

**МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ
ФАХІВЦЯ — ВИПУСКНИКА ВУЗУ**

У статті розглянуто основні методологічні підходи до розробки моделі фахівця — діяльнісний, професіографічний, суб'єктно-діяльнісний, особистісний, кваліметро-технологічний. Виділено та схарактеризовано три етапи дослідження цієї проблеми.

Із виходом вітчизняної професійної освіти на інноваційний шлях розвитку основною її метою стала підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня й профілю, який є конкурентоспроможним на вітчизняному та світовому ринках праці, вільно володіє своєю професією, здатний до ефективної роботи зі спеціальності, орієнтується в суміжних галузях діяльності, готовий до постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення, формування власної кар'єри, є відповідальним за результати своєї професійної діяльності, володіє соціальною й професійною мобільністю. У зв'язку із цими завданнями професійної школи проблема створення сучасної моделі фахівця виходить на перший план.

Приблизно з кінця 60-х рр. ХХ ст. стало зрозуміло, що, відповідно до мети формування висококваліфікованого фахівця, навчально-виховний процес у вищій школі має бути орієнтований на певну цілісну модель, яка отримала назву моделі фахівця (МФ). За сорок років, як за кордоном, так і у вітчизняній системі вищої професійної освіти чимало праць присвячено різним МФ, що використовуються для одержання наочного й адекватного уявлення про майбутню професійну діяльність того чи іншого фахівця й проектування ефективних технологій відповідної підготовки до неї. До сьогоднішнього дня накопичений величезний матеріал як з принципів формування МФ, так і з конкретних способів їхнього створення.

У літературних джерелах (Р. І. Міттельман, 1966; Ю. С. Алферова, Є. Г. Осовський, 1971; А. І. Щербаков, Н. А. Риков, 1971, 1973; В. А. Сластенін, 1973; І. І. Сигов, 1974, 1976; Є. Е. Смирнова, 1975, 1977, 1984; В. Є. Анисімов, Н. С. Пантіна, 1977, 1981; Г. Н. Александров, Ф. В. Шарипов, 1977, 1984; Л. І. Романкова, 1981; Н. Ф. Тализіна, 1986, 1987; В. В. Колинько, 1988; Л. Г. Семушина, 1991, 1993; Л. В. Макарова, 1992; Н. Н. Нечаєв, 1998; О. П. Саннікова, 1999, 2002; А. А. Кірсанов, В. П. Котляр, О. Мельничук, А. Яковлева, 2000; Г. У. Матушанський, А. Г. Фролов, 2000, 2003; В. Г. Пищулін, 2002; В. А. Надєєв, 2004; Ю. Г. Татур, Д. А. Махотін, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадріков, 2004; А. Я. Савельєв, 2005; В. Сучков, В. Іванов, Є. Корчагін, 2006; М. Д. Ільзова, 2007 та ін.) подано різне тлумачення поняття «модель фахівця». Слід зазначити, що загальноприйнятим у даній проблемі можна назвати лише сам термін «модель» (з лат. *modulus* — міра, зразок, норма), під яким розуміють штучно створений зразок у вигляді схеми, опису, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта (явища).

Для побудови моделі фахівця вчені за основу беруть різні методологічні підходи: діяльнісний (В. Є. Анисімов, Н. С. Пантіна, Г. Н. Александров, Ф. В. Шарипов, Є. Е. Смирнова, Н. Ф. Тализіна, Н. Н. Нечаєв та ін.), професіографічний (Ю. С. Алферова, Є. Г. Осовський, В. В. Колинько, А. К. Маркова, Р. І. Міттельман, В. А. Сластьонін, Н. А. Риков, А. І. Щербаков та ін.), суб'єктно-діяльнісний (Є. М. Іванова, Є. А. Климов), особистісний (О. П. Саннікова), кваліметротехнологічний (В. А. Надєєв), компетентнісний (Ю. Г. Татур, Д. А. Махотін, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадріков та ін.).

Відсутність єдиного методологічного підходу в дослідженні проблеми моделювання фахівця обумовило появу таких понять, як «модель діяльності фахівця», «модель особистості фахівця», «модель професійної освіченості особистості фахівця», «еталон фахівця», «профіль фахівця», «модель професіонала», «модель підготовки фахівця», «професійно-кваліфікаційна модель» тощо.

Метою статті є розкриття основних методологічних підходів до розробки моделі фахівця з вищою освітою — діяльнісного, професіографічного, суб'єктно-діяльнісного, особистісного, кваліметро-технологічного.

Простежуючи обговорення науковцями (протягом приблизно сорока років) проблеми розробки моделі фахівця з метою вдосконалення його підготовки, можна виділити три етапи з характерними для них особливостями.

Перший етап (з кінця 60-х років до кінця 70-х років ХХ ст.) характеризується значним числом публікацій, широтою охоплення проблеми й великою різноманітністю поглядів, підходів і методів її розв'язання, здійсненням концептуального, методичного і організаційного пошуку.

Вихідні посилки створення МФ у цей період базувалися на ідеї підготовки випускників вузів до професійної діяльності, яка відповідатиме рівню розвитку суспільного виробництва. Вважалося, що МФ покликана, насамперед, стати засобом, що описує шляхи розвитку тієї галузі, де працюватиме майбутній фахівець. Тому першочерговим завдання дослідників стало вивчення вимог, які практика пред'являє до фахівця тієї чи іншої галузі. Передбачалося, що, знаючи ці вимоги, вища школа буде орієнтована на сучасний і навіть випереджальний рівень розвитку суспільного виробництва і зможе випускати фахівця, який відповідатиме вимогам практики.

Вивчення ж вимог, що висуваються практикою до фахівця, може бути здійснене через дослідження його діяльності. Тому більшість досліджень були спрямовані на розробку моделі діяльності фахівця. Так, у межах теорії діяльності Є. Е. Смирнова вводить такі описові параметри моделі:

– Характеристики, що описують параметри діяльності: «проблеми (задачі). Набір найістотніших проблем або задач, які доводиться вирішувати даному спеціалісту в його повсякденній діяльності, типи діяльності — способи, прийоми, за допомогою яких вирішуються задачі і здійснюється діяльність, функції — узагальнена характеристика основних обов'язків, виконуваних відповідно до вимог професії, шляхи розв'язання, які використовує фахівець, стикаючись з тією чи іншою проблемою»;

– Характеристики, що відображають особливості спеціаліста як людини — носія певних професійних функцій: «знання — ті відомості теоретичного і прикладного характеру, якими оперує у своїй діяльності фахівець; уміння та навички — прийоми і способи, за допомогою яких досягаються результати, якості — індивідуально-типологічні параметри особистості, які забезпечують успішність дій у вибраній галузі, установки, ціннісні орієнтації, світогляд» [17, 27].

На думку І. І. Сигова, МФ — це образ професіонала, яким він має стати до конкретного періоду часу, регламентований (описаний) певною документацією. Його МФ складається із двох структурних компонентів: паспорта фахівця й моделі підготовки. Паспорт фахівця, як вважає автор, має містити розділи: сфера діяльності фахівця, посадові обов'язки, необхідні ділові (знання, уміння й практичні навички) та моральні, психологічні якості. І. І. Сигов звертає увагу на необхідність формування такої системи знань і вмінь фахівця, яка дозволила б вирішувати не тільки типові завдання з профілю підготовки, але й творчі. Паспорт фахівця є об'єктивною передумовою для розробки іншої частини МФ — моделі підготовки, основу якої складає навчальний план [15].

В. Є. Анисімов, Н. С. Пантіна вважають, що в системі професійної освіти співіснують і перехрещуються три логіки: 1) професійна діяльність — поділ діяльності відповідно до складу і послідовності функцій, що виконуються на типових робочих місцях; 2) систематизація знань відповідно до принципів розвитку власне наукових знань, що обслуговують ту чи іншу сферу професійної діяльності; 3) психолого-педагогічні уявлення відносно процесів навчання і виховання, процесів засвоєння, розумового та морального розвитку людини. Центральною ланкою, на якій зосереджуються всі три логіки, є людина, яка включається в систему вищої освіти. Вона має засвоїти знання, розвиватися як особистість, а в подальшому — працювати як професіонал [2, 102–103]. Тому, в першу чергу, необхідне дослідження випускника вузу з погляду тих якостей, властивостей, особливостей, які забезпечують його успішну професійну діяльність. Чимало таких якостей можуть не тільки виявлятися й контролюватися в навчально-

виховному процесі, але й формуватися в ньому. Крім того, формування фахівця з вищою освітою, обов'язково включає виховання в студентів ставлення до системи знань, розуміння їхньої відносності, мінливості, уміння включатися в процес неперервного продукування нових знань [2, 106].

З огляду на це вчені розглядають модель особистості фахівця. Оскільки В. Є. Анисімов, Н. С. Пантіна схвалюють твердження, що особистість є персоніфікованою соціальною діяльністю, то конструюють вони її також з позиції теорії діяльності.

Запропонована ними модель складається з двох взаємозалежних систем, власне МФ і моделі процесу його підготовки. Автори вважають, що обидві моделі конструюються окремо і представлені різними видами діяльності, як професійної, так і навчальної, з урахуванням етапів і рівнів формування. Так, види діяльності, пов'язані зі світоглядними, морально-етичними, загальнокультурними нормами поведінки, становлять перший рівень підготовки фахівця; види діяльності, пов'язані із загальнопрофесійною діяльністю — другий рівень підготовки і види діяльності, спрямовані на придбання вузької спеціалізації та професійної майстерності — третій рівень підготовки. Причому вченими вказується на те, що не слід обмежуватися абстрактною характеристикою діяльності, а здійснювати це через опис системи типових завдань, які б орієнтували в подальшому на структурування способів, прийомів і методів їх розв'язання [2, 105].

На думку авторів, такий підхід до структурування МФ дасть, по-перше, цілісне уявлення й розуміння професії; по-друге, дозволить вузу створювати навчальні плани й програми відповідно до вимог, що висуваються випускникові професійною діяльністю; по-третє, вуз при підготовці фахівців до самостійної професійної роботи матиме науково обґрунтовані дані з формування й розвитку в студентів якостей, необхідних їм для ефективної професійної діяльності.

На думку Г. Н. Александрова і Ф. В. Шарипова, образ (модель) фахівця структурується на основі аналізу реальної виробничої діяльності фахівців того чи іншого профілю з врахуванням прогнозу розвитку даних галузей науки і техніки та загальних вимог, що висуваються суспільством до спеціалістів з вищою освітою. Якщо образ визначається як сукупність якостей і властивостей працівника, то йдеться про модель особистості фахівця. Якщо ж він представлений описом видів діяльності або переліком вирішуваних завдань — то це модель діяльності. Автори вважають, що модель особистості фахівця — це опис не лише сукупності його якостей, які забезпечують успішне виконання завдань, що виникають у виробничій діяльності, а також його самоосвіта та саморозвиток з урахуванням всезростаючих потреб суспільства [1, 70].

Модель особистості фахівця є розвитком і певною трансформацією моделі діяльності фахівця. Вона є тим ідеальним образом, який стає загальною метою всієї системи вищої освіти. Досягнути цієї мети можна, оптимізувавши навчальні плани і програми, добравши систему засобів, способів і прийомів впливів, які сприятимуть формуванню в студентів якостей, заданих моделлю особистості фахівця. Тому зміст освіти, його структура, система методів, засобів і прийомів навчання і виховання студентів є структурними компонентами моделі підготовки фахівця [1, 71].

Для побудови моделі особистості фахівця Г. Н. Александров, Ф. В. Шарипов використовують такі властивості фахівця, які безпосередньо впливають на зміст та результати діяльності, а саме: направленість особистості (перша підсистема), знання й уміння фахівця (друга підсистема), види діяльності, функції, цілі та завдання фахівця (третья підсистема) і здібності (четверта підсистема) [1, 74].

Є. Е. Смирнова (1984 р.) пропонує комплексний підхід до моделювання діяльності фахівця, що дозволяє, на думку вченої, досягти цілісності моделі [16]. Вона представлена двома моделями: моделлю діяльності та моделлю підготовки фахівця. Обидві моделі є складними, багатокомпонентними відкритими системами. Виділення двох типів моделей автор вважає істотним елементом конструювання МФ і обґрунтовує це з погляду розходження цілей, об'єктів та розв'язання проблем при побудові кожної з них.

Зокрема, модель діяльності орієнтована на вивчення сфери діяльності випускників даного профілю, на опис функцій та типів діяльності, умов їхньої праці, необхідних знань,

умінь і навичок, якостей особистості, її здібностей тощо. У цілому модель діяльності покликана дати відповідь на запитання: «Що ж потрібно фахівцеві для його успішного функціонування у сфері професійної діяльності?». Модель підготовки випускника до професійної діяльності включає дві сфери — навчання та формування особистості. У ній діяльність представлена, головним чином, у вигляді сукупності навчальних завдань і способів їх розв'язання.

У сферах безпосередньої зайнятості діяльність існує як реальна й конкретна, у вузі — імпліцитно, як зрозумілий образ, еталон. Для науково обґрунтованого перетворення навчального процесу у вузі необхідний цілісний опис діяльності як джерела інформації для процесу підготовки, тобто потрібна її модель. Вона повинна мати прогностичну силу й служити інструментом зворотного зв'язку між вузом і сферою праці, сприяючи, таким чином, їхній взаємодії й орієнтації. У цьому розумінні МФ (як модель діяльності фахівця) представляє собою описовий аналог діяльності, де у формалізованих конструкціях і аналітичних інтерпретуючих текстах відображені її найважливіші характеристики [16].

На думку Є. Е. Смирнової, модель об'єктивно необхідної діяльності є тією основою, що допоможе здійснити перебудову змісту й форм навчально-виховного процесу у вузі. Для того щоб цей інструмент був зручний для вузу, результати дослідження мають бути представлені в моделі у формі одиниць, іманентно властивій системі підготовки. Виходячи із цілей моделювання діяльності, у ній повинні бути чітко виділені структурні компоненти, якими безпосередньо оперує вищий навчальний заклад, здійснюючи підготовку фахівців. Такими компонентами можуть бути проблеми, які вирішує фахівець на своєму робочому місці; знання, які він при цьому застосовує; типи діяльності (або види робіт), які він здійснює; уміння й навички, необхідні йому для роботи; функції, які виконує фахівець у виробничому процесі [16].

Таким чином, уявлення дослідників про зміст МФ, її структуру й елементи є різними, хоча у постановці завдання всі сходяться на думці, що вуз повинен мати певний зразок (модель фахівця), який відповідає, насамперед, вимогам практики й визначальним перспективам у підготовці фахівця, що випереджає вже досягнутий рівень. Проте, наявність лише моделі діяльності ще не забезпечує потрібної підготовки фахівця, тому що в ній не міститься відповіді на запитання: «Яким чином цього можна досягти?». Усі «нюанси технології» підготовки фахівця знаходять своє відображення в іншій моделі — моделі підготовки фахівця. У ній знаходять висвітлення всі істотні сторони вузівської діяльності. Приймаючи за вихідний документ модель діяльності, вузівський колектив починає пошук способів реалізації всіх її елементів і, насамперед, шляхів трансформації елементів моделі діяльності у навчальний процес. Цей процес включає багато етапів: від співвіднесення загальної структури діяльності фахівця з усім процесом підготовки до аналізу конкретних даних для введення їх в елементи навчання й виховання, розробку нових навчальних планів та програм, технологічних карт, навчально-методичних комплексів тощо.

У цілому створення МФ з вищою освітою на першому етапі можна коротко охарактеризувати таким чином. Емпіричний підхід до розробки МФ став одним із прикладних шляхів удосконалювання діяльності вищої школи і дав можливість встановити: а) функціональну сутність фахівця; б) широту його професійного профілю; в) професіографічні характеристики; г) експертні оцінки і прогнози розвитку цієї діяльності на найближчу й віддалену перспективу; д) схеми навчальних дисциплін з урахуванням їхніх обсягів і співвідношень. Перший етап поклав початок широким науково-прикладним розробкам з удосконалення підготовки фахівців у вузах, зокрема зі створення МФ різних профілів.

Різноманітність перших досліджень і розробок МФ згодом поступилося місцем більш формалізованому й цілеспрямованому процесу — реалізації отриманих результатів у практику підготовки фахівців, їхній безпосередній діяльності. Ця тенденція виявилась досить чітко, і в літературі другого етапу вона займає провідне місце.

«Піонерами» тут виявились представники виробничої сфери. За короткий час вони розробили й опублікували у 1977 р. близько ста типових професійно-кваліфікаційних моделей керівників підприємств, науково-дослідних інститутів і КБ галузі. Для кожної конкретної посади зафіксовані посадові обов'язки у вигляді переліку функцій з визначенням ступеня участі в їхньому виконанні й міри відповідальності кожного працівника; рівень освіти; обсяг знань і

навичок, а також деякі особистісні якості, що сприяють більш успішному виконанню обов'язків [7].

У сфері вищих навчальних закладів подібна робота розпочалася в 1979 р., коли постановою Ради Міністрів СРСР були введені кваліфікаційні характеристики (КХ) як спроба моделювання професійної діяльності; затверджена структура КХ фахівців і запропоновані заходи щодо їхньої розробки для всіх спеціальностей [6]. Починаючи з 1982 р. у Бюлетенях Міністерства вищої й середньої спеціальної освіти СРСР публікуються КХ різних спеціальностей [6].

Зазначені тенденції означають перехід до масових, стандартизованих розробок кваліфікаційних характеристик фахівців різних спеціальностей і початок другого етапу створення МФ (кінець 70-х – початок 90-х років ХХ ст).

Для кожної конкретної посади в професійно-кваліфікаційних моделях були зафіксовані: професійне призначення (кваліфікація) і спеціальність (а також спеціалізація); види діяльності — узагальнені характеристики функціональної спрямованості праці фахівців; об'єкти діяльності — предмети, процеси і явища, на які спрямована діяльність фахівців; загальні вимоги до підготовки фахівця, обов'язкові для всіх незалежно від спеціальності; знання й уміння в своїй галузі праці.

Основою побудови професійно-кваліфікаційних моделей стало емпіричне вивчення і систематизація досвіду роботи керівників, аналіз сутності їхньої діяльності й аналітичне визначення рівня знань та навичок, необхідних для її виконання. КХ були призначені, насамперед, для добору й розстановки кадрів, атестації працівників, а також для складання навчальних планів і програм підготовки і перепідготовки фахівців.

За своєю сутністю КХ визначали пріоритетну в той час спрямованість вищої школи на цільову підготовку фахівців. В ідеалі системотвірним чинником такої підготовки повинні були стати КХ фахівців, вузівська освіта яких безпосередньо враховує думку конкретного замовника.

У цей час починається критичне осмислення введення КХ у практику вищої школи. На думку багатьох дослідників (Г. Н. Александров, Ф. В. Шарипов, Є. Е. Смирнова), позиція, що зводить модель підготовки до простого набору знань і вмінь, а модель діяльності — до набору дій і об'єктів, виключає такий важливий елемент підготовки, як уявлення про характер діяльності в цілому, закреслює теоретичні посилки про виділення певних логік будь-якої професійної освіти, логіки професійної діяльності, логіки (а не набору) формування у вузі знань. Звідси побічно йде така погіршеність, як відсутність зв'язків між моделлю діяльності й моделлю підготовки. З огляду на недоліки, автори констатують, що КХ спеціальностей у такій формі не сприятимуть розв'язанню багатьох істотних завдань з удосконалення вузівської підготовки [1; 16].

Як зазначає Н. Ф. Тализіна, КХ є лише одним із компонентів вищої професійної освіти. Часто, розділ КХ, що стосується знань, якими має оволодіти випускник вузу, повторює навчальний план і деякі розділи програм з основних предметів і, відповідно, така КХ нічого нового не дає. Крім того, реалізація цієї її частини ставить питання про критерій, за яким необхідно судити, знає чи не знає студент даний предмет чи даний розділ програми. На думку вченої, коректне виділення і аналіз умінь, продиктованих життєвими задачами, що стоять перед фахівцем, дозволяє одночасно визначити обсяг і зміст знань, які входять у ці вміння: програма знань, як і критерії їх засвоєння, визначаються вміннями, включеними в цілі навчання. Тому опис цілей навчання (моделі фахівця) означає представлення або системи типових завдань, або системи адекватних їм умінь (видів діяльності) [19, 76–77].

Модель фахівця Н. Ф. Тализіної складається з трьох структурних частин: задач (або видів діяльності), зумовлених: а) особливостями сучасної епохи; б) особливостями суспільно-політичного устрою країни; в) вимогами професії, спеціальності.

У запропонованій моделі фахівця Н. Ф. Тализіна на перший план висуває систему професійних задач, а не його особистісно-професійні якості, як це зроблено в Є. Е. Смирнової, оскільки професійна задача є первинною і, саме вона, вимагає від фахівця певних професійних якостей. Якщо Є. Е. Смирнова безпосередньо ставить питання про необхідність наявності у

фахівця певних психологічних і психофізіологічних якостей, то в концепції Н. Ф. Тализіної ці якості присутні в «скритій» формі.

Одночасно в цей період (70-ті – 90-ті роки ХХ ст.) у психології праці активно ведеться розробка професіограм — зведення сукупності знань (технічних, санітарно-гігієнічних, технологічних, психологічних і психофізіологічних) про конкретний процес праці та його організацію, а також психограм професій, тобто психофізіологічних «портретів» професій, складених на основі інтерпретаційно психологічного аналізу операційно-технологічного змісту конкретної трудової діяльності. Психограми представлені групою професійно важливих якостей (психологічних і психофізіологічних), актуалізованих у даній діяльності. Вони входять до структури професіограм і відображають соціальну норму професії [5; 8].

Як і на стадії становлення професіографії у руслі психотехніки (1920–1930 рр.), так і в період її розвитку в руслі психології праці (1950–1970 рр.), а також на сьогоденному етапі у підходах учених спостерігаються відмінності. Деякі дослідники вважають, що психограма має відповідати більшим вимогам, а саме: 1) відображати необхідні і некомпенсаторні властивості, що висуваються до будь-якого середнього робітника; 2) відображати бажані властивості, що визначають можливість досягнення вищого рівня професіоналізму. Найповніша реалізація цих вимог забезпечується при акмеологічному підході [4; 9]. Причому, професіоналізм за такого підходу розуміється не тільки як умова досягнення високих професійних результатів, але й у широкому розумінні — як успішність реалізації людини в житті; як своєрідність психологічної організації особистості, у тому числі як ставлення людини до праці й власних професійно важливих якостей.

А. К. Маркова, звертаючись детальніше до змісту професіограми, виділяє її складові: трудограму й психограму. Трудограма — опис праці в професії, що включає: призначення, «місію» професії, її роль у суспільстві, спрямованість на людину; поширеність професії; предмет праці в професії; професійні знання як сукупність відомостей праці в професії; діяльності, дії, прийоми, уміння, способи роботи, технології, які застосовуються в даній професії для успішного досягнення результату; засоби праці; умови праці; продукт праці (або його результат); критерії оцінки результату праці; права й обов'язки представника даної професії; володіння професійною компетентністю, знання етичних норм професійної поведінки тощо.

Психограма, як уже зазначалося вище, включає психологічні якості, бажані для ефективного виконання професійної діяльності, спілкування, професійного росту. Автор виділяє в ній характеристики фахівця: 1) мотиваційної, вольової, емоційну сфери (мотиви, цілі, задачі, потреби, інтереси, ставлення, ціннісні орієнтації; професійні домагання, професійну самооцінку, самоусвідомлення себе як професіонала; емоції, психічні стани, задоволеність людини працею, її процесом і результатом); 2) операційну сферу (знання про працю, про професію; психологічні дії; професійні здібності, мислення, здатність до навчання, відкритість до професійного росту; уміння проектувати й реалізувати плани свого професійного росту; психологічні протипоказання тощо [9, 39–41].

На основі аналізу підходів, що склалися до розробок МФ, А. К. Маркова пропонує виділяти такі основні її складові:

1) професіограму як опис психологічних норм і вимог до діяльності й особистості фахівця;

2) професійно-посадові вимоги — опис конкретного змісту діяльності фахівця, який визначає, що і як він зобов'язаний робити, виконуючи певні професійні завдання в умовах конкретної посади; містить перелік мінімуму професійних умінь, якими має володіти фахівець для забезпечення необхідного рівня професійної діяльності;

3) кваліфікаційний профіль — поєднання необхідних видів професійної діяльності й ступеня їхньої кваліфікації, кваліфікаційні розряди для оплати [9, 20–22].

Для побудови професіограм ученими використовуються різні підходи: комплексний (Є. С. Романова); аналітичний (Є. М. Іванова); задачно-особистісний (А. К. Маркова); освітньо-орієнтувальний (В. В. Бажутін, З. З. Кирикова, Н. В. Кроніна, В. А. Надеєв).

Комплексна професіограма складається на основі аналізу змісту професійної діяльності і включає в себе об'єктивні характеристики професії, вироблені суспільним досвідом, та

психологічну діяльність людини і вимоги до її професійно важливих якостей. Є. С. Романова вважає, що така професіограма має складатися з наступних розділів:

1. Класифікаційна картка професії, яка включає: найменування професії; домінуючий спосіб мислення особистості; сферу його базових знань (знання із загальноосвітніх та спеціальних предметів) та їхній рівень сформованості; професійну сферу (галузь професійної діяльності); міжособистісну взаємодію; інтереси особистості (домінуючий та додатковий); умови роботи.

2. Домінуючі види діяльності.

3. Якості, що забезпечують успішність професійної діяльності (здібності, особистісні якості, інтереси, схильності).

4. Якості, що перешкоджають ефективності професійної діяльності.

5. Области застосування професійних знань.

6. Історія професії.

7. Певні професії, які також підходять людині з даним типом особистості.

8. Навчальні заклади, які навчають обраній професії [13, 9–16].

Як справедливо зауважує Є. С. Романова, запропоновані нею професіограми мають прикладний характер і спрямовані найперше на випускників загальноосвітньої та професійної шкіл, які визначають своє професійне майбутнє.

Аналітична професіограма представлена структурою рівневого вивчення виділених етапів роботи (нормативно-параметричного і морфологічного), яка розглядається як особливі діяльності або дії, цілі яких обумовлені ступенем усвідомлення суб'єктом сутності професії. На відміну від комплексного типу професіограм, вона розкриває не окремі характеристики компонентів професії і професійно важливих якостей людини, а узагальнені нормативні і морфологічні показники структури професії та психологічної структури професійної діяльності суб'єкта. Компоненти трудового процесу (предмет, завдання і знаряддя праці) розглядаються як система нормативно-орієнтованих показників, за допомогою яких здійснюється виконання професійних дій суб'єкта.

Умови ефективності такого типу професіограм визначаються при врахуванні трьох основних положень:

- людина — це саморегулююча, динамічна, формована система;
- організація професійної психодіагностики вимагає диференційованого підходу;
- оцінка рівня готовності людини до праці має базуватися на таких критеріях: задоволеність працею і взаємовідносинами в колективі, успішність оволодіння професією, успішність у роботі, оптимальні психофізіологічні витрати тощо.

Задачно-особистісний підхід до побудови професіограм передбачає першочергове виділення одиниці діяльності (за типом модулів). Основою модуля є певна професійна задача, пов'язана з особистісними якостями суб'єкта. Таким чином, одна частина модуля включає об'єктивні професійні задачі, професійні знання, уміння, результати праці; друга частина модуля — психологічні характеристики суб'єкта, необхідні для виконання об'єктивних завдань, — включає знання, психологічні дії, особистісні якості тощо.

Професіограма такого типу має відповідати таким вимогам:

- чітко виділяти предмет і основні результати праці;
- підкреслювати спрямованість праці на благо конкретної людини (гуманістичний людиноцентризм);
- не виділяти окремі складові професії, а описувати її цілісно, у системі характеристик, особливо підкреслюючи її пріоритетні складові;
- показувати можливі лінії розвитку людини засобами професії, динаміку психічних новоутворень у процесі праці, які надають можливість людині вибирати оптимальні напрями росту з урахуванням своєї індивідуальності; показати перспективи змін у власне професії;
- мати спрямованість на розв'язання практичних завдань (профвідбір, навчання, раціоналізація трудової діяльності);
- відображати некомпенсаторні професійно важливі якості [9, 26].

Освітньо-орієнтований підхід до побудови професіограм базується на ідеях суб'єктності професії, полісистемності професійної діяльності, головної, регулюючої ролі ціннісних

орієнтацій особистості, необхідності розвитку в особистості соціальних компетенцій, зумовлених ринковими відносинами [3, 7]. Прихильники цього підходу (В. В. Бажутін, З. З. Кирикова, Н. В. Кроніна, В. А. Надєєв) представляють професіограму як модель професії і як модель професійної освіченості особистості фахівця.

Багатофункціональність освітньо-орієнтованої професіограми дозволяє, на думку авторів, реалізувати чимало завдань професійної освіти:

- діагностику, моніторинг професійного становлення фахівця;
- завершальну атестацію випускника освітнього закладу;
- створення або вдосконалення освітньо-програмної документації;
- організацію підготовки фахівців за обраними спеціальностями;
- організацію поглибленої підготовки за окремими напрямками розвитку особистості професіонала;
- розробку змісту й технології професійної освіти;
- атестацію освітніх установ, ліцензування, сертифікацію освітніх програм [3, 116].

Модульний принцип побудови освітньо-орієнтованої професіограми дозволяє представити технологію її складання як наповнення структури і змісту документа модулями і модульними складовими відповідно до завдань професіографії, типу навчального закладу, рівня підготовки студентів та інших критеріїв.

Опираючись на системно-діяльнісний підхід та досвід проектування професіограм, наприкінці 80-х рр. ХХ ст. розпочалися розробки КХ нового покоління, які відображали професійно-значимі якості фахівця, перш за все в уміннях розв'язувати задачі, характерні професіоналу даної кваліфікації. Тим самим КХ відходили від прямої фіксації «знанієвої бази» у мозаїці навчальних дисциплін. Вони включали розділ, у якому описувались проблеми тієї галузі виробництва, до якої готувався фахівець. Тим самим відстежувалась прогностична частина вимог до підготовки випускника. КХ враховували двокомпонентність (державний і вузівський компоненти). Центральною ланкою КХ був розділ «Кваліфікаційні вимоги до фахівців». Тут відображались їхні основні відмінні ознаки — діяльнісний підхід, системність і діагностичність кваліфікаційних вимог до фахівців.

В. М. Соколов, розглядаючи КХ нового покоління як кінцеву мету підготовки фахівця, вважає їх основою для: створення сукупності проміжних цілей навчання й через них оптимізацію змісту підготовки (навчальні плани й програми), підсистеми управління нею; мотивації навчання й діагностики його успішності; визначення кожним викладачем місця й мети своєї дисципліни, всіх форм проведених занять для формування майбутнього фахівця [18].

До принципів побудови КХ А. І. Міщенко, Л. І. Міщенко, Є. Н. Шиянов відносять: урахування місця спеціальності в суспільному розподілі праці й перспективних тенденцій розвитку відповідної професійної галузі; діяльнісний підхід, що передбачає співвідношення системи загальних і характерних професійних і соціально-професійних діяльнісних задач; єдність відносно стабільної й мінливої частин цілісної системи діяльності; системний характер і діагностичність завдань кваліфікаційних вимог; поглиблена фундаментальна підготовка випускників вузу; відповідність кваліфікаційних вимог передовій вітчизняній і зарубіжній практиці підготовки й використання кадрів даного профілю [11].

Слід зазначити, що одночасно з розробкою КХ, створювались фонди комплексних кваліфікаційних завдань для діагностики вузівської підготовки фахівців. Ця робота була доручена Держкомвузом СРСР навчально-методичним об'єднанням конкретних спеціальностей вузів. З одного боку, таке розширення колективу розробників зробило проблематичним досягнення ідеального варіанту КХ, але, з іншого боку, авторитет навчально-методичних об'єднань відіграв значну роль у широкому визнанні КХ нового покоління. Це дозволило уникнути їхнього прямого відторгнення вищою школою.

До 1991 р. КХ з більшості спеціальностей були розроблені і затверджені Держкомвузом СРСР. До цього часу були також підготовлені фонди комплексних кваліфікаційних завдань за тридцятьма спеціальностями. Проте не були розроблені КХ нового покоління з педагогічних спеціальностей, у тому числі й для вчителя біології.

З розвалом Радянського Союзу масова робота зі створення вимог до підготовки фахівців на певний період припинилася і відновилася на новому рівні при розробці освітніх стандартів.

Завершуючи огляд другого етапу досліджень із проблем розробки моделі фахівця 1970-х – 1980-х років, варто зазначити, що найбільш плідними є ті, які націлені не на конструювання МФ того чи іншого профілю, а на спроби вписати її в ширший контекст. Важливо розглядати МФ як елемент спеціально розробленої детальної системи підготовки у вузі, що включає не тільки відповідним чином налагоджені навчальні плани й програми, але й всі інші елементи життєдіяльності вузу в їхньому взаємозв'язку.

З метою вдосконалювання практики управління вищою школою, в цей період були введені кваліфікаційні характеристики, на основі яких розроблялися професійно-кваліфікаційні моделі випускників, які дещо пізніше увійшли у освітні стандарти.

Третій етап досліджень у цьому напрямку (90-ті рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.) пов'язаний із соціально-економічними та політичними перетвореннями в Україні, модернізацією системи вищої професійної освіти — запровадженням багаторівневої та безперервної системи підготовки, державних освітніх стандартів, вирішенням проблеми фундаменталізації змісту вищої освіти тощо, й, відповідно, з новими вимогами до підготовки фахівців. Особливого значення у вищій професійній школі набуває «філософія якості», яка має проходити наскрізною лінією через усі етапи підготовки фахівця. Якість життя сьогоденного й наступних поколінь визначається якістю відтворення кінцевого освітнього продукту — фахівця. Проблема якості підготовки фахівців невіддільна від проблеми якості людини. На рубежі ХХ–ХХІ ст. механізми цивілізаційного розвитку переживають синтетичну революцію, однією з підсистем якої є «квалітативна революція» (А. І. Субетто). В її умовах на перший план виходить закон випереджального розвитку якості людини, якості системи освіти. Тому розробка МФ у системі вищої освіти залишається перспективним напрямом.

Викликає інтерес дослідження, проведені Г. Матушанським і А. Фроловим, із систематизації основних підходів і цілей проектування МФ. Вони дійшли висновку, що модель діяльності, професіограма, психограма й кваліфікаційна характеристика належать до моделі професійної діяльності фахівця, а мінімальна освітня програма й державний освітній стандарт — до моделі підготовки фахівця. Причому психограму розглядають як складову професіограми, а кваліфікаційну характеристику і мінімальну освітню програму як комплектуючі державного освітнього стандарту.

Результати експериментального дослідження показали, що психограма й професіограма призначені для початкових етапів підготовки й професійної діяльності фахівця, а модель діяльності — для кінцевих її етапів. Проведений авторами аналіз дозволив виявити не тільки ієрархію, але й зв'язки між елементами системи моделей і зробити висновок, що модель діяльності й державний освітній стандарт є складнішими за своїм складом, а кваліфікаційна характеристика є ланкою, що зв'язує між собою моделі професійної діяльності й підготовки фахівця. Тому, на думку авторів, базовою моделлю є кваліфікаційна характеристика фахівця. На її основі далі можуть розроблятися як професіограма й модель діяльності, так і основні моделі підготовки фахівця — мінімальна освітня програма й державний освітній стандарт [10].

Враховуючи підходи, що склалися до дослідження структури особистості та спираючись на існуючі уявлення про професійно важливі властивості, про внутрішню зумовленість індивідуальної вибірковості стосовно зовнішньої детермінації, О. П. Санникова (1999, 2002 рр.) пропонує багатомірну модель особистості професіонала (у широкому розумінні цього поняття). При цьому особистість розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем [14].

О. П. Санникова пропонує континуально-ієрархічну структуру особистості професіонала, у якій виділяються три взаємопов'язаних рівні: формально-динамічний (сукупність усіх властивостей, що відображають динаміку перебігу психічних явищ та індивідуальні властивості конституціонального характеру), змістово-особистісний (спрямованість, потребнісно-мотиваційна сфера тощо) і соціально-імперативний (з лат. *imperativus* — наказовий, настійливо вимагаючий, безумовний) або нормативний (уявлення особистості про суспільство, мораль, норми, культуру, знання тощо, мораль особистості). Межі взаємовідношень між рівнями умовні й розмиті. Саме це дає змогу розглядати переходи від одного рівня до іншого як певний суміжний простір, що об'єднує риси, котрі належать до двох сусідніх рівнів [14, 6–7].

Принцип континуальності, використовуваний О. П. Санниковою в запропонованій нею структурі особистості, при аналізі її окремих рис дає змогу чітко структурувати їх показники, розглядаючи при цьому кожну рису як єдине цілісне утворення, яке по-різному представлене на різних рівнях структури особистості й по-різному виявляється в діяльності.

Запропонована структура особистості професіонала інтегрує найбільш адекватні уявлення про особистість і тому не є абсолютно новою. Поряд з тим вона дозволяє впорядкувати багато професійно важливих якостей, які відповідають вимогам діяльності, розглянути їх в рамках цілісної системи і визначити підходи до дослідження індивідуального професійного становлення особистості.

Індивідуальність професіонала характеризується специфічним поєднанням певних властивостей, які, взаємодіючи між собою, змінюються і в межах всієї системи, і в межах окремих підсистем; змінюються їхні якісно-кількісні поєднання, ступінь домінування кожної з них. Індивідуальність професіонала, таким чином, є не тільки вищим рівнем розвитку особистості, а й характеризується унікальною комбінацією різнорівневих властивостей особистості, їх взаємовідношенням і особливостями їхньої динаміки.

Процес становлення професіонала, на думку О. П. Санникової, є складним, багатоплановим, завжди індивідуальним процесом розвитку і саморозвитку особистості в професійній діяльності. Особливо важливим є самостійний пошук професійного шляху, вибір особистісної позиції, методів, стратегії і стилю діяльності, визначення конкретної сфери практичної діяльності, яка виражає індивідуальну своєрідність кожного фахівця.

Процес індивідуального становлення особистості професіонала поєднує ознаки неперервності й переривчастості розв'язання протиріч, що виникають на різних структурних рівнях при порушенні рівноваги між зростаючими вимогами діяльності, презентованими у свідомості у вигляді конкретних знань, програм, методів, ідеальних уявлень про особистість професіонала, і реальними можливостями індивіда. Позитивному їх розв'язанню сприяють: а) на соціально-імперативному рівні — навчання, оволодіння професійними знаннями; б) на змістовно-особистісному — формування професійно важливих якостей і мотивації; в) на формально-динамічному — формування індивідуального стилю діяльності. Цей процес регулюється як усвідомлено, так і неусвідомлено; як цілеспрямовано, так і стихійно.

Під час навчання у вузі задається перспектива професійної діяльності і, відповідно з вимогами професії, формується загальна перспективна модель особистості професіонала, що визначає основні напрями її розвитку. Залежно від різноманітності індивідуальних особливостей майбутніх фахівців процес формування особистості професіонала може мати безліч варіантів. У міру наближення до заданої мети число варіантів зменшується. Точніше відбирається необхідна й адекватна інформація як відносно професійних знань, так і відносно тих універсальних вимог професій, які пред'являються до певних якостей особистості, що належать до її різних структурних рівнів. При цьому виникає необхідність не тільки постійного співставлення індивідуальних особливостей конкретної особистості з вимогами професії, а й сама перспективна модель особистості професіонала потребує індивідуалізації.

Таким чином, за О. П. Санниковою, особистість професіонала як складний динамічний утвір, формуючись та існуючи в діяльності, є основним компонентом професійної діяльності, який регулює, контролює, оцінює і перетворює діяльність і себе. При цьому особистість досягає досконалості за високої мотивації і певної професійної спрямованості. З одного боку, в діяльності формуються професійно важливі властивості особистості, з іншого — конструювання самої діяльності відбувається відповідно до індивідуальних властивостей людини. Як наслідок, стає можливим досягнення однакових результатів різними людьми, які мають специфічні індивідуальні особливості, психологічно різними шляхами. Вибір цих шляхів залежить як від зовнішніх (навчання, виховання), так і від внутрішніх чинників (індивідуально-типологічні особливості особистості, емоційна і раціональна регуляція діяльності).

В. А. Надєєв МФ представляє як складну професійно-освітню систему випускника ВУЗу, в основі якої закладені системно-діяльнісний, тезаурусний, кваліметро-технологічний та інтегративний підходи. МФ складається з двох взаємозв'язаних підсистем — професійно-діяльнісної, до якої входять модель майбутньої професійної діяльності фахівця й модель

професії — професіограма, та освітньо-орієнтувальної, до якої належать модель підготовки фахівця та модель готовності випускників до професійної діяльності [12].

Вихідними даними при побудові системної моделі стали: для моделі діяльності — цілі, об'єкти і задачі професійної діяльності; для професіограми — ідея про суб'єктність фахівця в професії; для моделі підготовки — вимоги до знань, умінь і навичок, професійно значимих особистісних якостей, загальної та професійної освіченості випускника ВНЗ, що впливають з моделі професійної діяльності.

Змістовою основою моделі професійної діяльності є кваліметрично обґрунтований професійно-діяльнісний тезаурус фахівця, представлений ієрархічно підпорядкованими функціональними «одинацями» його діяльності (загальними для всіх фахівців певного напрямку підготовки, що визначаються нормативною частиною галузевого стандарту вищої освіти та «специфічними одинацями» професійної діяльності, що визначаються варіативною його частиною).

Модель готовності випускника ВНЗ має чотирьохкомпонентну структуру, основними складовими якої є: теоретична готовність, готовність до проектної та практико-виробничої діяльності, ціннісно-психологічна готовність [12].

В останні роки у вітчизняній педагогіці з'явилися праці, що розкривають і уточнюють суть феномена «модель фахівця-випускника вузу» на основі понять «ключові кваліфікації», «професійна кваліфікація», «ключові компетенції». Оскільки компетентнісний підхід до моделювання фахівців є багатоаспектним і дискусійним, а обсяг статті не дозволяє ґрунтовно зупинитися на ньому, вважаємо, що питання, які стосуються зазначеного вище підходу потребують окремого висвітлення в наступних публікаціях.

Узагальнивши різні наукові підходи до розуміння сутності й значення моделі фахівця-випускника в практиці вищої школи можна констатувати, що:

— модель випускника — це науково обґрунтований, детально прописаний еталон (зразок, ідеал) особистості майбутнього фахівця, отриманий у результаті вузівської підготовки, який відображає єдність його загальних і професійних якостей;

— розробка моделі здійснюється на основі державних кваліфікаційних вимог до випускників відповідного рівня, ступеня освіти, напрямку підготовки, спеціальності та спеціалізації;

— модель випускника є основним чинником для відбору змісту й форм його реалізації в освітньому процесі вузу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров Г. Н. Проблемы формирования модели личности специалиста / Г. Н. Александров, Ф. В. Шарипов // В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее: статьи. — М.: Знание, 1984. — С. 69–90.
2. Анисимов В. Е. Методологические вопросы разработки модели специалиста / В. Е. Анисимов, Н. С. Пангина // Советская педагогика. — 1977. — № 5. — С. 100–108.
3. Бажутин В. В. Образовательно-ориентированный подход к профессиографии / В. В. Бажутин, З. З. Кирикова, Н. В. Крохина и др. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. — 165 с.
4. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. — М.: Изд-во РАУ, 1993. — 23 с.
5. Иванова Е. М. Аналитическая профессиограмма как средство обеспечения профессиональной диагностики кадров / Е. М. Иванова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1989. — № 3. — С. 13–20.
6. Инструктивное письмо о разработке квалификационных характеристик // Бюллетень МВиССО СССР. — 1979. — № 5. — С. 24–29; — 1982. — №№ 10; 11.
7. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием: Труды НИИВШ. Аналит. обзор. — Вып. 1. — М.: НИИВШ, 1980. — С. 28–36.
8. Колинко В. В. Психограмма как фактор совершенствования профориентации молодежи на рабочие профессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Колинко. — К., 1988. — 18 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
10. Матушанский Г. Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов / Г. Матушанский, А. Фролов // Высшее образование в России. — 2003. — № 4. — С. 92–95.

11. Мищенко А. И. Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования / А. И. Мищенко, Л. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М.: МПГУ; КГПИ, 1991. — 285 с.
12. Надеев В. А. Проектирование модели выпускника сельскохозяйственного вуза на основе квалиметрико-технологического подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Надеев Виктор Авенирович. — Ижевск, 2004. — 175 с.
13. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2007. — 464 с.
14. Санникова О. П. Досвід побудови моделі структури особистості професіонала / О. П. Санникова // Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в ХХІ столітті: теорія і практика: Всеукр. наук.-практ. конф., 30–31 травня 2002 р.: тези доп. — Одеса, 2002. — Част. II. — С. 3–7.
15. Сигов И. И. О содержании моделей специалистов с высшим образованием и методике их разработки (на примере инженерно-экономических специальностей) // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля: статьи / И. И. Сигов. — Вып. 13. — Л., 1976. — С. 35–47.
16. Смирнова Е. Э. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. — Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1984. — 198 с.
17. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. — Л.: Изд-во Ленинградского у-та, 1977. — 136 с.
18. Соколов В. М. Стандарты в управлении качеством образования / В. М. Соколов. — Нижний Новгород: Из-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 1993. — 95 с.
19. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Современная высшая школа. — 1986. — № 2 (54). — С. 75–84.

Андрій БЕРЕЩЕНЬ

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано та репрезентовано зміст і структуру педагогічної моделі підготовки студентів-філологів — майбутніх вчителів іноземної мови до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання. Охарактеризовано комплекс психолого-педагогічних знань, який необхідний для ефективного використання цих технологій, а також основні компоненти вказаної моделі.

В Україні відбувається процес становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Він супроводжується істотними змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховної діяльності як у середніх, так і у ВНЗ. Найважливішою складовою такої діяльності стає партнерська взаємодія вчителя з учнями. За цих умов особлива увага приділяється гуманізації освіти, духовному вихованню особистості, її моральному становленню.

Однією з основних тенденцій щодо вдосконалення освітнього процесу є перехід від орієнтації на пересічного учня до створення однакових для всіх умов навчання через застосування особистісно орієнтованих технологій. Особистісно орієнтоване навчання сприяє реалізації на практиці принципів освіти, до яких Законом України «Про освіту» віднесена доступність освіти, рівність умов для кожної особистості щодо реалізації її здібностей і розвитку. Важливість формування людини як особистості закріплено у Конституції України: в її 23-й статті записано, що кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості.

Зміна пріоритетів у сфері освіти посилює значення особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання, стрижневим моментом якого є створення умов для виявлення суб'єктності того, хто навчається, його вільного саморозвитку у процесі активної навчально-пізнавальної діяльності, що дозволяє йому якнайповніше реалізувати себе. Так, у листі МОН України від 21 червня 2006 р. за № 1/9-432 наголошується, що значення Державного стандарту базової і повної середньої освіти, а також Концепції іншомовної освіти «полягає не лише в тому, що в ньому було проголошено інтеграційні наміри, а, найперше, у практичній готовності базувати вивчення іноземних мов на потребі, мотивації, можливості учнів» [4, 22].

Організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на особистість, приділено чимало уваги у працях А. Д. Алфьорова, І. Д. Беха, С. В. Бондаревської, І. М. Дичківської,