «суб'єктно-об'єктні». При цьому середовище розглядається як чинник формування особистості; а студент – як об'єкт, що приймає цей вплив і починає усвідомлювати себе в середовищі. До того ж у студента формується стан присутності в рефлексивно-контекстному середовищі, імерсивність й інтерактивність якого поки що є обмеженими.

- Квaziпрофесійна діяльність, імітаційна навчальна модель, другий етап (імітаційно-технологічний) технології контекстного навчання (II, III-й курси навчання у ВНЗ). Цей період збігається з фазою активного відтворення студентом рефлексивно-контекстного середовища, оскільки в процесі квaziпрофесійної діяльності моделюється ситуації майбутньої професійної діяльності, що відбивають зміст і динаміку професії, взаємини зайнятих у ній людей. Студент співвідносить певну навчальну інформацію з професійними ситуаціями й використовує її у функції засобу здійснення власних практичних дій і вчинків. Тобто інформація набуває для студента особистісного смислу. Отже, квaziпрофесійна діяльність є навчальною за формою, але професійною за змістом.

Завданнями цього етапу є таке: 1) формування саме професійної мотивації, реалізація смислоутворювальної, регуляторної функції мотивів; 2) формування контекстної рефлексії як вагомої професійної якості; 3) формування стійких смислових утворень, а саме – фіксованої смислової установки; 4) формування первинної професійної суб'єктності; 5) формування певних комунікативних умінь, що відбивають соціальний контекст майбутньої професії.

Середовищеутворення в цей період пов'язане, як і на попередньому етапі, з реалізацією об'єктивних умов середовища, тобто із з'ясуванням професійно контекстного потенціалу навчальної дисципліни «Педагогіка», а саме розділів «Теорія виховання», «Дидактика». Однак починають реалізовуватися й спеціально створені умови, що передбачають розробку спецкурсів певної спрямованості. Такою умовою в межах квaziпрофесійної діяльності є дисципліна «Теорія та методика розв'язання професійно-педагогічних задач», яка представлена тріадою навчальних курсів, а саме: 1) «Аналіз педагогічних ситуацій» (II курс); 2) «Моделювання педагогічного процесу» (III курс); 3) «Проектування педагогічної системи» (IV курс).

Звернемо увагу, що в такому форматі педагогічні ситуації та задачі використовуються вже не як методи навчання, а як самостійні організаційні форми навчання контекстного типу, що містять значний потенціал щодо впровадження в процес фахової підготовки вчителя початкових класів мотиваційно-стимулювального, рефлексивно-формуального, смислоутворювального, суб'єктно-формуального, соціального професійних контекстів майбутнього фахівця.

Процес моделювання зазначених контекстів у їх єдності та взаємозв'язку створює середовище формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів. Що ж відбувається в рефлексивно-контекстному середовищі на фазі його активного відтворення студентами? 1. «Зануреність у себе» змінюється «зануреністю в професію». 2. Відбувається зсув мотивації з предмету пізнавальної діяльності на предмет квaziпрофесійної діяльності, тобто з'являються саме професійні мотиви, студент їх приймає, спонукання вже ідентифікується з потребою. 3. Звернення до себе, що було пов'язане з особистісною рефлексією, поширюється інтелектуальною рефлексією, а також зверненням на інших, формується комунікативний інтерпсихічний, соціальний типи педагогічної рефлексії. Тобто сферою рефлексії стає, крім самосвідомості, ще й мислення та комунікація. Формується контекстна рефлексія вже як професійно вагома якість учителя початкових класів. 4. Починають формуватися стійкі смислові структури, що стають смислоусвідомленими. Тобто студент уже здатний зробити свій усвідомлений смисловий вибір, проте поки що тільки в окремих ситуаціях. Відбувається розкриття, розуміння професійного смислу. 5. Формується первинна професійна суб'єктність майбутніх учителів початкових класів, що виявляється в появі надситуативної активності, досвіди співпраці, ситуативної самоактуалізації. 6. Студент оволодіває певними моделями спілкування, що притаманні майбутній професійній діяльності в процесі впровадження її соціального контексту.

Отже, безсумнівним є розширення рефлексивно-контекстного середовища. Об'єктивні умови доповнюються спеціально створеними, що призводять до зростання імерсивності середовища. При цьому збагачення середовища зумовлене розширенням професійного контексту, його варіативністю, тобто рефлексивно-контекстне середовище стає більш подібним реальному професійному середовищу. При цьому студент глибше занурюється в нього, отримує задоволення від стану присутності в середовищі, починає сам створювати його. Тобто і студент, і середовище вже стають суб'єктами, їхні стосунки набувають «міжсуб'єктного» характеру в умовах зростання інтерактивності середовища.

- Навчально-професійна діяльність, соціальна навчальна модель, третій етап (професійно-технологічний) технології контекстного навчання (IV-й курс навчання у ВНЗ). У цей період студент фактично посідає позицію фахівця й його діяльність стає за змістом, формами й технологіями професійною. При цьому їй відповідає соціальна навчальна модель як фрагмент професійної діяльності, що аналізуються та перетворюються у формах спільної діяльності студентів. Робота в групах як соціальних моделях професійного середовища задає не тільки внутрішній професійно-особистісний контекст, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. Домінантним стилем поведінки є співпраця, тобто студент уже здатний бачити іншу людину, співчувати їй, готовий до міжсуб'єктного спілкування. Відзначимо, що цей період збігається з фазою впливу на середовище, а також самостійного його створення.

Завданнями цього етапу є таке: 1) закріплення й актуалізація професійних мотивів, реалізація коригувальної функції мотивів; 2) формування рефлексивної компетентності як вагомої професійної якості; 3) реалізація детермінаційної функції рефлексії; 4) оволодіння всіма складниками цілісного механізму рефлексії; 5) формування стійких професійних смислових утворень, а саме – смислової диспозиції, реалізація процесу смислосудівництва; 6) формування професійної суб'єктності; 7) формування системи вмінь, що відбивають соціальний контекст майбутньої професії.

У межах цього періоду, як і на попередніх етапах, реалізуються і об'єктивні, і спеціально створені умови рефлексивно-контекстного середовища. При цьому провідною особливістю середовища є пріоритет групових форм роботи студентів, що ґрунтуються на дискусії, діалозі, полілозі. Такий формат організації діяльності студентів сприяє впровадженню сукупності професійних контекстів майбутнього фахівця. До того ж у цей період контекстна рефлексія вже набуває статусу рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості, а також реалізуються її детермінаційні функції щодо мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутніх учителів початкових класів. З

огляду на це ми наполягаємо, що ефективними в межах навчально-професійної діяльності будуть не просто групові форми роботи, а ті, що дозволяють реалізувати весь цикл рефлексивного процесу. Такими, наприклад, є технологія формування рефлексивної діяльності голландського вченого Ф. Кортхагена (Korthagen F., 2005), рефлексіотехніка «рефлексивна команда» (ідея норвезького фахівця Тома Андерсона) (Томашек Н., 2008).

Отже, констатуємо зміни, які збігаються з фазою активного впливу студентів на середовище та самостійного його створення. 1. Відбувається рефлексивне й смислове занурення студента в майбутню професію. 2. Процес трансформації пізнавальних мотивів у професійні зумовлюється зсувом мотивації з предмета квазіпрофесійної діяльності на предмет професійної діяльності, відбувається закріплення й актуалізація спонукки. 3. Рефлексивні процеси поширюються кооперативною рефлексією, тобто вже реалізуються всі провідні типи педагогічної рефлексії. Вона стає складною, інтегрованою якістю особистості, а саме контекстною рефлексією, що є підставою рефлексивної компетентності. 4. Активно реалізуються детермінаційні функції рефлексії стосовно мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутнього фахівця. 5. Стійке смислове ставлення до майбутньої професії вчителя початкових класів доповнюється смисловим ставленням до особистості молодшого школяра. Прояви смислу пов'язані з реалізацією смислу під час окремих подій, а також з появою «смислового сліду» (І. Абакумова). 6. Студент уже спрямований на самореалізацію та самоактуалізацію в майбутній професії, відбувається істинне усвідомлення суб'єктної професійної позиції. 7. Студент оволодіває моделями спілкування діалогічно-дискусійної спрямованості.

Відтак, рефлексивно-контекстне середовище є імерсивним. При цьому його подібність майбутній професії створюється завдяки спеціально створеним умовам. Відбувається збагачення середовища, зумовлене розширенням професійного контексту, а саме його рефлексивно-формувальним складником, оскільки рефлексія вже стає контекстною, а також соціальним складником, що моделюється засобами групових форм роботи. Зростає інтерактивність середовища, оскільки переважними є діалогічно-дискусійні методи навчання й форми спілкування. Студент сам створює своє освітнє середовище.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реалізація середовищного підходу є перспективним напрямом процесу модернізації сучасної вищої освіти. Утворення рефлексивно-контекстного освітнього середовища ВНЗ є динамічним процесом, що збігається з етапами технології контекстного навчання, які співвідносяться з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною діяльністю, навчально-професійною діяльністю.

При цьому фаза адаптації до умов зазначеного середовища співпадає з навчальною діяльністю академічного типу; фаза активного відтворення середовища студентами – з квазіпрофесійною діяльністю; фаза активного впливу студентів на середовище та самостійного його створення – з навчально-професійною діяльністю. Середовищеутворення на всіх етапах пов'язане з реалізацією об'єктивних та спеціально створених, зовнішніх та внутрішніх умов середовища, що спрямовані на моделювання мотиваційно-стимулювального, рефлексивно-формувального, смислоутворювального, суб'єктноформуального, соціального контекстів з метою формування рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів

особистості майбутнього фахівця, а саме, мотивації, смислів, професійної суб'єктності. Критеріям якості середовищеутворення є імерсивність, присутність, інтерактивність як провідні характеристики рефлексивно-контекстного середовища. Ураховуючи складність та багатоаспектність процесу утворення рефлексивно-контекстного середовища, є очевидною необхідність подальшої наукової розвідки питання щодо зв'язку процесів трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу як провідних динамічних складників технології контекстного навчання з певними фазами середовищеутворення.

Література

1. **Желанова В. В.** Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 11. – С. 88 – 93.
2. **Сергеев С. Ф.** Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // Шк. технологии. – 2006. – № 6. – С. 36 – 42.
3. **Томашек Н.** Системный коучинг: целеориентированный подход в консультировании / Нино Томашек; пер. с нем. О. А. Шпиловой. – Харьков: Гуманит. центр, 2008. – 174 с.
4. **Korthagen F., Vasalos A.** Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth // Teachers and Teaching: theory and practice. – 2005. – 11 (1). – P. 47 – 71.

References

1. **Zhelanova, V. V.** (2012). Context-reflective learning environment as a factor in future primary school teachers training at the university. Pedagogichnyy diskurs : zb. nauk. pr. Shorobura I. M. (Ed.). Khmel'nyts'kyu : KhHPA, Vyp. 11, p. 88 – 93 (in Ukrainian).
2. **Serheev, S. F.** (2006). Immersive, presence and interactivity in learning environments. Shk. Tekhnolohyy, № 6, p. 36 – 42 (in Russian).
3. **Tomashek, N.** (2008). Systemic Coaching: goal-oriented approach to counseling (O. A. Shypylova, Trans). Kharkov: Humanyt. tsentr, 174 p. (in Russian).
4. **Korthagen, F., Vasalos A.** (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching: theory and practice. 11 (1), P. 47 – 71 (in English).

В. В. Желанова

ДИНАМИКА СРЕДООБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНИХ КЛАССОВ

В представленной статье рассмотрен пример реализации средового подхода в контекстном обучении будущего учителя начальных классов. Подано дефініційний аналіз понять «середовище», «рефлексивно-контекстна середовище», «середовищеутворення». Визначено особливості та динаміку процесу формування рефлексивно-контекстної освітньої середовища в відповідності з етапами технології контекстного навчання, що співпадають з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю. Виділено фази середовищеутворення (адаптація до умов середовища, її активне виробництво, активне вплив на середовище та самостійне її створення).

Ключевые слова: професійно орієнтована освітня середовище; рефлексивно-контекстна середовище; середовище; середовищеутворення; технологія контекстного навчання.

V. Zhelanova

DYNAMICS OF ENVIRONMENT FORMATION IN TECHNOLOGY CONTEXT OF TRAINING FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Represented article describes the necessity and feasibility of implementing environmental approach in modern higher education. It was presented implementation in the contextual training for future primary school teacher. Definitional concepts analysis of «environment», «professionally oriented educational environment», «reflexive context-environment», «environment formation» was posted. It is proved that formation of reflexive context educational environment is a dynamic process that coincides with the adaptive-technology, simulation-technological,

professional and technological stages of contextual technology training that are related to the studying activities of the academic type, quasi-professional activities, educational and professional activities. This phase of adaptation to a certain environment consistent with the academic type training activities; the phase of environment reproductive by students – with quasi-professional activities; the phase of active influence of students on environment and its independent creation – with educational and professional activities. It was found that environment formation at all stages is associated with the implementation of objective and specially designed, external and internal environmental conditions aimed at modeling of motivationally stimulated, reflexively-formed, sense-creative, subject-forming, social contexts to form reflective competention and reflexive-deterministic constructs of future professional, mainly, motivation, meanings, professional subjectivity. Determined that the quality criteria of environment formation is impressiveness, presence, interactivity as a key characteristics reflexive-contextual environment.

Keywords: environment; environment formation; professionally oriented educational environment; reflexive-context environment; technology of context studing.

Рецензенти

Чернуха Н. М. – д. пед. н., проф.,

Малихін О. В. – д. пед. н.

Стаття надійшла до редакції 07.10.2014

УДК 378: 331,545

О. В. Курбан

СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ PR-ФАХІВЦІВ ДЛЯ СУЧАСНОГО ПРОФІЛЬНОГО РИНКУ

Проблематика підготовки фахівців спеціальності «реклама та зв'язки з громадськістю» набуває сьогодні важливого значення для сучасного ринку PR-послуг. Вирішити це завдання можна лише шляхом співпраці практикуючих фахівців та викладачів ВНЗ. В статті представлено досвід розбудови ефективної моделі підготовки майбутніх фахівців на прикладі роботи кафедри реклами та зв'язків з громадськістю Київського університету імені Бориса Грінченка.

Ключові слова: зв'язки з громадськістю; ринок PR-послуг; освіта; PR.

Вступ. Проблема підготовки фахівців спеціальності «реклама та зв'язки з громадськістю» сьогодні є дуже актуальною для сучасного українського ринку PR послуг. Доволі часто з вуст спеціалістів із кадрового менеджменту, керівників PR-підрозділів та власників профільних агенцій лунають звинувачення на адресу системи вищої освіти щодо невідповідності знань та навичок, якими володіють випускники профільних факультетів та кафедр. Головна проблема, на наш погляд, полягає тут у серйозному розриві між теорією та практикою.

Переважна більшість вітчизняних ВНЗ, що випускають фахівців зазначеного профілю, намагаються використати якомога більше теоретичних дисциплін. Це зрозуміло, бо навчальні програми складають викладачі кафедри, які в переважній більшості далекі від практики, а іноді взагалі мають доволі формальне відношення до спеціальності «реклама та зв'язки з громадськістю».

Актуальність порушеного питання визнають не тільки експерти та фахівці профільного ринку, але й держава. Зокрема у новому законі про вищу освіту, зазначається необхідність наближення освітянської практики до потреб сучасного ринку праці (Закон України «Про освіту», 2014). В повній мірі ця вимога відноситься й до спеціальності «реклама та

зв'язки з громадськістю», причому в даному випадку вона є дуже важливою, бо зазначений фах має максимально прикладний характер.

Виходячи з зазначеної вище актуальності вважаємо метою викладення матеріалу у статті – визначення базових напрямків роботи, щодо максимального наближення навчальної системи до реальної практики.

Відповідно до поданої мети виокремлюємо наступні завдання:

1. Розглянути специфіку та особливість системи підготовки студентів спеціальності «реклама та зв'язки з громадськістю» в українських ВНЗ.
2. Проаналізувати вимоги до випускників профільної спеціальності з боку потенційних роботодавців.
3. Сформулювати базові принципи та визначити шляхи підготовки студентів зазначеного фаху на профільний ринок.

Стан розвитку вітчизняної практики підготовки PR-фахівців. Слід зауважити, що питання фахової підготовки спеціалістів галузі зв'язків з громадськістю було актуалізовано з перших років незалежності України. Втім тільки у 2007 році цей фах було офіційно внесено до переліку спеціальностей, навчання за якими працюють вітчизняні ВНЗ.