

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В. И. Аршинов. — М.: ИФРАН, 1999. — 296 с.
2. Аршинов В. И. Синергетическое знание: между сетью и принципами / В. И. Аршинов, В. Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. — М.: [б. и.], 2000. — С. 137–149.
3. Бех. І. Д. Деякі аспекти нової виховної парадигми / І. Д. Бех, О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. — 2001. — № 1. — С. 5–17.
4. Донченко Е. А. Фрактальная психология / Е. А. Донченко — К.: Знання, 2005. — 323 с. — (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни).
5. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти — важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. — 2008. — № 1 (58). — С. 70–74.
6. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософсько-психологічний аспект / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2002. — № 2. — С. 23–34.
7. Регуш Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб.: Речь, 2003. — 352 с.
8. Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова / О. Я. Савченко. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. — С. 3–5.
9. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): навч.-метод. посіб. / А.В. Семенова. — Одеса: СВД Черкасов М. П., 2006. — 130 с.
10. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоева — К.: Міленіум, 2006. — 346 с.
11. Сотникова С. И. Управление карьерой: учеб. пос. / С. И. Сотникова. — М.: ИНФРА-М, 2001. — 408 с. — (Серия «Высшее образование»).
12. Чобітько М. Г. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія // М. Г. Чобітько — Черкаси: Брама—Україна, 2006. — 560 с.

Ірина МЕЛЬНИЧУК

## ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

*У статті визначено компоненти професійної моделі соціального працівника, які відображають логіку розвитку фахівця соціальної сфери. Обґрунтовано доцільність використання методів інтерактивного навчання з метою практичної підготовки студентів до професійної діяльності.*

Підготовка висококваліфікованих фахівців є найвищим пріоритетом у роботі викладача вищої школи. Традиційні та інноваційні технології охоплюють стратегічні напрями удосконалення навчання студентів у ВНЗ і спрямовані на модернізацію та гуманізацію освітнього процесу. Водночас вимоги до професійної компетентності фахівців, роліві характеристики і стандарти деяких професій, зокрема, працівників соціальної сфери, періодично змінюються і в Україні, і за кордоном під впливом соціально-економічних деформацій, що відбуваються в сучасному суспільстві.

Відомо, що у світі існує понад дві тисячі шкіл соціальної роботи та майже півтора мільйона професійних соціальних працівників. Тому актуальною є проблема формування у студентів, які планують оволодіти фахом соціального працівника, чіткого уявлення про певну професійну модель, визначених шляхів і методів її досягнення та навичок реалізації. Якщо у студента виникають сумніви стосовно можливостей реалізувати свої теоретичні знання з фаху, відсутня впевненість у практичних професійних уміннях і навичках, виявляється нечітке розуміння власної ролі в професійній діяльності, можна вважати, що такий студент переживає кризу професійно-рольової ідентичності.

Відтак актуалізується дослідження проблеми ототожнення студентами свого уявлення про майбутню професію з нормами і зразками діяльності соціального працівника, прийнятими

в суспільстві. Особливої значущості набуває теоретичне обґрунтування професійної моделі соціального працівника, яка відображає зміст фахової компетентності майбутнього випускника вищої школи за спеціальністю «Соціальна робота».

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу розглянути різні підходи науковців до проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Зокрема, І. Грига [1] розглядала проблему професійної ідентичності в соціальній роботі у трьох аспектах: формування уявлень про професію та образи її суб'єктів за кордоном, вивчення змісту професійної ідентичності українських викладачів та професійної ідентичності студентів; фахові цінності і компетенції соціальних працівників визначали науковці школи соціальної роботи ім. В. І. Полтавця [4]; Є. Холостова характеризувала професійний і духовно-моральний портрет соціального працівника [7]; Л. Шнейдер здійснив теоретичне обґрунтування професійної ідентичності практичних психологів і запропонував програму тренінгів для її реалізації [5, 8], яку можна використовувати у навчанні майбутніх соціальних працівників. Однак теоретичне тлумачення професійної моделі фахівців соціальної роботи не було предметом досліджень сучасних наукових розвідок.

**Метою статті** є визначення компонентів професійної моделі соціального працівника й обґрунтування доцільності інтерактивного навчання студентів з метою їх професійної ідентичності.

Соціальна робота як навчальна дисципліна і як практична спеціальність вважається новим фахом для України, який інтенсивно розвивається у практичному й академічному напрямках. Підготовка майбутніх соціальних працівників ґрунтується на апробованому вітчизняному та іноземному досвіді соціальної роботи та правовому, організаційному й науково-методичному забезпеченні ат спрямована на те, щоб відповідати реаліям і динамізму суспільного життя у ХНІ ст. Метою теоретичної та професійно-практичної підготовки фахівців із соціальної роботи є озброєння студентів «ґрунтовними соціально-економічними, науково-професійними знаннями, практичними вміннями й навичками діагностики, прогнозування, організації, управління, координації, корекції, реабілітації, сприяння перетворенню знань у надбання особистості, формування ціннісних орієнтацій, духовних потреб, високих моральних якостей, здатності до поступового оновлення знань, професійної мобільності, творчого розв'язання професійних завдань» [6, 2]. Тому стають зрозумілими пошуки джерел «професійного і морально-духовного портрету соціального працівника» [7] і дослідження проблем професійної ідентичності майбутніх фахівців соціальної сфери, а саме:

- 1) широкий спектр професійних ролей фахівців соціальної сфери;
- 2) розбіжності між розумінням ролей соціального працівника громадськістю та різними фахівцями (психологами, медиками, педагогами, тощо);
- 3) несформовані уявлення про загальноприйняту професійну модель соціального працівника;
- 4) відсутність оптимальної методики навчання майбутніх соціальних працівників, формування у них почуття приналежності до фаху, що відбивається на моделях їх поведінки, професійній діяльності, переконаннях, цінностях, формуванні вмінь і навичок, акмеологічному спрямуванні;
- 5) єдині критерії визначення фахової компетентності працівників соціальної сфери.

На думку закордонних спеціалістів професійна компетентність соціальних працівників поєднує шість її типів:

- концептуальний (володіння теоретичними основами професії);
- інструментальний (володіння базовими фаховими навичками);
- інтегративний (спроможність поєднувати теорію і практику);
- контекстуальний (розуміння соціального, культурного й економічного середовища, в якому здійснюється фахова діяльність);
- адаптивний (передбачення змін, важливих для професії, і готовність до них);
- міжособистісний (ефективне фахове спілкування) [3, 21].

Ми вважаємо, що сутність професійної компетентності працівників соціальних служб передбачає більш широке наповнення, тому для всебічної характеристики мети, завдань, змісту і результатів підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери доцільно використовувати

поняття «професійна модель соціального працівника», у якій можна виокремити наступні компоненти: мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, процесуальний, інтегративний, інтерактивний, ідентифікаційний.

Поведемо теоретичне обґрунтування кожного з компонентів професійної моделі соціального працівника.

*Мотиваційний компонент.* Логіка розвитку фахівця є такою, що у студента спочатку виникають конкретні потреби здобути освіту і професію. Особистісне визнання студентом важливості цих потреб мотивує усвідомлення ним необхідності навчання фаху, що призводить до накопичення професійних знань, практичного досвіду, в відтак, підвищення професійного рівня майбутнього соціального працівника. Таким чином мотиваційний компонент професійної моделі майбутнього фахівця соціальної сфери характеризується наявністю пізнавального інтересу до професії, пізнавальної активності, що обумовлюється прагненням до самовдосконалення, виявлення тих професійних позицій (показників), які можна і потрібно покращити.

Зазвичай мотив до професійного зростання виникає в тих умовах, коли студент має змогу зафіксувати наявний рівень своєї готовності до діяльності у ролі соціального працівника. Це можна зреалізувати у змодельованих професійних ситуаціях в умовах використання інтерактивних методів навчання (ділових ігор, тренінгів).

*Аксіологічний компонент.* Визначається за показниками ціннісного ставлення студентів до своєї майбутньої професії, свого життя, міжособистісних відносин, до інших людей. В основі цього процесу лежить духовне прийняття такої життєвої філософії, яка ґрунтується на гуманізмі. Реалізація аксіологічного компоненту професійної моделі соціального працівника передбачає опанування студентами цінностями соціальної роботи, дотримання положень Міжнародної декларації етичних принципів, відповідно до міжнародних етичних стандартів соціальних працівників, які ґрунтуються на положеннях Міжнародного морального кодексу професійних соціальних працівників, ухваленого МФСП (Міжнародною федерацією соціальних працівників) ще в 1967 році. Адже етичний кодекс являє собою спробу експлікації (наукового пояснення) найважливіших професійних принципів, яких мають дотримуватися фахівці соціальної роботи.

Відтак можна стверджувати, що цінності в діяльності соціального працівника — це ті ідеї та переконання, які спонукають його приймати певні рішення і виконувати професійні функції. У науковій літературі виокремлюються різні підходи до визначення цінностей у соціальній роботі, які ґрунтуються:

- на вірі (у цінність кожної особистості, у право кожного індивіда на самостійний вибір у житті, в можливість індивіда змінюватися);
- на праві особистості (на підтримку суспільства, на повагу, на самовизначення і навіть на помилку);
- на прагненні (до пріоритету особистості відносно суспільства; до соціальних змін, які відповідають соціально пізнаним проблемам; до передачі знань і вмінь іншим; до розвитку здібності клієнта допомогти самому собі; до соціальної справедливості, до економічного фізичного і розумового добробуту всіх членів соціуму; до високих стандартів особистої та професійної етики та ін.);

– на практичному значенні цінностей, що можна сформулювати таким чином: не завдавай шкоди; не перебільшуй ролі допомоги; демонструй, що ти поряд з клієнтом заради нього; будь доступним, відкритим, природним, гнучким, толерантним; утримуйся від критичних суджень; підтримуй добрі стосунки; вір у здатність клієнта до змін; перетворюй незадоволення на прагнення змін; орієнтуйся на прагнення та бажання клієнта, спираючись на його добру волю і згоду; допомагай людям дізнатися про власні ресурси та можливості їх розкриття; збільшуй кількість варіантів вибору для клієнта; практикуй те, що ти знаєш, і те, у що віриш; будь реалістичним і навчайся далі [4, 63–65].

*Когнітивний компонент.* Сформованість цього компоненту визначається за рівнем теоретичних знань основ професії з різних фахових дисциплін, а складність його формування полягає в тому, що в Україні немає єдиного стандарту в навчальних планах підготовки соціальних працівників. Тому в різних ВНЗ кількість однакових фахових дисциплін дуже

незначна, а різноманітність курсів, які вивчають студенти, вражає своєю строкатістю і різною спрямованістю.

Відтак визначення сформованості когнітивного компоненту залежить від диференціації підготовки майбутніх соціальних працівників і впровадження вузькоспеціалізованих курсів, наприклад таких, як «Соціальна робота зі спеціальними групами клієнтів» «Менеджмент у соціальній роботі», «Тренінг професійної ідентичності» тощо. Це актуалізує проблему створення умов для здійснення обміну інформацією, ресурсами, ідеями щодо освіти у сфері підготовки соціальних працівників.

*Процесуальний компонент* характеризується наявністю у студентів умінь і навичок використовувати основні методи професійної діяльності на практиці. Однак, якщо порівняти співвідношення питомої ваги практики у підготовці фахівців соціальної сфери в різних країнах, то Україна значно відстає від європейських стандартів, що ускладнює інтеграцію нашої держави в освітній європейський простір.

Аналіз існуючого співвідношення теоретичних і практичних академічних годин у навчальних планах підготовки соціальних працівників показує, що обсяг практичного навчання у Франції становить 55–65%, у Великобританії — 40–45%, в Італії — 40%, у Німеччині — 35–40%, у Бельгії — біля 30%, у Польщі — майже 25%, а в Україні — тільки 13-16% [3, 17].

Таким чином проблему підвищення питомої ваги практики в підготовці майбутніх соціальних працівників можна вирішувати різними шляхами: або за допомогою перебудови навчальних планів з метою збільшення практичної роботи студентів (що є складним і тривалим процесом на тлі відсутності єдиних стандартів навчання соціальних працівників в Україні), або за рахунок інтенсифікації та модернізації практичних занять, що можливо здійснити в умовах проведення професійно зорієнтованих тренінгів. Тому особлива увага викладачів вищої школи приділяється навчанню студентів практичним діям у соціальній роботі під час навчання у вищій школі.

З метою реалізації процесуального компонента професійної моделі соціального працівника доцільно організувати навчання студентів, щоб відбувався обмін набутим професійним практичним досвідом в умовах науково-практичних і методичних конференцій, спрямовувати написання курсових робіт на основі практики, запроваджувати моделі практично-професійно-зорієнтованого навчання, застосовувати інноваційні педагогічні технології на практичних заняттях, використовуючи спеціально розроблені тренінги, ділові, рольові та дидактичні ігри тощо. Такий підхід до практичної підготовки студентів дасть змогу змодельовати, розвинути і вдосконалити майже всі професійні способи поведінки та діяльності майбутнього соціального працівника.

*Інтегративний компонент* визначається вміннями студентів поєднувати теоретичні знання з різних дисциплін із практичною діяльністю. Перевірити рівень сформованості цього компоненту також можна в умовах інтерактивного навчання, коли студенти у змодельованих професійних ситуаціях мають змогу продемонструвати процес інтеграції фахових знань у практичну діяльність, вчать використовувати науковий інструментарій і методику соціальної роботи, здійснюючи їх технологічне перенесення у ситуації моделі роботи з клієнтами. В ігровій тренінговій формі відпрацьовуються варіантні зразки вирішення поточних і перспективних соціально значущих проблем, в результаті чого студенти оволодівають новими навичками професійної діяльності.

*Інтерактивний компонент* характеризується сформованістю у студентів навичок професійно-рольової поведінки, співробітництва, статусних відносин, комунікативних навичок, здатності розбиратися у власних і чужих почуттях, у вмінні приймати рішення, розв'язувати конфлікти та наявністю інших характерних ознак професійної компетентності майбутніх працівників соціальної сфери.

Комплексне використання інтерактивних методів навчання, таких як мозковий штурм, рольові та ділові ігри, тренінги та ін., мотивує студентів до активного процесу генерування ідей у процесі колективної творчості. Відомо, що для більшості людей сприйняття і прийняття нової ідеї потребує певного часу, щоб адаптуватися до неї. Однак доцільно пам'ятати про так звану «піраміду ідей»: із 100% висунутих пропозицій лише 50% можуть бути реалізовані, 10% становлять ідеї, що реалізуються, і лише 2% з них реалізуються успішно [2, 104]. Т.Семигіна

зазначає, що процес адаптації людини до нової ситуації проходить чотири стадії, перше ніж будь-яке поняття стане частиною них самих. Сприйняття та прийняття зазвичай відбуваються у такому порядку:

1) на зоровому рівні: оскільки більшість людей сприймає речі візуально, тому для кращого розуміння чогось нового в діяльності соціального працівника студентам необхідно побачити цей процес у навчальних умовах (під час аналізу професійних ситуацій);

2) на емоційному рівні: необхідно створити такі навчально-професійні ситуації, в яких студенти можуть усвідомити свої емоції, що найбільш реально здійснити в умовах інтерактивної взаємодії на заняттях;

3) на рівні досвіду: зрозумівши нову інформацію і сприйнявши її емоційно, студенти готові спробувати застосувати нові знання у змодельованих професійних ситуаціях, що реалізується в умовах активної участі студентів у рольових і ділових іграх професійного спрямування;

4) на рівні переконань: нові професійні компетенції стають частиною мислення і системи цінностей майбутніх соціальних працівників у результаті позитивного досвіду застосування на практиці.

Отже участь студентів у ігрових ситуаціях під час тренінгу професійної ідентичності дає змогу мінімізувати тривалість чотиріступеневого процесу адаптації до нових ідей, позаяк майбутні соціальні працівники спочатку спостерігають за моделлю професійної ситуації, емоційно на неї реагують, а далі в процесі особистісних дій формують власний позитивний досвід їх застосування на практиці на основі усвідомлених переконань, що стає частиною системи цінностей майбутнього соціального працівника.

Відтак можна стверджувати, що системне і систематичне застосування технології інтерактивного навчання дає змогу сформуванню всієї фахової компетентності, які в сукупності складають професійну модель соціального працівника. Тому ми вважаємо, що використання інтерактивних методів під час вивчення майбутніми соціальними працівниками фахових дисциплін є одним із оптимальних шляхів практично-дієвого вирішення проблеми ефективного підготовки студентів.

З цією метою в Тернопільському національному економічному університеті розроблено новий курс «Тренінг професійної ідентичності», який вивчається магістрами соціальної роботи. У теоретичному розділі цієї дисципліни здійснюється узагальнення фахових знань, умінь і навичок, набутих студентами з вивчених дисциплін, проводиться аналіз різних підходів до підготовки працівника соціальної сфери в різних країнах і навчальних закладах України, акцентується увага на професійно-ціннісних характеристиках майбутніх фахівців соціальної роботи і формується професійна модель соціального працівника.

Практична частина «Тренінгу професійної ідентичності» складається з комплексу вправ і завдань, які дають змогу студентам ідентифікувати себе з моделлю фахівця соціальної сфери та майбутньою професійною діяльністю на основі самооцінки власної підготовленості до такої ролі.

Наведемо приклад однієї із вправ, які використовуються на практичних заняттях «Тренінгу професійної ідентичності».

#### ***Діагностика професійних позицій***

**Завдання:** Виявити ціннісне ставлення студентів до соціальної роботи з метою оцінювання їхньої готовності до виконання професійних обов'язків.

Студенти аналізують свої навички майбутнього соціального працівника, що дає змогу прояснити їм ті завдання, які вони можуть ставити перед собою з метою професійного вдосконалення.

**Інструкція:** Студенти на опитувальному листку міні-теста відзначають у шкалі від 1 до 10 одну цифру (підкреслюють чи обводять кружечком), як відображає їхню самооцінку професійних позицій (1 — найнижчий бал, 10 — найвищий бал).

Оцініть Ваші знання про соціальну роботу як професію:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

2. Ваше уміння вільно спілкуватися Ви оцінюєте на:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

3. Ви оцінюєте себе в ролі соціального працівника на:  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
4. Ви оцінюєте свої знання про діяльність соціальних працівників на :  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
5. Ваш досвід соціальної роботи можна оцінити на:  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
6. Рівень підготовки до майбутньої професійної діяльності, який Ви здобули в університеті, можна оцінити на:  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
7. Ви оцінюєте свою працю над власним професійним вдосконаленням під час навчання у ВНЗ на:  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
8. Ви оцінюєте власні уявлення про себе в ролі соціального працівника в майбутньому на:  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
9. Ваше професійне майбутнє залежить від Вас на :  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
10. Вам відомі функціональні обов'язки і права соціального працівника  
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

*Висновки:* Після заповнення листка опитування студенти проводять самоаналіз своєї професійної позиції та визначають напрямки для власного професійного зростання.

Отже, проводячи тренінг професійної ідентичності, ми розуміємо його як інтегративний психологічний і педагогічний феномен, який забезпечить майбутнім соціальним працівникам цілісність, тотожність і визначність, який розвивається у процесі професійного навчання разом із становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також обумовлюється розвитком рефлексії. Мається на увазі, що професійна ідентичність є самореферентністю, тобто «відчуттям і усвідомленням унікальності функціонального і екзистенційного Я в його професійному служінні та неповторності особистісних і професійних властивостей, за умови приналежності до соціальної і професійної реальності» [5, 3–4].

Можливість підвищувати свою фахову компетентність, досягти життєвого і професійного успіху з'являється з розвитком можливості побачити себе і своїх колег у більш сприятливому світлі. Саме в умовах тренінгу відбувається певна професійна самоідентифікація студентів із відповідною вербалізацією власних поглядів, переконань, почуттів, що стає визначальним фактором у формуванні фахівця соціальної роботи.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку ми вбачаємо в розробці спеціальних методик для проведення тренінгів професійного зростання майбутніх фахівців соціальної роботи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Грига І. Професійна ідентичність у соціальній роботі / Ірена Грига // Соціальна політика і соціальна робота. — 2002. — № 3–4. — С. 4–14.
2. Міжнародне визначення соціальної роботи / Т. Семигіна, О. Брижовата // Соціальна політика і соціальна робота. — 2002. — № 3–4. — С. 144–145.
3. Сидоров В. Навчання практиці соціальної роботи в Україні: шлях в Європу / Володимир Сидоров // Соціальна політика і соціальна робота. — 2002. — № 3–4 (11–12). — С. 15–25.
4. Соціальна робота: в 3 ч. — Ч. 1: Основи соціальної роботи / [Н.Б.Бондаренко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко та ін.; за ред. Т. Семигіної та І. Григи]. — К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. — 178 с.
5. Тренінг професійної ідентичності: керівництво для преподавателей вузов и практикующих психологов / Автор-составитель Л. Б. Шнейдер. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2004. — 208 с. — (Серия «Библиотека психолога»).
6. Тюптя Л. Т. Концепція наскрізної підготовки фахівців із соціальної роботи [Електронний ресурс]: Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць / Тюптя Л. Т. — К.: Університет «Україна», 2004. — 448 с. — Режим доступу до журн.: <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/ty up/print>

7. Холостова Е. И. Профессионализм и духовно-нравственный портрет социального работника. — М.: Союз, 1993. — 128 с.
8. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. — М.: Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та; Воронеж: Изд-во «МОДЕК», 2004. — 600 с.

Людмила НАГОРНЮК

## РОЛЬ МЕДІАОСВІТИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

*У статті йдеться про можливість використання засобів медіаосвіти в іншомовній підготовці студентів факультету журналістики. Констатовано, що друковані ЗМІ є не тільки джерелом соціокультурних знань, а й самостійними об'єктами країнознавства.*

Посилення європейських орієнтацій України неминуче веде до зростання ролі іноземної мови у журналістській професії. Іноземна мова для сучасного журналіста — це знаряддя професійної діяльності і професійного пізнання. За допомогою цього інструменту він може діяти, переконувати, створювати сприятливу атмосферу для професійної комунікації, розуміти культуру і менталітет іншого народу. При цьому виявляється протиріччя між соціальним замовленням суспільства на журналістів з володінням однією чи кількома іноземними мовами, з одного боку, та реальними, не повністю адекватними сучасним вимогам, умовами процесу підготовки таких фахівців, з іншого. Це породжує пошук нових шляхів і технологій у сфері іншомовної підготовки майбутніх журналістів, зокрема щодо формування іншомовної професійної комунікативної компетентності (ІПКК). Перспективним у цій галузі є використання у навчальному процесі засобів медіаосвіти.

Сьогодні немає необхідності переконувати, що медіаосвіта є важливим елементом освіти загальної. Зародившись як наука у 60-і роки ХХ ст. у багатьох країнах світу (Велика Британія, США, Канада, Австралія, Франція та ін.), медіаосвіта успішно поширилась у всі кутки нашої планети. В Україні вона тільки розпочинає свою історію. Від 2003 р. організуються конференції, «круглі столи» та з'являються публікації, присвячені цій тематиці. Серед тих, хто зробив чи робить свій внесок у розвиток медіаосвіти, варто назвати насамперед зарубіжних науковців Ж. Гоне, К. Ермелена, Бр. Кокса, Б. Дункана, Кр. Ворснопа, М. Маклюєна; російських — Й. Усова, С. Пензіна, А. Шарікова, О. Федорова, Л. Зазнобіну, І. Челишову; вітчизняних — Г. Онкович, Ю. Чернявську, І. Чемерис, Б. Потятиника й ін.

**Мета статті** — визначити шляхи використання засобів медіаосвіти в іншомовній підготовці студентів на факультетах журналістики.

У сучасному науковому світі під медіаосвітою розуміють напрямок у педагогіці, який вивчає закономірності масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео). Основні цілі медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різноманітної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати її вплив на психіку, оволодівати способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [11, 5].

Поділяють медіаосвіту на наступні основні напрямки:

- медіаосвіта майбутніх професіоналів — журналістів (преса, радіо, телебачення, Інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін.;
- медіаосвіта майбутніх педагогів в університетах та інших вищих навчальних закладах (ВНЗ), в процесі підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ і шкіл на курсах з медіакультури;
- медіаосвіта як частина загальної освіти учнів загальноосвітніх шкіл і студентів ВНЗ (яка, відповідно, може бути інтегрована з традиційними дисциплінами або автономним навчанням (спеціальним, факультативним, гуртковим тощо);
- медіаосвіта в установах позашкільної освіти і центрах дозвілля (будинках культури, центрах позашкільної роботи, естетичного і художнього виховання, в клубах за місцем проживання і т. д.);
- дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернету;